



БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ
ЛИТЕРАТУРЫ

М. А. Рыбникова

**ОЧЕРКИ
ПО МЕТОДИКЕ
ЛИТЕРАТУРНОГО
ЧТЕНИЯ**

**БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ
ЛИТЕРАТУРЫ**

М. А. Рыбникова

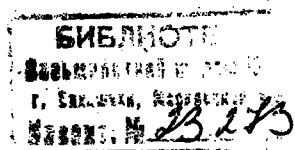
**ОЧЕРКИ
ПО МЕТОДИКЕ
ЛИТЕРАТУРНОГО
ЧТЕНИЯ**

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Издание четвертое,
исправленное

*Рекомендовано
Министерством
просвещения
РСФСР*

23 243



Рецензенты: О. Ю. Богданова, доктор пед. наук; Т. Ф. Курдюмова, доктор пед. наук; Е. Я. Маслова, методист.

Оформление Ю. А. Архангельского

ОГЛАВЛЕНИЕ

Нестареющее наследие (предисловие к 4-му изданию). З. Я. Рез	3
О книге М. А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения» (предисловие к 3-му изданию). Н. И. Кудряшев	14
Глава первая. Об основах методики	23
Глава вторая. Литературное чтение	35
Глава третья. Материалы и методы	52
Глава четвертая. Уроки	63
Глава пятая. Дидактические основы уроков	135
Глава шестая. Выразительное чтение	147
Глава седьмая. Теория литературы в V—VII классах	169
Глава восьмая. Работа над планом	193
Глава девятая. Система занятий по языку	204
Глава десятая. Система письменных работ	235
Примечания	277

Рыбникова М. А.

P93 Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя.— 4-е изд., испр.— М.: Просвещение, 1985.— 288 с.— (Б-ка учителя лит.).

Книга знакомит с последней крупной методической работой талантливого ученого-педагога М. А. Рыбниковой. В «Очерках» последовательно изложена методическая система обучения литературе в средних классах, в основу которой положены не только личные наблюдения и опыт, но и тщательное изучение истории русской методической мысли XIX—XX веков. «Очерки» М. А. Рыбниковой содержат теоретический и конкретно-практический материал по методике преподавания литературы.

Р 4306000000—826

103(03)—85

Свод. пл. подписных изд. 1985

ББК 74.261.8

8(07)

НЕСТАРЕЮЩЕЕ НАСЛЕДИЕ

(предисловие к 4-му изданию)

Современная школа призвана взять «все ценное, добытое трудом нескольких поколений педагогов, советской школой и педагогической наукой, все выдержавшее проверку временем должно быть бережно сохранено и активно использовано»¹, — говорится в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы».

Новое издание книги «Очерки по методике литературного чтения», выходящее к столетию со дня рождения видного советского ученого-педагога Марии Александровны Рыбниковой, выпускается после принятия школьной реформы. Стремление связать обучение с жизнью — основная направленность «Очерков» М. А. Рыбниковой — созвучно целям перестройки общеобразовательной и профессиональной школы на современном этапе, когда партия и государство в центр внимания ставят задачу воспитания человека. В «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» отмечено: «Партия добивается того, чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего — как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения»².

Выход в 1963 году книги Марии Александровны Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения» был значительным событием в профессиональной жизни послевоенных поколений учителей-словесников. Им не довелось ни лично знать автора и его деятельность, ни прочесть первых изданий «Очерков», пришедшихся на годы войны (1941—1943 гг.): к 50-м годам они стали библиографической редкостью. Поэтому появление книги со вступительной статьей Н. И. Кудрящева, где раскрывалась методическая система Рыбниковой, стало для многих открытием и своеобразной «школой ученичества».

С тех пор прошло более двадцати лет. Как и к моменту 3-го

¹ О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сб. документов и материалов. М., 1984, с. 63.

² Там же, с. 39.

издания, за это время шагнула вперед литературная наука, появились выдающиеся художественные произведения, изменились школьные программы, учебники, методические пособия. Но ведущие идеи книги М. А. Рыбниковой не устарели: они находят продолжение и реализацию как в современной методической теории, так и в практике преподавания литературы. Сейчас, когда началось осуществление школьной реформы, полезно вновь обратиться к наследию выдающегося советского методиста, чтобы осмыслить наиболее ценное и актуальное в нем.

Показателен уже сам факт переиздания методической книги, вышедшей впервые почти сорок пять лет тому назад. В чем причина ее жизненности? Еще в 1959 году известный историограф методики Я. А. Роткович писал: «Можно без преувеличения сказать, что «Очерки» М. А. Рыбниковой принадлежат к числу наиболее совершенных, капитальных работ по русской методике, наряду с классическими пособиями для учителей Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского»¹. Время подтвердило эту высокую оценку. Известно, что, создавая свою во многом итоговую книгу, М. А. Рыбникова обобщила многолетний опыт работы в школе, которой она всю жизнь была предана. Известно также, что осмысление личного опыта имело под собой богатейшую теоретическую базу: М. А. Рыбникова блестяще знала предмет (была известным фольклористом и филологом), а также обладала обширными познаниями в области истории методики и возрастной психологии. К этому нужно прибавить незаурядность исследовательских способностей, творческий подход к жизни и гражданскую активность. Сочетание всех этих знаний и качеств помогло М. А. Рыбниковой создать методическую систему, которая основана на закономерностях усвоения детьми литературы и организации их деятельности. Эти закономерности не отменены временем, хотя, естественно, движущаяся жизнь корректирует их. Так, изменились содержание учебного материала и структура школы, другим стало состояние литературной науки, на которую опирается методист. Ушли из программы многие произведения, разбивавшиеся на уроках Рыбниковой; тоньше и глубже стал школьный анализ текста; более осведомленными, благодаря средствам массовой информации, стали ученики. И все-таки «Очерки» по-прежнему содержат в себе огромный поучительный заряд для современного учителя, потому что ориентируют его на связь преподавания с жизнью, на доверие к силам ученика, на развитие творческих способностей детей и воспитание творческого отношения к труду. Все это звучит сегодня особенно актуально в свете проводимой реформы школы.

Книга М. А. Рыбниковой создавалась с установкой на новую программу, которая утверждалась в 1939 году. Именно тогда литература была восстановлена в правах как самостоятельный пред-

¹ Роткович Я. А. Выдающаяся советская методистка М. А. Рыбникова. Куйбышев, 1959, с. 48.

мет со своими специфическими целями и возможностями. Новое положение предмета в школе требовало методического обоснования и осмысления. Ответом на эту задачу и явились «Очерки» М. А. Рыбниковой, которая была одним из авторов новой программы и пропагандистом ее. «Очерки» сыграли большую роль в становлении методической науки и оказали неоценимую помощь практике. М. А. Рыбникова впервые дала классическое определение методики преподавания литературы в советской школе: она (методика) «является творческой переработкой трех факторов: природы предмета (литературный язык и художественная литература), целей воспитывающего обучения (коммунистическое воспитание советской школы) и особенностей детского восприятия и поведения»¹. Сам предмет — литературное чтение в V—VII классах — создавался почти заново и рождался в оппозиции как к чтению обществоведческому, так и к социологически упрощенному историко-литературному курсу (таким он выглядел в программах предшествовавших десятилетий). Именно поэтому большое внимание в «Очерках» уделяется осмыслению «первого фактора» методики — природе литературы. Хотя сегодня никто, казалось бы, впрямую не оспаривает значения и места литературы в школе, к рассуждениям М. А. Рыбниковой следует присмотреться. Что в них особенно важно? Прежде всего это выявление самоценности литературы как искусства, отказ использовать ее «служебно» — в качестве иллюстраций к общественной жизни. Для Рыбниковой произведение важно в его образной специфике, эмоциональной силе, особенностях авторской позиции. Этот подход прочно вошел в методику.

Сегодня, когда большое значение придается гармоническому развитию личности, особенно актуально звучит утверждение М. А. Рыбниковой огромной роли литературы в образовании и разностороннем воспитании человека: «Литература — это познание мира, жизни человека, общества. Литература — это школа мировоззрения. Литература — это воспитание чувств, это волевая зарядка». В разных местах «Очерков» положения эти развиваются, усиливаются. Специально подчеркнет автор, что литература дает «сильные эмоциональные зарядки». Обратит внимание на то, что она показывает ученику «самого себя в тех возможностях, которые открывает ему неизведанный им эмоциональный опыт». Отметим способность литературы «показать общественную природу человека и характер отношений между членами общества». В сущности, М. А. Рыбникова показывает многофункциональность литературы, отстаивая в связи с этим ее незаменимость в школе. Убеждение, что литература — великая культурная ценность и что она необходима человеку и обществу, пронизывает всю книгу. Оно заставляет автора настаивать на важности введения в программу и в учебные хрестоматии большого количества «лучших художественных произведений»: «Школа не должна воспитывать недоучек, — пишет она. — Литературная начитанность, прочная языковая культура не-

¹ Цитаты из книги М. А. Рыбниковой приведены по данному изданию.

обходима советскому ребенку, и мы обязаны сделать все, чтобы литературное наследство было передано молодому поколению». В этих словах слышится гражданская озабоченность методиста будущим культуры советского общества, что так созвучно задачам нашего времени.

На современную школу существенное влияние оказывает научно-техническая революция. Сегодня недостаточно дать ученику знания, нужно научить его овладевать методами познания. В преподавании литературы это значит научить учащихся самостоятельно ориентироваться в тексте художественных произведений, проникать в мир авторских мыслей и идеалов, разбираться в основных теоретико- и историко-литературных проблемах. Осуществить это можно только при условии активной деятельности учащихся в процессе чтения и анализа произведений. Поэтому одна из важнейших задач методики — помочь учителю реализовать такие принципы обучения, которые бы развивали познавательную и творческую активность школьников. Методические поиски М. А. Рыбниковой отвечают этому направлению в преподавании литературы. Она была убеждена в том, что успех к учителю приходит в том случае, если он умело направляет работу всего класса и каждого ученика.

Чтобы литература воспитывала, чтобы она могла дойти до сознания и сердца школьника, его нужно, — считает М. А. Рыбникова, — учить читать, воспринимать, понимать художественные произведения. Описанию и анализу того, каким образом следует это делать, посвящены все главы «Очерков» — и теоретические, и конкретно-практические. В них раскрывается единство обучения и воспитания в процессе «передачи ученику литературного наследства», — принцип воспитывающего и развивающего обучения является одним из ведущих в методике М. А. Рыбниковой. Причем она постоянно напоминает о специфике, о том, что «вопросы воспитывающего обучения на уроках литературы необходимо решать на материале предмета, исходя из его природы», что «нам, словесникам, нужно идти к задачам коммунистического воспитания путями литературными», что воспитывают не нравоучительные выводы из произведения, а художественный образ, потому что он «питает активное воображение». С большой осторожностью относилась она к сопоставлению литературных и жизненных фактов, к привнесению в урок своих параллелей и примеров (многие учителя считали такие примеры проявлением связи с современностью). М. А. Рыбникова писала, что «параллели... всегда найдутся в самом романе и в рассказе». Для воспитания важны не прямые сопоставления и «увязки» с жизнью, а показ того пути, того процесса, «которым автор идет к своим выводам». И еще важно учитывать эмоциональную природу произведения. Художественное произведение действует на воображение учащихся, вызывает сопереживание, эмоции. Именно их нужно стимулировать, чтобы достигнуть воспитательного эффекта. В одной из своих статей (она не вошла в книгу) М. А. Рыбникова писала: «Анализ идет во вторую очередь, в

первую голову идет момент переживательный¹. Вместе с тем она придавала большое значение интеллектуальной деятельности учащихся, которой умело руководила. Какими бы путями ни вела М. А. Рыбникова учеников к уяснению идейно-художественного смысла произведения, она никогда не давала готовых выводов, а направляла мысль самих учащихся к итоговым решениям. Своей позицией в вопросах эмоционально-интеллектуального воспитания и понимания связи преподавания литературы с жизнью М. А. Рыбникова участвует в сегодняшних спорах по этим вопросам, защищая, как и в далекие 30-е годы, природу литературы — важнейшего «воспитательного» предмета в школе...

Актуальными представляются и ее размышления по поводу программ. Она отдает себе отчет в том, что стремление включить в программу большое количество произведений создает определенную перегрузку школьника. И тут же показывает, как с этой перегрузкой бороться средствами методики. «Богатая и гибкая методика», которую она исповедует, рациональная организация деятельности ученика, умение разграничить подробную и беглую работу с текстом помогут, по ее мнению, предотвратить перегрузку учащихся. В связи с этими размышлениями появляется в книге М. А. Рыбниковой классически четкое определение методики как науки, организующей труд учителя и ученика: «Методика — это умение беречь время, умение умно расходовать силы ученика, умение находить в учебном материале основное и главное, искусство организовывать труд коллектива, каким является класс, это система рассчитанных воздействий на различные индивидуальности учеников». При умелой методике, когда педагог учит школьников работать и дает им разнообразие впечатлений, у них появляется не утомление от перегруженности, а радость труда, творчества. Приведенные в «Очерках» стенограммы уроков наглядно демонстрируют, как можно «втягивать» учеников в деятельность четкой постановкой задач, интересной формулировкой вопросов, постоянным чередованием приемов и методов работы — ее организацией. Показателен, в частности, урок по роману «Мать» в VII классе, весь заключающийся в распределении индивидуальных заданий, которые ученики должны будут выполнить. Автор называет этот урок «уговором учителя с классом», важным для успеха всей последующей работы над романом.

В уроках Рыбниковой нет ничего проходного, случайного, незначущего. Они динамичны и насыщены деятельностью. Ученики остаются активными на всем их протяжении, будь их темой несколько суховато звучащая «Характеристика Чапаева» или эмоционально яркая тема «Осень в поэзии». В любом случае постоянными остаются внимание и интерес учащихся, которых учитель целенаправленно ведет к пониманию героев и событий в произведении, его тематики или композиции, непременно обогащая при

¹ Рыбникова М. А. А. Н. Островский в школе. — Родной язык в школе, 1927, № 4, с. 105.

этом речь, воображение, память школьников. Таким образом, Рыбникова М. А. — методист, придавала большое значение личности учащегося. Она всегда стремилась изучать склонности и интересы школьников, их возрастные особенности и возможности, чтобы на этой основе научно строить педагогический процесс. По записям рыбниковских уроков можно обучать мастерству преподавания молодых учителей-словесников. Своей установкой на руководство работой учащихся, организацию познания ими литературы и через нее жизни М. А. Рыбникова отнюдь не противостоит сегодняшнему стремлению учителей и учеников к «раскрепощенности» в своих действиях. Ее ученики на уроках раскованны и свободны, они равноправны с учителем в их взаимном общении, но они не просто волеизъявляются и общаются, а учатся понимать слово писателя. Опыт М. А. Рыбниковой показывает, что усвоение произведений должно идти от непосредственного восприятия к интеллектуальному осмыслению. Она высоко ставит «сопереживание», понимая, что эмоциональное восприятие произведения на долгие годы определяет отношение ребенка и юноши к писателю. Но не меньшее значение придает М. А. Рыбникова и последующему анализу текста. Причем ценит не столько выводы, сколько сам процесс осмысления. Изучить произведение, — по ее мнению, — это значит проделать вместе с писателем «тот путь, тот мыслительный процесс, которым автор идет к своим выводам», значит проникнуться его замыслом, пройти вместе с ним курс художественного мышления, органически, но вместе с тем и критически воспринять его образы и идеи, его творческую манеру. Такому глубокому усвоению литературы, по мнению методиста, и призваны помочь школа, учитель. М. А. Рыбникова не признает той свободы, которая лишает учебную работу цели, и считает, что учитель, предлагающий тему творческого сочинения — «Пишите, кто что хочет», дезорганизует класс. Показательны слова методиста: «В поступках учителя лежит в равной мере расчет и вдохновение. Он не только удивляет класс новизной и свежестью материала, — он организует работу». Всем пафосом своей книги она стремится убедить учителя в важности руководства учебным процессом познания литературы, но такого руководства, которое обеспечивало бы интерес и творческое самочувствие ученика. Отсюда ее забота о многообразии воздействий на учащихся, о сочетании для этой цели различных методов и приемов. Среди тех, какими она чаще всего пользуется, нет особо оригинальных (кроме, разве что, составления киносценария по фотомонтажам): это выразительное чтение, пересказ, всякого рода комментарии, работа над планом, беседа от учителя к ученику и от ученика к учителю, разнообразные изложения, сочинения, экскурсии и т. п. Но все обычные методы и приемы а) всегда избираются с учетом специфики произведения; б) служат средством проникновения в текст, освоения его идейно-художественного содержания; в) обогащены выдумкой, творчеством, отсутствием какого бы то ни было шаблона в применении. Сама М. А. Рыбникова предостерегала против двух основных опасностей в применении приемов:

1) против «техницизма», отношения к ним как к самоцели или средству выработки навыков («Мы обязаны научить школьника писать планы,— замечала она,— но мы будем делать это не ради планов, а ради литературного образования в целом») и 2) против необдуманного их (приемов) применения. Она писала: «Пользуясь приемами работы случайно, бессистемно, учитель может достичь нужных результатов, а может и упустить из рук всю работу, проиграть время, даром потратить силы». Эта мысль М. А. Рыбниковой о необходимости системы в любых действиях учителя теоретически принята теперь всеми, отражена в учебниках и пособиях, однако на практике осуществляется далеко не всегда.

Думается, что среди приемов, продемонстрированных Рыбниковой в действии, до сих пор недооцениваются те, в каких присутствует элемент игры. Занимаясь вопросами детской литературы и фольклористикой, М. А. Рыбникова не могла не обратить внимания на роль игры в жизни ребенка и на игровую природу многих явлений фольклора. Как чуткий педагог и психолог, она привнесла игру в методику. Ее уроки по загадкам, пословицам, басням Крылова и даже урок о таком сложном теоретико-литературном понятии, как композиция, построены в своеобразной игровой форме. Можно оспаривать удачность или неудачность отдельных решений (в частности, многими до сих пор не принимается урок о композиции, где рассказ Чехова «Смерть чиновника» разрезается и складывается по принципу домино), но нельзя не увидеть живости и занимательности «сюжета» этих уроков, бесспорной и очевидной общей активности класса, творческого характера работы учащихся. Все это и сегодня желанная цель в преподавании литературы, а потому игровые уроки Рыбниковой — при некоторой корректировке их конкретного содержания — остаются в строю как поучительный методический опыт и как поощрение к новым поискам для наших учителей.

Интересно заметить, что, осмысливая закономерности и способы работы над произведением, М. А. Рыбникова — иногда подробно, а иногда мимоходом — касается многих вопросов, которые затем вырастут в самостоятельные проблемы или разделы методики. Это, например, вопрос об избирательности и целостности анализа. Отчасти он связан с проблемой перегрузки учащихся, предотвратить которую учитель может умелой дозировкой материала. Нельзя все проходить с одинаковой степенью подробности, утверждает она. Можно вести работу над целым, а можно над частью, «зная, что этот один участок изученного и продуманного текста... организует внимание учащегося по отношению ко всем соседним главам и эпизодам». В одних случаях уместно внимание сосредоточить на сюжете, в других — на персонаже и т. д. Но при этом важно осознавать органическую связь всех сцен и всех героев, т. е. понимать произведение в его целостности, вникать в замысел автора. Эти установки М. А. Рыбниковой не перестают быть актуальными, так же как и положение ее о том, что нецелесообразно использовать

при изучении каждого произведения все виды работы. «Это было бы излечением», — считает методист.

Касалась она и вопроса взаимодействия между школьными дисциплинами, который в наши дни получит название «междисциплинарные связи». Уроки по пушкинской «Песни о вещем Олеге», древнерусской «Повести о нашествии Батия на Рязань» наглядно показывают, как велика надобность обращения учителя литературы к истории. Готовясь к изучению повести Пушкина «Арап Петра Великого», методист считает обязательным для себя обратиться к учебнику истории предшествующих классов: ему нужно знать, о чем дети могут сказать сами и что должен добавить учитель. Но особенно много места в «Очерках» уделено связи литературы и русского языка. У Рыбниковой нет почти ни одного урока литературы, где она в той или иной форме не обращалась бы к вопросам литературного языка и развития речи. А как часто даются ей советы словеснику, какую важную для литературной темы языковую работу мог бы он провести на уроках грамматики! Вся созданная ею система занятий по языку, так же как и система письменных работ, основанная на взаимодействии двух предметов (литературы и языка), демонстрирует плодотворный, перспективный путь повышения культуры речи. Важнейшая особенность и ценность ее в том, что работа над языком на уроках литературы основывается с позиций воспитательных задач, служит средством раскрытия личности ученика. Рыбникова глубоко убеждена, что в вопросах развития речи надобно преодолевать техницизм и что оба предмета должны помочь в этом друг другу. «Сколько бы грузов ни накладывали на уроки грамматики, — пишет автор «Очерков», — они не в силах их сдвинуть, если к урокам грамматики не придут на помощь хорошо поставленные уроки литературного чтения. Задача заключается не в том, чтобы отыскать в читаемом тексте нужные для очередного урока десятичастия, а в том, чтобы научить живо понимать и переживать содержание, выраженное таким-то живым потоком слов». Думается, что методика литературы в союзе с методикой русского языка еще не освоила полностью тех наблюдений, конкретных решений и теоретических установок по вопросам развития речи и работы над языком, которыми так богата книга М. А. Рыбниковой.

Можно сказать, что М. А. Рыбникова «предвидела» и проблему ТСО. Во всяком случае, на рубеже 40-х годов она уже писала о необходимости «гибко видоизменять методику», использовать «не только книги и тетради, но и радио, и латифон, и кино, и волшебный фонарь». Правда, как бы споря с будущими анологетами исключительно зрительной наглядности, она считала основной формой наглядного обучения литературе выразительное чтение: «Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание — метод его выразительного произнесения».

Ценнейшая особенность «Очерков» — показ ученика как активного действующего лица процесса обучения литературе. Именно

Рыбниковой сказано, что ученик — «фактор методики». В ее собственной методической системе ученик — важнейшее «слагаемое». Впервые в истории методики на страницах методической книги появился в такой полноте ученик-подросток с его реакциями, с его психологией, с его творчеством. М. А. Рыбникова не идеализирует ученика: она показывает и наивный реализм его, и малую начитанность, и несовершенство речи. Но она любит его и делает все возможное для его роста и развития. Она совершенно убеждена, что личные мнения и непосредственные впечатления ученика не могут игнорироваться преподавателем, что личный читательский опыт школьника должен предшествовать учительским выводам и обобщениям. А главное — она верит в его творческие способности и возможности. Не будет преувеличением сказать, что вся методика М. А. Рыбниковой, имеющая в основе глубокий литературоведческий и психолого-педагогический фундамент, продиктована любовью к ученику, желанием научить его чувствовать, думать, действовать. Она видит и ценит индивидуальность каждого (это особенно проявляется в главе «История пяти дорог»), она хочет каждого сделать «хорошим читателем — большим читателем!», ценителем литературы. Главный ключ к этому, по мнению методиста, — в собственном ученическом творчестве, которому учитель помогает стимулами и образцами. Ее ученики сочиняют загадки, пишут рассказы, составляют киносценарии по фотомонтажам и т. п. Но за всем их творчеством стоит огромный учительский труд. Это учитель учит их наблюдать, видеть, читать автора, владеть речью и не писать чужими словами. Творчество учеников Рыбниковой — отблеск и результат ее собственного методического творчества. Такой «урок» может вывести для себя из книги современный ее читатель — студент, учитель, методист. «Очерки» М. А. Рыбниковой утверждают общественную значимость методики, которой, по убеждению автора, обеспечивается «и успеваемость, и дисциплина, и плодотворность работы учителя, и дальнейший рост и развитие советской школы». Одновременно «Очерки» проникнуты уважением к литературоведческой науке и к методической традиции. Поучителен тот факт, что к определению специфики литературы как предмета и научных ее основ М. А. Рыбникова подходит с исторических позиций, прослеживает развитие методической мысли в XIX — начале XX века. Ее исторический экскурс позволяет увидеть преемственность передовых идей в методике. В результате сама система Марии Александровны Рыбниковой воспринимается как продолжение и развитие лучших традиций преподавания русской словесности.

Начавшаяся реформа школы поставила вопрос о поднятии авторитета учителя, повышении престижа учительской профессии. Для Рыбниковой всегда было характерно высочайшее уважение к учительскому делу. Она считала работу учителя-словесника необычайно сложной, требующей соединения знаний и находчивости, терпения и вдохновения. Но она говорит об этой работе как о «великой», потому что через школу проходят все советские люди, «на

уроках литературы воспитываются мастера всех областей нашей жизни». Задача преподавателя литературы — «открывать им глаза и открывать сознание».

Пропагандируя научные основы методики, М. А. Рыбникова обращалась к тому учителю, «который видит в школе свою жизнь, который в детском коллективе творчески расцветает и который понимает всю силу своей моральной ответственности перед страной». Таким именно учителем была сама Мария Александровна Рыбникова¹. Стать таким учителем нелегко. Но можно надеяться, что ее вновь издаваемые «Очерки по методике литературного чтения» помогут новым поколениям советских преподавателей литературы подняться в своей работе на высшую ступень мастерства.

Вступив на учительское поприще еще до Великой Октябрьской социалистической революции, она на первых порах испытала влияние педагогической теории «свободного воспитания» и идеалистической эстетики. В первые послереволюционные годы М. А. Рыбникова недооценивала историко-литературный курс, отрицала учебник. Но было бы неверно на основании этих ошибок пренебречь колоссальным опытом ее преподавательской и методической работы. Это было бы тем более несправедливо, что достижения М. А. Рыбниковой, как и ее недостатки, не были особенностью только ее индивидуального пути. Работа М. А. Рыбниковой в яркой и острой форме отражала трудности, противоречия, искания многих передовых преподавателей-словесников той поры. Особо следует отметить, что с самого начала своей деятельности М. А. Рыбникова проявила себя как исключительно одаренный преподаватель-практик, и ее тесная связь со школой, с учительской массой помогала ей успешно преодолевать свои ошибки и идти вперед в методическом творчестве.

Методический путь М. А. Рыбниковой при всей своей сложности и противоречивости вел ее к овладению принципами марксистско-ленинского литературоведения, к утверждению на позициях научной педагогики. Вместе со всем советским учительством, учаь на опыте преподавателей-словесников и обучая их, Рыбникова шла к созданию советской методики преподавания литературы, и заслуженно признана ее классиком.

Неукротимый дух исканий в сочетании с глубоким пониманием воспитательных задач школы, с превосходным знанием литературы, с исключительной педагогической одаренностью и определили могучее, неослабевающее влияние на школу выдающегося методиста-словесника Марии Александровны Рыбниковой.

За основу нового, 4-го издания «Очерков по методике литературного чтения» М. А. Рыбниковой взято выпущенное в 1963 году

¹ Анализ педагогической деятельности М. А. Рыбниковой, оценка противоречий и сложностей ее методических исканий содержится в работе Я. А. Ротковича «История преподавания литературы в советской школе» (М., 1976).

3-е издание этой книги с предисловием и примечаниями Н. И. Кудряшева. Осуществляемое 4-е издание «Очерков» снабжено специальным предисловием, которое не ставит перед собой задачу исчерпать содержание книги М. А. Рыбниковой. Настоящее предисловие призвано продемонстрировать многообразие методических материалов и идей, заключенных в «Очерках», и по возможности мотивированно показать значение «Очерков» для современного преподавания литературы. Примечания к «Очеркам» дополнены указаниями на литературу по вопросам идейно-политического воспитания, в них введены работы литературоведов, психологов, методистов, появившиеся после выхода 3-го издания «Очерков». Подстрочные примечания в тексте «Очерков» принадлежат М. А. Рыбниковой и воспроизводятся без изменений.

З. Я. Рез

О КНИГЕ М. А. РЫБНИКОВОЙ «ОЧЕРКИ ПО МЕТОДИКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ»

(предисловие к 3-му изданию)

Предлагаемая вниманию читателей книга — последняя крупная методическая работа талантливого советского ученого-педагога М. А. Рыбниковой. В ней наиболее полно и последовательно изложена методическая система, которая складывалась у автора в течение нескольких десятилетий. В основу этой системы положены не только личные наблюдения, личный опыт, но и тщательное изучение истории русской методической мысли XIX—XX веков. <...>

М. А. Рыбниковой был присущ большой талант педагога, сочетавшего широкие знания художественной литературы, безграничную любовь к ней и родному слову с глубоким пониманием детей, их психологии, их интересов, талант тонкого ценителя и знатока искусства со страстностью пропагандиста художественных знаний, неутомимого исследователя — литературоведа и методиста. Все это позволило М. А. Рыбниковой сделать такие наблюдения, открыть или угадать такие особенности и закономерности обучения детей родному языку и родной литературе, которые сохраняют свое значение до последнего времени.

* * *

Мария Александровна Рыбникова родилась в 1885 году. Окончив Московские высшие женские курсы, она начала с 1909 года преподавательскую работу в женской гимназии Вязьмы, с первых же лет проявив себя как чуткий, инициативный учитель, прекрасно знающий предмет и психологию учащихся. Уже на Всероссийском съезде учителей-словесников зимой 1916/17 года М. А. Рыбникова выступила как опытный педагог и сложившийся методист. Но особенно широко преподавательская и методическая деятельность М. А. Рыбниковой развернулась после Великой Октябрьской революции. Опытнo-показательная школа в Малаховке под Москвой, где она не только преподавала литературу, но и заведовала интернатом, превратилась в замечательную творческую лабораторию М. А. Рыбниковой. В эти годы на основе тщательного, углубленного изучения школьниками художественных произведений, творчества писателя в целом ею закладывалась новая система преподавания, в корне отличная от системы преподавания в старой школе. Классные занятия М. А. Рыбникова тесно связывала с внеклассными. Результаты большой коллективной работы учащихся

оформлялись в виде литературных выставок. Широко практиковались экскурсии, посещения музеев, театров, организовывались школьные спектакли, в процессе подготовки которых широко проявлялась активность учащихся. В дальнейшем педагогическая и научно-методическая деятельность М. А. Рыбниковой протекала в Москве. Она преподавала литературу в педагогическом техникуме, затем в качестве профессора читала лекции по методике литературы студентам во 2-м Московском государственном университете (впоследствии Государственный педагогический институт имени В. И. Ленина), разрабатывала основы методики школьной и внешкольной работы, вопросы детского чтения, занималась стилистикой с молодыми писателями. Человек с очень широким кругозором, М. А. Рыбникова не ограничивалась рамками методики, она разрабатывала вопросы стилистики, теории и истории литературы и особенный интерес проявляла к народному творчеству.

Горячо любя и тонко понимая художественную литературу, родной русский язык, М. А. Рыбникова обладала исключительным даром зажигать такую же любовь к художественному слову у всех, с кем она непосредственно соприкасалась в своей научной и педагогической деятельности — у детей и взрослых. Она умела вовлекать в общую коллективную работу над литературными текстами, выставочными материалами, театральной постановкой, над собиранием народных песен, сказок и загадок множество людей, и притом так, что каждый находил для себя дело по душе.

Тонкий художественный вкус, обширные знания литературы, глубокий интерес к людям, к детям в особенности, умение в каждом пробуждать творческие силы — все это характеризует М. А. Рыбникову как замечательного учителя и воспитателя.

Вся ее деятельность как учителя и методиста — непрестанные творческие искания, стремление дать живой ответ на самые животрепещущие вопросы современности. Конечно, дело не обходилось без ошибок, но в методическом наследии Рыбниковой есть непреходящие ценности, которые помогают разрешить те задачи, которые стоят перед современной школой. Преждевременная смерть в 1942 году прервала кипучую деятельность М. А. Рыбниковой, но имя ее вошло в историю методической мысли как одно из наиболее значительных. Каждый учитель-словесник должен внимательно изучить ее методические работы¹.

* *

«Очерки по методике литературного чтения» излагают стройную систему взглядов М. А. Рыбниковой на задачи, содержание и методы преподавания литературы в средних классах школы.

В краткой вступительной статье нет возможности (да и надобности) подробно раскрыть содержание этой очень богатой мысля-

¹ Подробные данные о жизни и деятельности М. А. Рыбниковой см. в кн.: Роткович Я. А. Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. М., 1959, а также в вводной статье Н. И. Кудряшева к кн.: Рыбникова М. А. Избранные труды. М., 1958.

ми книги. Остановимся лишь на некоторых, наиболее важных вопросах, имеющих особое значение для современной школы.

М. А. Рыбникова подчеркивает прежде всего большие образовательные и воспитательные задачи преподавания литературы. М. А. Рыбникова отмечает при этом, что воспитание средствами литературы может успешно выполняться лишь при условии изучения художественного произведения в его специфике как искусства слова. «Задачи коммунистического воспитания мы обязаны осуществить на материале литературы и по возможности ее методами. Это заставляет нас продумать до конца прежде всего произведение как таковое. Если я покажу всю историческую обусловленность типа Беликова, если вскрою на нем понятие типа, если я покажу неизбежность гибели Беликова, к которой автор ведет его с железной логикой, то я тоже служу советской школе на материале литературы, исходя из метода реалистического показа, принятого автором. Я учу школьника понимать общественную психологию, я учу понимать связь явлений, логику общественно-исторических фактов, и этим самым я учу его мыслить, я учу его понимать искусство слова как великую культурную ценность, как сгусток общественной мысли и как особую форму действия, а потому и противодействия, т. е. борьбы. Нам, словесникам, нужно идти к задачам коммунистического воспитания путями литературы: это пути достаточно широкие и верные, и следует с большим тактом привносить свои параллели и примеры. Эти параллели, сопоставления всегда найдутся в самом романе и в рассказе, автор мыслит, отталкиваясь от общественных противоречий, вскрывая эти противоречия, показывая читателю героев в контрастах. Какие прекрасные образцы диалектики дает нам наша литература, и как мало мы ими пользуемся!»

Художественный образ потому воспитывает, что питает активное воображение учащихся. «Юноша, читающий о борьбе Мцыри с барсом, ощущает свое участие в этой борьбе, он переживает радостное для него напряжение, он чувствует и предчувствует свою силу и свои возможности, он совершенно ошутимо готовится к жизни».

Именно подготовку к жизни и считает М. А. Рыбникова основной задачей преподавания литературы. Подготовка к жизни средствами литературы — это прежде всего идеологическое вооружение учащихся, школа мировоззрения, школа нравственности, воспитание целенаправленной воли. Это осуществляется путем приобретения определенного круга знаний и навыков, необходимых во всякой идеологической деятельности. Но эта подготовка к жизни не может осуществиться, по мысли Рыбниковой, если ученик будет оставаться лишь в кругу литературных образов, не соотнося их со своими живыми, жизненными впечатлениями. Поэтому развитие наблюдательности учащихся, умения видеть жизненные явления, природу, человека в его труде, в отношениях к другим людям, умения размышлять над увиденным и передать это в живых, ясных и точных словах органически входит, по мысли Рыбниковой, в систе-

му литературного образования учащихся. Она учит учащихся идти от жизненных впечатлений к книге, к художественному образу и потом, будучи обогащенным образами, мыслями и чувствами писателя, снова обращаться к жизни, видеть ее полнее, глубже, красочнее.

Самое замечательное в методической системе Рыбниковой — это стремление к гармоническому сочетанию знания и всестороннего развития учащихся, пробуждение и развитие их творческих сил. Ведет ли М. А. Рыбникова своих учащихся в природу, в мастерскую, в музей, читает ли художественное произведение, беседует ли о его героях, о его построении или языке — всегда она стремится не только дать сумму знаний учащимся, но сделать эти знания глубоко осмысленными, учит чувствовать, переживать, размышлять, делать выводы, делиться своими впечатлениями и четко выражать их в устных высказываниях или письменных сочинениях.

Огромное внимание уделяет М. А. Рыбникова выразительному чтению художественных произведений, справедливо считая, что глубина восприятия их в значительной мере зависит от того, как они прочитаны. Сама превосходно читая художественные произведения, она требовала того же и от любого учителя и от учащихся. Глава о методике выразительного чтения дает учителю богатый практический материал.

Но одно выразительное чтение не может обеспечить знания учащимися художественной литературы и их эстетическое, умственное и нравственное развитие. Нужен и анализ произведений.

«Литература,— пишет Рыбникова,— берется как порождение общественной мысли, с одной стороны, и писатель показывается как учитель, как борец, как знамя — с другой стороны». Тема произведения, его идея, обобщающее значение литературных типов — вот предмет внимания, анализа, вот задача классных бесед, с помощью которых начинающий учитель учится ценить литературу. Напрасно стали бы мы искать у Рыбниковой каких-либо общих схем анализа текста — их нет и быть не может. Разобрать произведение — это не значит сообщить учащимся готовые выводы; это значит постигнуть весь ход художественной мысли автора, логику его образов. «В литературе,— справедливо пишет М. А. Рыбникова,— поучительным является и тот путь, тот мыслительный процесс, которым автор идет к своим выводам». Но ведь каждое произведение, если оно действительно художественно, всегда оригинально, своеобразно. Вот это своеобразие и надо раскрыть учащимся, активизируя их мысль. «Установление причинно-временной связи событий в произведениях, осознание органических связей всех сцен и всех героев произведения между собой — это тот путь, по которому должен идти ученик, руководимый учительскими «почему?»».

Какова развязка произведения (скажем, рассказа «Человек в футляре» или сказки «Премудрый пескарь») и является ли она случайной? Какова связь между главой «Вожатый» и главой «Незванный гость» («Капитанская дочка»)? Такого рода вопросы толкают ученика к уразумению связей, живущих внутри произве-

дения, к уяснению причин и следствий, к пониманию логики фактов, показанных автором. То же о системе образов в составе произведения». М. А. Рыбникова резко критикует такой разбор произведения, при котором естественные, органически связанные между собой образы произведения рассматриваются изолированно один от другого. Художественное произведение отражает реальные противоречия действительности.

«Волна и камень, стихи и проза, лед и пламень не столь различны меж собой», — говорит Пушкин об антитезе Онегина и Ленского. Базаров и Кирсановы — это соотношения «прошлого и будущего», «борьба между отмирающим и нарождающимся». Беря для анализа одного Базарова, в отрыве от Кирсановых, мы поступаем вопреки правилам диалектики. Между тем Пушкин и Тургенев, реалистически отображая жизнь, тем самым не могли не откликаться на объективно существующие противоречия и вели процесс своего рассуждения о жизни в форме показа борьбы и столкновений между антитетически противопоставленными событиями и героями, как действующими лицами событий».

Стремление методиста раскрыть перед учащимися реальные, жизненные противоречия, отраженные в литературных образах, во взаимосвязях этих образов, и помочь им полнее понять явления действительности глубоко правильно. Такой разбор произведения развивает живую мысль учащихся, их интерес к литературе, повышает их общую и эстетическую культуру, учит серьезно и продуманно подходить к художественному произведению как к учебнику жизни.

Конечно, научно правильное понимание литературных произведений возможно только на основе исторического подхода к ним. Это особенно подчеркивает М. А. Рыбникова: «Учитель V—VII классов обязан владеть не только теорией литературы, но и историей литературы. Занятия литературным чтением станут на должную высоту лишь тогда, когда словесник построит разбор любого произведения, не касаясь смены и борьбы литературных явлений (тема VIII—X классов), на выявлении исторической природы явления...». На это следует обратить внимание учителей, некоторые из которых недооценивают необходимость научно-литературоведческой подготовки для работы в средних классах школы.

Читателям книги Рыбниковой следует, однако, иметь в виду, что, указывая на исторический подход к литературным произведениям, автор не подчеркивает необходимости коммунистической партийности в анализе текста, во всей работе словесника. <...> Новые потребности советского общества поставили перед школой задачу подготовить учащихся к жизни, к труду, к великой созидательной работе. Учащиеся должны воспитываться в духе борьбы за идеалы коммунизма, в духе непримиримости к буржуазной идеологии и морали, к религиозным предрассудкам. Надо стремиться к тому, чтобы оканчивающие школу молодые люди были умелыми пропагандистами передовой, советской идеологии, советского искусства и литературы. Эти задачи сегодняшнего дня нашей шко-

лы надо иметь в виду, творчески, в свете задач современности воспринимая те методические идеи, которые содержатся в книге М. А. Рыбниковой.

Много ценных советов дает она и в отношении методов и приемов разбора художественных произведений. Это — чтение учителя и учеников, комментарии, предшествующие чтению или сопровождающие его, вопросы учителя, работа над планом, разного рода изложения, сочинения. При единстве цели разбора — максимальное разнообразие приемов в зависимости от характера произведения, от степени знаний и развития учащихся. «Если стихотворение «Смерть поэта», хорошо прокомментированное учителем, достаточно выучить читать выразительно, то для «Трех палым» можно ограничиться планом. Третье произведение вскрывается в форме ответов учеников на вопросы учителя, с цитатами из текста, четвертое — постановкой вопросов со стороны учащихся и коллективным их рассмотрением.

Искусство методиста заключается именно в том, чтобы умело подобрать ключ к тому или другому произведению. Методика усвоения должна подстраиваться объемом материала, жанром, уровнем трудности, отношением учащихся к произведению. А чтение, план, цитирование, изучение иллюстраций — это прежде всего пути усвоения, вытекающие из специфики самого материала».

М. А. Рыбникова горячо протестует против «технизма» в изучении литературы, против того, чтобы в том или ином приеме — составлении плана, пересказе и пр. — видеть самоцель, а не средство глубокого проникновения в мысли писателя. Навыки чтения, письма, работа с книгой нужны, но не сами по себе, а как средство, необходимое, чтобы «обогатиться мыслями и чувствами Чехова или Горького».

* * *

Большой интерес представляют уроки, напечатанные в книге по обработанным стенограммам. Эти уроки живо иллюстрируют систему работы М. А. Рыбниковой, сформулированные ею «дидактические» правила. Особенно важно обратить внимание на первое из них: «Обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству». В этих словах сформулирована, в сущности, одна из закономерностей процесса обучения литературе как учебного предмета в школе. Богатство образов, мыслей, чувств, заключенное в художественном тексте, может быть тем полнее воспринято учащимися, чем в большей степени будут затронуты разные сферы сознания читателей-учащихся. Отсюда разумное, строго обусловленное природой изучаемого материала и особенностями детской психики чередование форм, методов и приемов работы, помогающих развитию различных способностей детей: непосредственное чувство — и умственное напря-

жение, радостный подъем — и критическое раздумье, художественный образ во всей его силе — и углубленный анализ этого образа, обращение к прошлому — и взгляды на настоящее. Ясность цели, понимание учащимися задачи, поставленной преподавателем, знание его требований, сознание личной ответственности в общей работе — таково второе дидактическое правило, на основе которого строит уроки М. А. Рыбникова. Понятно, что следование этому правилу не только способствует усвоению материала, но и организует работу учащихся, воспитывает их, приучает к систематическому труду. Третье и четвертое дидактические правила имеют целью стимулировать развитие мысли учащихся в процессе усвоения и систематизации материала, закрепление знаний и умения применить их на практике.

Конкретные уроки, приведенные в книге, различны по целям и задачам, по методам и приемам в зависимости от содержания материала и возраста учащихся. Сказка, загадка, пословица, былина, древняя повесть, лирическое стихотворение, баллада, рассказ, роман — таковы жанры, изучение которых показано в подробно разработанных и живо проведенных уроках. Исходя из непосредственных жизненных впечатлений и наблюдений учащихся, развивая их наблюдательность и воображение, преподавательница очень тонко и в доступной форме раскрывает детям сущность художественного образа, помогает глубоко пережить его. Развивая их мышление, она обращает внимание на сходство или контрастность образов, на взаимосвязь эпизодов, персонажей, подводит к нужным выводам, к эстетической оценке произведения, стимулирует самостоятельную творческую работу. Одновременно проводятся глубокие и продуктивные наблюдения над языком произведения, тесно связанные с развитием речи учащихся. Уроки наглядно демонстрируют различные методы и приемы обучения в их взаимосвязи, в их обусловленности непосредственной задачей, стоящей перед учителем. Достоинство приведенных в книге уроков заключается также в том, что при всей эффективности в отношении усвоения знаний, приобретения различных навыков, воспитания и развития учащихся эти уроки внешне просты и доступны, могут быть проведены в любой школе. Конечно, было бы ошибкой рассматривать уроки М. А. Рыбниковой как такой образец, которому можно слепо следовать. Во-первых, изменились программные требования, во-вторых, механическое копирование даже хороших образцов без учета конкретных условий (состав класса, уровень знаний и навыков учащихся, предшествующий их опыт, а также знания, навыки работы, индивидуальные особенности учителя) может привести к неудаче. Надо не буквально повторять эти уроки, а, опираясь на теоретический и конкретный материал книги, стремиться усвоить методические идеи, систему взглядов методиста, продумать целесообразность отдельных приемов, хода урока, его построение применительно к условиям своего класса, к своим возможностям. К такому творческому подходу призывает и сама М. А. Рыбникова.

В «Очерках» М. А. Рыбниковой правильно подчеркивается необходимость стройной системы в обучении.

«Методика,— пишет автор,— боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя. Только при наличии системы во всех педагогических мероприятиях предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным. Но почему же он так часто не доходит до ребенка, не волнует его и не воспитывает? По причине отсутствия системы в работе учителя. А отсутствие системы обуславливается в равной мере непониманием природы предмета (в целом и в элементах), а также незнанием законов развития учащихся. Учитель часто торопится, не выжидая понимания, этого сложного перехода от незнания к знанию; или наоборот — учитель топчется на месте, кормит известными истинами, держит ребят на голодном пайке». В этих словах правильно отмечаются типичные недостатки преподавания, ведущие к падению интереса учащихся, к потере драгоценного учебного времени, к слабым знаниям и навыкам учащихся.

Определенная система, основанная на усложнении литературного материала и постепенном развитии мышления и творческих способностей учащихся, дана, например, в главах «Система занятий по языку» и «Система письменных работ». Здесь, как и в предшествующих главах, построение занятий обусловлено стремлением наиболее эффективно воздействовать на ум, чувства и поведение учащихся в соответствии с их возрастными возможностями. М. А. Рыбникова намечает три тематических круга в словарной работе в V—VII классах: «1) процессы, движения (предмета, человека, животного); 2) предмет, явление внешнего мира и восприятие его через наши органы чувств; 3) психические состояния героя, определения внутренних его качеств; характеристика героя». Эта система в целом недостаточно обоснована теоретически и практически, поскольку несколько схематизирует, упрощает очень сложный процесс развития психики и интересов детей, тем более что, как известно, умственное развитие детей одного возраста нередко бывает очень различным. Однако в книге есть очень ценные частные наблюдения над интересами детей, над их восприятием жизненных и литературных явлений, и их необходимо учитывать при построении системы занятий. <...> Ценнейшие наблюдения М. А. Рыбниковой над ростом творческих способностей учащихся, предложенная ею система методов и приемов устных и письменных работ заслуживают самого пристального внимания. С глубоким убеждением, на основе своего богатого опыта утверждает М. А. Рыбникова, что можно и должно будить поэтическое творчество, питать его и воспитывать. Поистине замечательна изобретательность М. А. Рыбниковой в постановке различных творческих заданий перед учащимися, поразительно умение стимулировать их наблюдательность, воображение, мысль.

Творческие работы учащихся М. А. Рыбникова тесно связывает и с их наблюдениями над жизненными явлениями и с изучением литературы. «Нужно прямо сказать,— пишет она,— что ни один из

приемов обучения чтению так не актуален, как система творческих сочинений. К живописи ближе подойдет тот человек, который хоть сколько-нибудь рисовал, к музыке — тот, кто хоть как-нибудь играл, к литературе — тот, кто хоть немножко писал. Ребята, писавшие о морозе, жадно выслушивают «Мороза» Чехова; класс, начавший писать загадки, уже иначе относится к стихам. Собственный опыт с примерами к басням чрезвычайно активизирует осмысление басни как таковой. Заставляя учащихся писать, мы вводим их в понимание значения и радости творческого труда, мы приобщаем их к замыслу, к плану литературного произведения, мы даем им литературное образование».

«История пяти дорог» показывает, как постепенно расширяются интересы, кругозор, опыт и умения пяти ее учеников, какие увлекательные возможности открываются перед учителем, особенно в наши дни, когда возможности творческой работы учителя и учеников возросли, когда задача сближения обучения с жизнью встала особенно остро! Конечно, и к тем творческим работам, которые предлагает Рыбникова, надо подходить не как к готовому образцу, а как к различным возможностям, стимулу к самостоятельной творческой работе, содержание и форма которой соответствуют требованиям и условиям современной школы.

* *

Книга М. А. Рыбниковой замечательна также тем, что каждой своей страницей рисует замечательный образ учителя-словесника, патриота и общественника, страстно любящего родную литературу, и внимательного, понимающего детскую душу друга и воспитателя детей, верящего в их творческие возможности. Большие требования предъявляет М. А. Рыбникова к словеснику: «Учитель должен в совершенстве знать предмет, только такой учитель является примером для учащихся, только такой учитель увлекает и организует класс». И автор «Очерков» подтверждает это требование своими обширными знаниями теории и истории литературы, родного языка. Однако «учебный процесс организуется только знатоком предмета, но при неперемennom условии, если этот специалист в своей области знает также школу и ученика». Следовательно, необходимо знать методику своего предмета. И «Очерки» наглядно показывают, как тщательно надо изучать не только опыт современной школы, но и труды предшественников, историю методической мысли, критически используя методическое наследие, исходя из задач современной школы. М. А. Рыбникова особенно подчеркивает при этом необходимость учитывать то, какие задачи ставит перед школой современность. <...>

М. А. Рыбникова учила творческому подходу к методическому наследию. Пусть же и молодые учителя подойдут к работе самой Марии Александровны творчески, критически рассматривая ее советы в свете тех задач, которые поставлены перед нашей школой Коммунистической партией и советским народом.

Н. И. Кудряшев

Глава первая

Об основах методики

1

«Какой учитель является любимым среди учащихся?» Такой вопрос был предложен школьникам, и все возрасты, все классы, не сговариваясь, среди многих признаков хорошего учителя на первое место поставили хорошее знание предмета. Учитель должен в совершенстве знать предмет, только такой учитель является примером для учащихся, только такой учитель увлекает и организует класс. Разумеется, учителю необходимы и многие другие качества, но условие образованности, осведомленности, знания материала, передаваемого детям, это условие является исходным. Так понимают это школьники, так же понимаем это и мы.

Как раз недостаточность знания литературы, самого художественного материала, теории и истории литературы является серьезнейшим препятствием в работе многих наших словесников.

Этой неподготовленностью преподавателей в области их специальности объясняется громадный спрос на так называемые методразработки, в которых мы видим зачастую не столько объяснение урока как методической задачи, сколько раскрытие произведения как такового, решение задачи чисто литературоведческого характера.

Виктор Острогорский в своих «Беседах о преподавании словесности», развертывая широкую программу требований по отношению к учителю литературы, поставил образованность учителя и наличие у него определенных нужных для школы качеств на первое место. Если же этого нет, говорит он, то «каких программ ни давай, каких разъяснительных записок ни пиши, преподавание не станет на ту твердую, серьезную и плодотворную почву, какой требуем мы в нашей беседе».

Однако и высшее образование не всегда достаточно вооружает наших молодых словесников. Известны случаи, когда студенты педвузов на педагогической практике затрудняются дать урок по той или иной басне или балладе по той причине, что эта именно басня (скажем, «Слово на воеводстве») не была разъяснена профессором в курсе истории литературы.

Очевидно, вопрос не в том, чтобы обозреть со студентами все периоды истории литературы «от Ромула до наших дней», а в том, чтобы научить студента-словесника работать, привести его в со-

стояние готовности понять и разобрать любое литературное произведение любого исторического периода.

В основу научной подготовки будущего словесника кладется, естественно, изучение его специальности — языка и литературы, — причём изучение активное, с условием самостоятельной подготовки ряда докладов и рефератов в вузе. Учитель, который не умеет работать в области своей специальности, не найдет материала и для живой его передачи ученику и, главное, сам не сумеет подойти к произведению, к автору, к историческому периоду, к литературной проблеме, такой учитель не сможет научить своих учеников мыслить и работать.

Представим себе противоположный случай: в класс вошел профессор истории литературы, отлично знающий свой предмет, автор нескольких самостоятельных трудов. Спрашивается, обеспечена ли нам дисциплина, продуктивность работы, плодотворность занятий? Учебный процесс организуется только знатоком предмета, но при неперменном условии, если этот специалист в своей области знает также школу и ученика.

Многие известные русские литературоведы, лингвисты, критики были великолепными словесниками-учителями. Вспомним Буслаева, его методическое руководство, вспомним громадную роль Тихонравова в истории преподавания нашего предмета, вспомним работу Чернышевского в школе. Такие известные методисты, как Стоюнин, Водовозова, Каллаш, Грузинский, Мендельсон, были авторами самостоятельных научных исследований в области литературы. Именно из рук словесников-учителей вышли лучшие наши комментарии к классикам.

Лев Поливанов выпускает лучшее по своему времени комментированное издание сочинений Пушкина. Вл. Каллаш редактирует и комментирует Крылова (изд. «Просвещение»), А. Е. Грузинский издает и редактирует «Сказки» Афанасьева и «Песни» Рыбникова, прекрасные комментарии к нашим классикам издают Н. Л. Бродский и Н. П. Сидоров («Что делать?» Чернышевского, 1936, подготовленная ими к печати «Капитанская дочка»). Этот перечень хочется закончить указанием на прекрасное издание комментариев к «Евгению Онегину», выпущенное в 1937 году Н. Л. Бродским.

Потребность в пояснениях к тексту диктуется прежде всего школой, юным читателем, и вполне естественно, что преподаватель литературы, начиная с классных замечаний к тексту, переходит к научной работе над серьезным историко-литературным комментарием к тексту и выполняет его на уровне большой научной серьезности.

Если все названные мною ученые педагоги-словесники прекрасно соединяли в себе знание предмета с знанием школы их времени и с пониманием психологии учащихся, то ведь вообще это далеко не всегда так бывает.

Сколько ученых людей бежало из школы, иногда даже и не по своей охоте, а по неумению справиться с делом.

Учитель каждой страны и каждого времени должен знать тре-

бования государства к школе. Если это антинародные требования буржуазного государства, передовой учитель борется с ними, в Советском же государстве, выражающем волю народа, учитель обязан строить свою работу в соответствии с требованиями коммунистического воспитания.

Насколько методика связана со всей государственной системой преподавания, можно судить хотя бы по книге Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка», в которой чрезвычайно большое место отведено спорам классиков с реалистами и в которой защита отечественного языка как важнейшего предмета в кругу школьных дисциплин связана с определенной педагогической позицией Буслаева. Очень показательным является быстрый рост новой методики в конце 50-х — в 60-х годах у нас в России, рост, всецело обусловленный причинами общественно-политического порядка. Методика не может расти и развиваться в отрыве от определенной системы школьной политики, мы не создадим ее ни в каких уединенных и тихих уголках, наша методика вырастает только в результате нашего сознательного отношения к общественно-воспитательным задачам нашей школы. Советский учитель определяет свое поведение в школе и в классе задачами той системы воспитывающего обучения, которое мы называем коммунистическим воспитанием.

«Советская методика, как научная дисциплина, как научное руководство практикой, должна быть диалектически подвижна и конкретна, впитывая в себя теорию и практику социалистического строительства в его непрерывном движении и развитии, переводя основные задачи партии, Советской власти на язык специальной работы педагога — словесника, математика, историка». Так говорит проф. В. А. Десницкий в статье «Методика преподавания литературы как науки»¹.

Но сказав эти ответственные слова и оглянувшись на нашу практику, мы зачастую наблюдаем, что задачи коммунистического воспитания решаются словесником вне специфики его предмета. Знание литературы и языка нужно пронизать марксистско-ленинским пониманием предмета, и вопросы воспитывающего обучения на уроках литературы необходимо решать на материале предмета, исходя из его природы. Заниматься коммунистическим воспитанием от случая к случаю — это значит не понимать задач этого воспитания. Нужно воспитывать дух героизма на Евпатии Коловрате, на Илье Муромце, на Тарасе Бульбе, нужно давать примеры патриотизма на образах Пушкина и Гоголя; нужно возбуждать дух товарищества, культивировать дружбу, питать и воспитывать чувство справедливого гнева, направлять и развивать критику и самокритику — всему этому литература учит на каждом шагу, на «Размышлениях у парадного подъезда», на стихах Лермонтова «Смерть поэта», на комедии Гоголя. С этого мы начинаем. Здесь средо-

¹ Ученые записки Государственного педагогического института им. Герцена. Л., 1936, т. II, вып. 1, с. 15.

точные непосредственных, часто заразных примеров, здесь материал для сопереживания учащихся. Юноша, читающий о борьбе Мицыри с барсом, ощущает свое участие в этой борьбе, он переживает радостное для него напряжение, он чувствует и предчувствует свою силу и свои возможности, он совершенно ощутимо готовится к жизни. Художественный образ питает активное воображение, а потому и воспитывает.

Некоторые учителя видят основной метод нужного нам воспитания в постоянном противопоставлении литературных примеров прошлого и жизненных примеров настоящего, они сопоставляют Ужю и людей в футлярах с Соколами и богатырями современности. Это нужно, но это все начальная система коротких ударов, непосредственного воздействия тематики как таковой. А между тем в литературе поучительным является и тот путь, тот мыслительный процесс, которым автор идет к своим выводам. Эта сторона чаще всего остается недоработанной.

Задачи коммунистического воспитания мы обязаны осуществить на материале литературы и по возможности ее методами. Это заставляет нас продумать до конца прежде всего произведение как таковое. Если я покажу всю историческую обусловленность типа Беликова, если вскрою на нем понятие типа, если я покажу неизбежность гибели Беликова, к которой автор ведет его с железной логикой, то я тоже служу советской школе на материале литературы, исходя из метода реалистического показа, принятого автором. Я учу школьника понимать общественную психологию, я учу понимать связь явлений, логику общественно-исторических фактов, и этим самым я учу его мыслить, я учу его понимать искусство слова как великую культурную ценность, как сгусток общественной мысли и как особую форму действия, а потому и противодействия, т. е. борьбы. Нам, словесникам, нужно идти к задачам коммунистического воспитания путями литературы: это пути достаточно широкие и верные, и следует с большим тактом привносить свои параллели и примеры. Эти параллели, сопоставления всегда найдутся в самом романе и в рассказе, автор мыслит, отталкиваясь от общественных противоречий, вскрывая эти противоречия, показывая читателю героев в контрастах. Какие прекрасные образцы диалектики дает нам наша литература, и как мало мы ими пользуемся!

Итак, первым фактором методики является предмет, художественная литература; природа литературы раскрывается в понятиях образности, эмоциональности, в сложной системе ее проблем, в ее методе (мышление в образах). Второй фактор таков: все эти качества литературы мы используем для целей роста и развития нашего ученика, в соответствии с теми задачами, которые поставлены перед нами нашей советской общественностью, советской педагогикой в широком смысле слова. Но выполнение этих задач в плане урока литературы будет тогда наиболее продуктивным и рациональным, когда они разрешаются на материале литературы и методами, сродными искусству слова. Искусство учителя заключа-

ется в умении пользоваться первым и вторым факторами в их органическом единстве.

Третьим фактором, на котором базируется методика, является ученик. Обучение есть форма общения между учителем и учеником, обучение будет продуктивным лишь в том случае, если учитель организует класс и держит его в руках, если он заставляет учащихся думать и действовать.

Марксизм и ленинизм учат нас следить за постепенностью и динамикой процесса жизни. «В теории познания,— пишет Ленин,— как и во всех других областях науки, следует рассуждать диалектически, т. е. не предполагать готовым и неизменным наше познание, а разбирать, каким образом из незнания является знание, каким образом неполное, неточное знание становится более полным и более точным» (Полн. собр. соч., т. 18, с. 102).

Ориентируясь на ребенка, учитель учитывает этот сложный процесс перехода незнания в полное знание и дальнейшие этапы перехода неполного знания во все более и более полное знание. Процесс этот совершается в сознании ученика, но с помощью учителя и под его руководством. «Нельзя думать за другого,— говорит один из основоположников дидактики, Дистервег.— Что доказано другими, лишь постольку для меня пригодно, поскольку будит мою пытливость».

Отсюда наше требование,— преподавая, проводить систему изложений и сочинений, систему выразительного чтения, систему работы над словом. Система и методика создаются на основе понимания материала в целом и в элементах (элементы изложения, элементы выразительного чтения), на основе понимания целесообразности приемов по отношению к психологии ученика и законам его роста (как и когда усложнять виды письменных работ, как по классам усложнять задачи выразительного чтения), и все это в целом обусловлено задачами школы: советская общественность требует от нас культуры слова, устного и письменного, и наша система развития речи вытекает не только из наших личных вкусов, но и из тех требований, которые нам предъявляет общественность.

Итак, методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя. Только при наличии системы во всех педагогических мероприятиях предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным. Но почему же он так часто не доходит до ребенка, не волнует его и не воспитывает? По причине отсутствия системы в работе учителя. А отсутствие системы обуславливается в равной мере непониманием природы предмета (в целом и в элементах), а также незнанием законов развития учащихся. Учитель часто торопится, не выжидая понимания, этого сложного перехода от незнания к знанию; или наоборот — учитель топчется на месте, кормит известными истинами, держит ребят на голодном пайке. И, кроме того, у нас совершенно заброшена тема о литературных вкусах школьника. Заклеймив педологию, мы еще не создали научной советской детской психологии. И в

этой нашей детской психологии мы еще не написали главы о литературных интересах и вкусах школьника, не наметили разделов научной проблематики данного вопроса.

Конечно, словесника интересует не только реакция ребенка на басню, на сказку, на историческую повесть, не только вопрос об отношении нашей молодежи к классической и современной литературе, не только их оценка Маяковского или Горького, — кроме этих специальных вопросов, словесника интересуют общие вопросы организации дисциплины, принципы воспитания внимания, особенности детской памяти, принципы дозировки материала, разновидности индивидуального детского поведения и множество других школьно-психологических вопросов.

Методика обязана учитывать особенности детского внимания и детской памяти, учитель испытывается его умением держать класс в состоянии творческого напряжения, урок оценивается со стороны общей дисциплины, со стороны усвоенных знаний, со стороны ясности и прочности этих знаний. Все это — показатели плодотворного общения учителя с классом. Искусство учителя — это умение в педагогическом процессе реализовать передачу знания соответственно задачам школы и в форме, доступной и плодотворной для учащихся. Наш предмет является творческой переработкой трех факторов: природы предмета (литературный язык и художественная литература), целей воспитывающего обучения (коммунистическое воспитание советской школы) и особенностей детского восприятия и поведения. Каждое из этих слагаемых должно быть рассмотрено научно, принципиально, теоретически. И самая переработка этих слагаемых, т. е. методика, должна быть научной.

Методика преподавания литературы должна быть признана одной из научных педагогических дисциплин постольку, поскольку она, базируясь на элементах литературоведения, языкознания, педагогики и возрастной психологии, создает в результате свою систему доказательных и обдуманных мероприятий. Образованный словесник должен знать литературу, язык, педагогику во всех слагаемых. Ему известны теория и история литературы, наука о фольклоре, теория стиха и теория прозы, история западной и русской литературы, учение о звуках (фонетика), лексикология, морфология, синтаксис; он осведомлен в системах феодальной и буржуазной педагогики, он отдает себе ясный отчет в высказываниях теоретиков марксизма-ленинизма по вопросам коммунистического воспитания, он разбирается в основных вопросах советской педагогики и психологии, но все это еще не методика.

Цель методики преподавания языка и литературы — воспитание советского патриотизма, образование и рост сознания, мышления учащихся, усвоение ими культурного наследства, вооружение к жизни и к действию средствами искусства слова, обогащение языком.

Строя систему литературного чтения или истории литературы, учитель дает ряд уроков, в которых элементы истории и теории литературы, известные словеснику, присутствуют в их единстве,

и которых задачи педагогики, членимые в сознании учителя, осуществляются как сложное диалектическое целое. Преподающий азбуку основывается на понимании фонетики, диалектологии, на знании истории методики (слоговой, звуковой метод, метод целых слов), опытом которой он руководствуется. Это знает учитель, и до этого нет дела ученику. Перед ним одна задача: усвоить звуки и буквы и научиться читать.

Методика — это знание необходимого материала и условий школы, знание во всех деталях и элементах, но органически переплавленное в явление особого порядка — в систему уроков. Чем тоньше методист знает предмет (вплоть до понимания частных вопросов лексикологии или дикции, фольклора или западной литературы) и чем богаче и в то же время незаметнее для ученика он использует все это на уроке, тем совершеннее будет его преподавание.

Занимаясь выразительным чтением, мы достигнем наилучших результатов на основании знания мелодики речи, синтаксического строя, на предпосылках фонетики, дикции, постановки дыхания; мы с успехом выполним задачу выразительного чтения при условии понимания замысла поэта и его стилистических особенностей. Одним словом, в сознании учителя — предпосылки сложнейшего анализа; в сознании ученика — явление синтетического порядка, с небольшими экскурсами аналитического характера.

Конечно, чем взрослее учащиеся, тем больше возможностей идти с ними к элементам науки и искусства. Но обращая школьника к новым областям знания, к истокам, к элементам, учитель опять-таки исходит от какого-то нового синтетического ряда, т. е. снова поступает как методист.

Поэтому мы говорили, что знать предмет для учителя литературы — обязательно, но быть ученым-литературоведом — это еще недостаточно, чтобы успешно преподавать литературу.

Методика — это одна из педагогических дисциплин, преследующая задачи обучения и использующая для этих целей ряд научных сведений. Претворение множества знаний и явлений во всех их элементах в систему целостных уроков — такова самостоятельная и специфическая задача методики.

II

В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой и хорошей — смотря по обстоятельствам: это традиция. В многовековом опыте школы основным двигателем учителя было (и в значительной мере есть) — учить «так, как меня учили». При хорошей наследственности это вещь добрая, при плохой — скверная. И потому во всех случаях переход эмпирического опыта в осознанную систему чрезвычайно полезен. Если опыт плох, его следует разрушить, если он хорош, его нужно осознать, тем самым активизировать и развернуть.

В настоящее время, когда учитель признан центральной фигу-

рой нашего образования, когда урок признан основной формой работы, в наше время, когда мы пронизываем теоретическим принципом, наукой все наши отрасли производства, методика как теория одного из самых ответственных трудовых процессов — работы учителя с учениками на школьных уроках, должна выйти из стадии эмпиризма и стать основным разделом педагогики как науки.

При построении методики как системы научно обоснованных мероприятий мы должны обновить наше отношение к старому педагогическому вопросу о соотношении формальной и материальной стороны образования, к вопросу о накоплении фактов, с одной стороны (материальное образование), и об общем умении оперировать материалом — с другой (формальное образование). Советская школа не может недооценивать накопления знаний: «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество» (Ленин). Мы боремся с болтовней, с верхоглядством, с поспешными выводами, мы требуем, чтобы школа учила делать обобщения только на основе материалов. Но в то же время было бы неправильным не оценить работы по дисциплине мысли вообще, легкомысленно было бы недооценивать навыков работы с любым материалом на основе общей культуры мыслительных способностей и привычки к умственному труду, на основе знания общих законов жизни и развития изучаемого нами предмета.

Решая этот вопрос о соотношении материального и формального образования на уроках литературы, мы обязаны затронуть тему о воспитании логического мышления на уроках литературы. Не менее важной является тема об историческом образовании в связи с изучением литературы. Вопрос идет о воспитании диалектического мышления наших учеников, о закладке основ исторического материализма, а также о воспитании литературного вкуса.

Феодальная школа в учебниках риторики давала понятия о категориях: причина и следствие, вид и род, объект и субъект, время и место и т. д. Мы не занимаемся схоластикой, но проглядеть значение литературы в деле развития мыслительных способностей нашего ученика было бы непростительно. Нельзя не отдавать себе отчет и в тех основах исторического мировоззрения, которые мы закладываем на наших уроках (особенно в старших классах). Эти задачи нужно решать на основе марксистской теории познания, на материале научно разработанной истории литературы, на основе понимания литературы как мышления образами, на основе учета тех путей, по которым идет развитие ребенка, подростка и юноши.

Что мы разумеем под элементами логики на уроках литературы? Установление причинно-временной связи событий в произведении, осознание органических связей всех сцен и всех героев произведения между собой — это тот путь, по которому должен идти ученик, руководимый учительскими «почему?».

Какова развязка произведения (скажем, рассказа «Человек в футляре» или сказки «Премудрый пескарь») и является ли она случайной? Какова связь между главой «Вожатый» и главой «Не-

званный гость» («Капитанская дочка»)? Такого рода вопросы толкают ученика к уразумению связей, живущих внутри произведения, к уяснению причин и следствий, к пониманию логики фактов, показанных автором. То же о системе образов в составе произведения. У нас берутся обычно Онегин, Печорин, Базаров и изучаются вне связи их с ходом действия, вне связи с другими действующими лицами. Метод антинаучный. Литературное произведение есть один из тех фактов «духа и общества», говоря словами Ленина (Полн. собр. соч., т. 29, с. 317), которые движутся в результате раскрытия противоречий, выявляются как борьба противоположностей.

Касаясь вопросов диалектического метода, мы много говорим о природе и об обществе и очень мало говорим о диалектической природе произведения искусства. А между тем большой писатель, отображая присущие явлениям общественной жизни противоречия, давая в произведении слова свой мыслительный процесс, тем самым в лирическом стихотворении, в романе ведет нас путями диалектики к раскрытию своего замысла.

«Волна и камень, стихи и проза, лед и пламень не столь различны меж собой», — говорит Пушкин об антитезе Онегина и Ленского. Базаров и Кирсановы — это соотношение «прошлого и будущего», «борьба между отмирающим и нарождающимся». Беря для анализа одного Базарова, в отрыве от Кирсановых, мы поступаем вопреки правилам диалектики. Между тем Пушкин и Тургенев, реалистически отображая жизнь, тем самым не могли не откликаться на объективно существующие противоречия и вели процесс своего рассуждения о жизни в форме показа борьбы и столкновений между антитетически противопоставленными событиями и героями как действующими лицами событий.

Вопрос об историческом образовании учащихся на уроках истории литературы — вопрос прямо-таки злободневный, так как лучшие методисты бьют тревогу по поводу уроков в VIII—X классах, которые продолжают быть уроками литературного чтения и знакомства с историческим процессом не дают. Как построить курс, доступный для сил наших учеников, как обеспечить в нем основы исторического материализма, как показать этот исторический материализм в явлениях литературного порядка?

Таковы основные вопросы, вытекающие из проблемы материального и формального образования в области нашего предмета. В нашей методике литературного чтения мы ставим своей задачей дать учителю умение работать над темой произведения, над его персонажами, над ходом действия, над его языком и композицией (над всеми внутренними разделами литературного чтения) с помощью чтения, плана, пересказа. Наше исследование раскрывает многообразие приемов работы, их связи и переходы, их дозировку. И всегда и всюду идейно-тематическая содержательность этих приемов подчеркивает понимание литературы в единстве содержания и формы произведения.

Одна из основных задач книги — построить систему занятий во

всех разделах работы по литературе в V—VII классах. Эта система основана на природе литературы как искусства слова и на основных дидактических законах, которыми мы всюду руководствовались.

Первое дидактическое правило: *обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству.*

Обычно говорят о «наглядности» обучения. Но в нашем деле главное не глаз, а ухо, ибо писатель воздействует через слово. Наша первая «наглядность» — это выразительное слово. Разнообразя эту форму восприятия, мы читаем сами, не только читаем, но и рассказываем, читают дети индивидуально, вдвоем или хором. Слуховое восприятие усиливается музыкальным исполнением: песни или арии и наконец сменяется обращением к книге, чтением текста по книге, тихим или громким, чтением целого, частей, отдельных цитат. Чтение текста сопровождается его записыванием. Поскольку писатель дает в своих произведениях культуру, быт, историю, поскольку он рисует зрительные образы, мы привлекаем в качестве комментария иллюстрации и картину. Для нас это не первичная, а вторичная форма наглядности. Здесь обширная сфера здоровых и увлекательных впечатлений: картина в классе, экскурсия в природу, в картинную галерею, кино, посещение театра.

Все это смены ритмически идущих толчков, идущих от различного рода восприятий. Соединяя их, учитель руководствуется содержанием каждого из этих впечатлений: непосредственное чувство — и умственное напряжение, радостный подъем — и критическое раздумье, художественный образ во всей его силе — и углубленный анализ этого образа, обращение к прошлому — и взгляды на настоящее.

Утверждение этого дидактического правила сменяемости впечатлений, забота об их эффективности, об их здоровой дозировке, обеспечивающей бодрое и рабочее настроение класса, — это одна из основных предпосылок методической системы. Речь идет, конечно, не о калейдоскопе впечатлений, но об их здоровом разнообразии, имеющем в корне нарастание и обогащение повторяющихся впечатлений. Чтобы создать культуру реакций, школа должна пользоваться определенными формами воздействия.

Итак, первое требование — это здоровое разнообразие впечатлений, поддерживающее внимание и интерес учащихся. Но одного интереса нам мало, нужно активизировать учащихся, втянуть их в работу. Отсюда вытекает второе правило: *учащиеся должны ясно понимать поставленную задачу, предъявленные им учителем требования, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой общей работе.*

Это второе дидактическое правило распространяется на все случаи жизни классного коллектива, оно лежит в основе воспита-

ния работоспособности отдельного ученика и роста класса как детского коллектива, созданного для целей учебной взаимопомощи.

В поступках учителя лежит в равной мере расчет и вдохновение. Он не только удивляет класс новизной и свежестью материала — он организует работу. Учитель, предлагающий тему творческого сочинения — «Пишите, кто что хочет», дезорганизует класс. Учитель, подготавливающий учеников к теме «В лесу осенью» экскурсией в лес, чтением стихов Тютчева и Пушкина, научивший их видеть деревья, небо, землю в осенний ясный день, вызвавший к жизни ряд разнообразных работ в плане одной общей темы «Лес осенью», сумевший провести интересное чтение написанных работ, в итоге дающих ряд сменяющихся картин на одну общую тему, — такой учитель организовал работу, вызвал к жизни творческие силы отдельных учеников и дал почувствовать классу его единство, силу детской учебной взаимопомощи.

Этой формой постановки заданий, их организованностью, умением распределять их в классе, своей активностью в руководстве учитель учит ребят работать, прививает им радость труда, чувство личной ответственности за сделанное, чувство солидарности и товарищества. Говоря о системе письменных работ, о выразительном чтении, о формах проведения бесед, наша методика старается показывать разработки таких именно заданий, которые обеспечивают классу рост активности и чувство коллектива.

Приобретаемые благодаря решению ряда заданий знания должны следовать в возрастающей трудности — от простого к сложному, старое должно постоянно переплетаться с новым.

Третье правило: *искусство методиста должно заключаться в том, что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнается нечто новое.*

Метафора объясняется на простой, известной всем загадке, сравнение обнаруживается в детском сочинении, понятие композиции извлекается из знакомой работы над планом, басня сближается с народной сказкой, корень слова обнаруживается одновременно в знакомом и незнакомом виде (*волочить — волок — Волоколамск*). В новом ученик с радостью узнает старое и к старому возвращается только в том случае, если найдет в нем что-то новое. Когда учитель проходит курс, он должен проходить предмет с некоторым остатком времени на повторение, повторяя, вводить нечто новое и тем самым делать повторение интересным. Этому учил еще Ушинский: «При каждом повторении наставник вплетает какое-нибудь новое звено в установившуюся уже в детской голове сеть следов: или объясняет, что с намерением не было объяснено прежде, или добавляет какие-нибудь подробности, которых с намерением не сказал прежде...»

Переводя на язык наших уроков, нужно при повторении материала усиливать теоретико-литературную и историко-литературную часть.

Наконец, в уроках нужно требовать умелого диалектического соединения индукции и дедукции.

Четвертое правило: *диалектически соединяя дедукцию с индукцией, учитель обеспечивает в итоге стройность и систематичность знания и тем самым воспитывает сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой.*

Преобладает индукция, от частного к общему: от чтения басен — к определению басни, от практики описания и повествования — к теоретическому различению этих литературных форм, от переживаний большого эмоционального порядка — к общим рассуждениям о роли писателя в жизни общества. Но необходимо создать в уме ученика комплекс определенных положений, с помощью которых он сможет подходить к ряду новых явлений. Он должен на всю жизнь знать, что великий поэт — это зная, это «колокол на башне вечевой во дни торжеств и бед народных», он должен навсегда сохранить в себе представление о фольклоре как о выражении «чаяний и ожиданий народных», он должен составить понятие о романе как о наиболее емкой литературной форме и т. д. Поставленное на основах интереса, активности и постепенности, наше обучение должно вести к приобретению основ науки о литературе, т. е. должно обеспечивать систематичность знаний, диалектически используя систему дедукции и индукции.

Таково наше четвертое дидактическое правило.

Все эти дидактические законы делают методическую систему устойчивой и прочной. Эти дидактические законы диктуются прежде всего особенностями детского понимания, условиями работы учителя не с одиночкой, а с детским коллективом, необходимостью достичь знаний живых и ясных, прочных и систематических. Рост и усложнение программ в советской школе (не только по литературе, но и по другим предметам) повелительно диктуют учителю необходимость вооружиться методикой, т. е. искусством беречь время и силы, расходовать их только на важное и существенное, учиться действовать безошибочно, на основе требований государства, на базе науки о преподаваемом предмете и науки о ребенке. Названные выше дидактические установки должны незримо присутствовать на каждом уроке; их реализацией и определится качество урока.

Методика реализуется на базе основных предпосылок (предмет, школа и ученик) и в плане перечисленных выше дидактических правил, которые, оставаясь в принципе теми же, осуществляются с шестнадцатилетними юношами в иных формах, нежели с двенадцатилетними ребятами. Этот одновременный сложный учет множества движущихся, встречающихся, часто взаимно спорящих факторов и делает нашу работу чрезвычайно сложной. Наука в соединении с собственной догадкой, знания и находчивость, терпение и вдохновение, устойчивость дозировок, с одной стороны, и разнообразие темпов — с другой, нигде так не нужны, как в работе учителя.

Если мы отстаиваем здесь научные основы методики, то все же ни на минуту не забываем, что эта наука пойдет на пользу только тому учителю, который видит в школе свою жизнь, кото-

рый в детском коллективе творчески расцветает и который понимает всю силу своей моральной ответственности перед страной. Советские учителя воспитывают миллионы детей, через советскую школу проходит все население нашего великого Союза, на уроках литературы воспитываются будущие мастера всех областей нашей жизни, и мы обязаны поднять эту великую работу на высшую ступень мастерства.

Разумной методикой обеспечивается и успеваемость, и реализация программы, и дисциплина, и плодотворность работы учителя, и дальнейший рост и развитие советской школы.

Глава вторая

Литературное чтение

I

Настоящая работа предлагает методику литературного чтения для V—VII классов нашей средней школы. Литературное чтение введено программами Наркомпроса 1939 года. Литературное чтение — это начальный курс литературы, который предшествует истории литературы (VIII—X классы), но в то же время имеет и свои самостоятельные задачи.

Предшествующие советские программы по литературе для V—VII классов значительно отличались от этого нового курса, от курса литературного чтения. И перед нашей методикой стоит задача уяснения целей и методов работы по литературе на данном этапе нашей работы. Наши программы для V—VII классов первого советского десятилетия (до 1927 г.) можно определить как чтение обществоведческое, тогда как последующие программы — до 1938 года — были программами социологизаторски упрощенного историко-литературного курса.

Сейчас мы останавливаемся на чтении и называем его литературным.

Литературное чтение, естественно, противопоставляется нелитературному, обществоведческому чтению, которое имело место в первые годы строительства советской школы. Критически пересматривая литературные оценки и подходы дореволюционной науки и методики, наши программы 1923, 1925, 1927, 1930 годов выдвигали на первое место иллюстративную функцию литературы, недооценивая силу литературных произведений в их собственной специфике. Игнорирование литературы как искусства с исключительными, только ему свойственными средствами воздействия бросается в глаза и объясняет все программы того периода. Так, основная тематика литературного курса по программе 1925 года такова: «Крестьянин и помещик», «Крестьянские восстания», «Классовые противоречия в городе», «Труд и быт рабочих» и т. д. Для осуществления этих тем в программу вводились иногда про-

изведения очень низкого качества, классики зачастую оставались в стороне.

Основной заголовок первой колонки программы: «Общественно-экономические темы». Для VI класса: «Обмен между городом и деревней». Тема по литературе: «Город». Литературный материал: Пушкин. «Медный всадник»; Горький. «Город Желтого Дьявола», Верхарн. «Город-спрут»; Брюсов. «Вечерний прилив»; Полетаев. «Сломанные заборы» и др.

Следующая общественно-экономическая тема: «Организация основных отраслей нашей промышленности и их развитие». Тема по литературе: «Труд и быт рабочих: а) зависимость быта и техники рабочего от формы производства; б) отношение к труду у рабочего, поработанного капиталом». Для этой тематики берется соответствующий литературный материал: произведения Серафимовича, Куприна, Синклера, Келлермана, Горького, Успенского, Некрасова¹.

Объяснительная записка так разъясняет взаимосвязь литературы и общественно-экономического: «Изучая одно и то же явление общественной жизни, общественник и словесник в центре своего внимания держат различные стороны его: первый останавливается преимущественно на экономике и политике, второй — на быте и психологии; поэтому рядом с колонкой общественно-экономических тем должна быть поставлена колонка тем литературных, логически связанная с первой»².

Итак, для литературы не было места в программе, она была разделом общественно-экономического; формулировка «литературных» тем, идущих вслед за общественно-экономическими, ничего литературного в себе не имела. По рассказам и стихам учащиеся знакомились с жизнью настоящего и прошлого, рассматривая литературу как служанку истории — не больше. Произведение в его образной специфике, в его эмоциональной силе, особенности автора, сложность литературного организма, его эстетическая природа, его многогранность — все это во внимание не принималось.

В этом смысле задачи курса литературного чтения коренным образом отличаются от задач, выраженных в программе 1925 года.

Новая программа 1939 года продиктована и обусловлена ростом нашей страны, решительным признанием политической и общественной роли искусства. Празднование юбилеев Пушкина (1937), Руставели (1938), Шевченко (1939), Маяковского (1940) и других показали отношение советской общественности к писателю, к поэту, к литературе. Искусство слова (равно как и другие виды искусства) признано великой культурной силой, лучшие писатели поняты как борцы за обновление человечества, чьи гениальные творения поставлены перед трудящимися во всем блеске их силы и их влияния.

¹ Программы для первого центра школ второй ступени (5-й, 6-й и 7-й годы обучения). М., 1925, с. 146.

² Там же, с. 154.

Поэтому и школа в своих поисках воспитательных средств воздействия на подрастающее поколение остановилась на литературе, обратилась к писателю непосредственно. Программа литературного чтения, так же как и предшествующие советские программы, выдвигает на первое место задачи воспитательного порядка, но отличие ее в том, что это воспитание в духе труда и борьбы, в духе коммунистической морали возлагается теперь не только на науки (физику, химию, историю), но и на искусство, на литературу. Литература как школьный предмет заняла почетное место в школьном обучении, рядом с гражданской историей,—самостоятельно, не в положении подчинения.

Литература—это познание мира, жизни человека, общества. Литература—это школа мировоззрения. Литература—это воспитание чувств, это волевая зарядка. Все ребята хотят быть Чапаевыми. Раскрыть образ Чапаева с его конкретной, но в то же время широко типической психологией революционного командира, выходца из крестьянской среды, поставить с ним рядом более сознательных представителей рабочей среды—Павла Власова («Мать»), Павла Корчагина («Как закалялась сталь»),—вот что должен сделать словесник. Уроки литературы должны объяснить поведение героя как художественное изображение «типичных характеров в типичных обстоятельствах» (Энгельс). Словесник обязан преодолеть точку зрения наивного реализма, с которым подходят ребята к книге писателя (Корчагин—это Ник. Островский, и только). Необходимо переключить юного читателя на понимание литературы как художественного вымысла, но вымысла такого, который вернее и значительнее всех и всяческих фотографий. Художественный реализм, правда жизни, типический образ—вот ряд тех литературных понятий, которые утверждаются и осознаются на уроках литературного чтения.

Литературное чтение располагает всеми средствами, чтобы выполнить те задачи коммунистического воспитания, о которых так хорошо говорил с учителями-отличниками Михаил Иванович Калинин:

«Какие же человеческие качества надо прививать? Это, во-первых, любовь, любовь к своему народу, любовь к трудящимся массам. Человек должен любить людей. Если он людей будет любить, то ему будет жить лучше, веселее будет жизнь, ибо никто не живет так худо в мире, как мизантроп—человеконенавистник. Он сам хуже всех живет.

Во-вторых—честность. Приучить ребят к честности... Не врать, не обманывать, а вести себя честно.

В-третьих—храбрость. Социалистический человек—человек труда. Он хочет завоевать мир, и не только мир, существующий на земном шаре, но и вселенную раздвинуть разумом человека.

В-четвертых—товарищеская спайка... СССР будет всё сильнее, если у советских людей товарищеская спайка с малолетства будет воспитываться,—действительная, крепкая товарищеская спайка со школьного возраста...

В-пятых — это надо любить труд. Не только любить, но и честно относиться к труду, твердо при этом памятуя, что если человек живет, питается и не работает, то это значит, что он поедает чужой труд»¹.

Итак, любовь к своему народу, любовь к Родине, честность, храбрость, товарищеская спайка, любовь к труду. Пусть это не все, но это самое главное. Под этим знаком мы дадим и «Капитанскую дочку», и «Обломова», и «Тараса Бульбу»; и былины об Илье Муромце, и «Детство» Горького. Ту же честность, ту же товарищескую спайку, ту же сознательную дисциплину мы воспитаем самой системой работы.

Принцип распределения заданий в коллективе учащихся, общность этого задания и личная ответственность каждого — все эти дидактические предпосылки используются и воплощаются в литературной работе, как в классной, так и во внеклассной.

Давая сильные эмоциональные зарядки, литература способствует выполнению задач воспитывающего обучения в сильнейшей мере. Итак, воспитывает и тематика и система работы. О системе занятий речь пойдет ниже. Сейчас вернемся к вопросу о том, как наша программа разрешает вопрос о литературной тематике.

Новая программа не делает так, как делали программы 1925 года, относя поэмы Некрасова к теме «Крестьянство в прошлом», а «Детство» Горького к теме «Критика капиталистического строя». Несомненно, тема «Крестьянство в прошлом» находит себе место в поэзии Некрасова, так же как тема «Капитализм» в творчестве Горького, но нельзя этими темами сковывать и суживать подход к автору. Точка зрения литературного чтения противопоставлена точке зрения внелитературного (обществоведческого) чтения. В поэме Некрасова мы не только узнаем крестьянина крепостной деревни, мы учимся любить его, ненавидеть его угнетателей, мы узнаем его внутренний мир, мы овладеваем той поэзией природы, труда и семейного быта, которой проникнут его мир; поэма «Мороз, Красный нос», рисуя нам образ той крестьянки, которая

В беде не сробеет, спасет,
Коня на скаку остановит,
В горящую избу войдет,—

учит нас высоко ценить героизм и силу русской женщины, той крестьянки, которая умела бороться с нуждой в лихую годину жизни и которая теперь строит новую жизнь, строит благодаря той силе и смелости, о которой так замечательно сказал Некрасов. Дарья — это не только наше прошлое, это одновременно и наше настоящее, наша сила и красота: «Есть женщины в русских селеньях...» Не менее странно укладывать «Детство» Горького в тему «Капитализм», или «Детство», или «Жизнь кулака-ремесленника» по той причине, что в богатейшей по содержанию повести Горького мы находим и детство, и образ мальчика, и образы взрослых, находим

¹ Учительская газета, 1939, 5 января.

и «свинцовые мерзости» старой русской жизни (ужасы наживы, кулачества, драки из-за рубля), находим чудесную поэзию русской природы, узнаем о замечательной сказочнице Акулине Ивановне Кашириной, о влиянии сказок на душу будущего писателя и т. д. Все это называется «Детство» Горького, т. е. это произведение искусства, в котором множество тем живет в своем оригинальном, неповторимом, органическом единстве.

Новая программа проявляет, наконец, доверие к писателю. Стихотворение «Смерть поэта», «Размышления у парадного подъезда», рассказ «Муму» и повесть «Дубровский» сами по себе так волнуют и так учат, что их можно дать без всякого указательного перста, в виде тех или иных «тем» (детство, крепостное право, рабочее движение и т. д.). Будем питать наших учеников богатством, силой и мудростью идейного содержания лучших людей страны, таких, как Пушкин, Толстой, Горький.

Передавая уму и чувству ученика литературное произведение, мы должны помнить, что литература — это искусство, к которому нужно уметь подойти. У нас в музеях учат смотреть картины и статуи, учителя музыки учат не только играть или петь, но и «слушать музыку», а мы, словесники, учим «читать художественное произведение», — для начинающего это дело столь же трудное, как и понимание полотен Репина и Левитана или композиций Чайковского и Глинки.

Литературное произведение доводит до читателя свои образы и свои идеи с помощью сложного расположения героев, сцен, портретов, пейзажей, диалогов и других компонентов. Вопросы композиции — это не побочные вопросы литературного чтения, а существенно важные. Рассказ, драма, поэма как-то «построены», и это построение нужно уметь понимать. Это не только то, что мы называем планом, — это внутренний план, сложное соотношение образов и переключки сцен.

Чтение внелитературное игнорировало этот вопрос о композиции, выделяло его, равно как и языковые вопросы, в отдельные занятия, отрывая анализ формы от анализа содержания. Формалистичность стилистического анализа — это другая сторона вульгарного социологизма.

Задача уроков литературного чтения — показать язык художественного произведения как выявление идеи, как носителя чувств и мыслей писателя.

Признание громадной культурной значимости русского языка вообще и языка нашей литературы в особенности кладет на нас обязанность передать ученику этот язык, обогатить его словарем, значительными, гибкими и изящными языковыми формами. Сколько бы грузов ни накладывали на уроки грамматики, они не в силах их сдвинуть, если к урокам грамматики не придут на помощь хорошо поставленные уроки литературного чтения. Задача заключается не в том, чтобы отыскать в читаемом тексте нужные для очередного урока деепричастия, а в том, чтобы научить живо понимать и переживать содержание, выраженное таким-то живым

потоком слов. Задача в том, чтобы научить воспроизводить эту речь писателя в форме выразительного чтения, пересказа, в форме ответа на вопрос, путем заучивания наизусть.

II

Если для нас ясно отличие литературного чтения от обществоведческого, то в чем же разница между этим новым курсом и программой предшествующей? Программы 1933—1938 годов были попыткой взамен ненаучного обществоведческого подхода к литературе дать подход более правильный, каковым является единственно научный метод — исторический. Только для V класса считалось возможным давать чтение вне историко-литературных рамок. Уже с VI и VII классов шли в последовательности Пушкин, Гоголь, Шевченко, Тургенев, Островский, Некрасов (VI класс) и Салтыков, Л. Толстой, Чехов, Горький, Маяковский, Фурманов (VII класс).

Эти программы 1933 года заявляли в методической записке: «В V—VII классах история литературы не проходит... Главнейшей задачей учителя литературы в V—VIII классах является приучить учащихся читать литературные произведения, передавать устно и письменно их содержание, характеризовать главных персонажей литературных произведений».

Однако учебники, составленные по программам 1933 года, и методическая практика этих лет (1933—1938) давали совершенно иное. Хронологическая смена авторов, перечисленных в списках VI и VII классов, толкнула на попытки дать элементарный курс истории литературы. В VI и VII классах на основании одного-двух произведений говорили о творческом пути Щедрина, Некрасова, Толстого. Учащиеся, которые не умели вычитывать из отдельного произведения его содержания, рассуждали о том, как автор отразил действительность, как рос и развивался талант Пушкина или Лермонтова. Эти попытки ни к чему путному не привели, прежде всего по той причине, что у детей не было материала для нужных обобщений; и, во-вторых, потому, что в этом возрасте учащихся больше интересуют отдельные произведения, а не творчество автора в целом. Бесплодной была эта работа и по причине неверных методологических установок: учащимся прививались упрощенные рецепты социологического толкования произведений классиков; учащиеся не приобретали любви и уважения к писателю, желая внимательно прочитать другие его произведения, доступные их возрасту.

Уроки литературы в должной степени не учили и не воспитывали учащихся как советских граждан, строителей и борцов за социализм; уроки литературы не давали нашим детям и необходимых навыков, не давали им литературного языка. Школьники не учились выразительно читать, не учились рассказывать, составлять планы, писать изложения и сочинения. Их словарь был беден, фраза недостаточно развита и часто неправильна по своему построению.

Ошибка программы 1933 года заключалась и в том, что она не дала развернутой объяснительной записки, не показала учителю, зачем и как работать по развитию речи, по культуре навыков, как и в каком объеме давать разбор произведения.

Навыки были в загоне. Методика работы совершенно не соответствовала возрасту учащихся; не соответствовал возрасту и самый подбор материала: в VI классе были поставлены «Ревизор» и «Капитанская дочка», в VII классе «Хаджи-Мурат».

Литературное чтение порывает с хронологической последовательностью авторов¹. Отбор материала продиктован художественной и воспитательной ценностью произведения, доступностью возрасту; отобранные произведения расположены по восходящей их трудности от V класса к VII, их чередование подсказано переключкой и сменой тем, желанием дать юному читателю богатство и разнообразие литературных форм. В программе по литературному чтению находят себе место басня, лирическое стихотворение, баллада, былина, рассказ, повесть, законченные сцены и главы больших произведений.

Широкий и свободный отбор материала вовлек в круг чтения и древнюю повесть («Нашествие Батыя на Рязань»), и былинку, и сказку, и стихотворение Маяковского, и роман Горького, нашли себе место в программе и лирические строки Фета, и эпические полотна Пушкина. Литературное чтение не имеет задачи охватить ход и развитие нашей литературы; оно готовит читателя, воспитывает в детях любовь к сокровищам родного слова, оно воспитывает чувство и волю, формирует сознание.

Однако каково же отношение литературного чтения к историческому подходу, отрицает ли этот курс историческое освещение произведения? Нет, литературное чтение исторического подхода не отрицает, но, переноса серьезнейшую работу по истории литературы на VIII—X классы, новая программа перекладывает центр внимания с творческого пути писателя на биографию, во-первых, и с истории литературы — на теорию литературы, во-вторых.

Биография писателя дается в том ее объеме, который необходим как исторический комментарий к произведению². Если читается «Муму», то Тургенев берется в его отношении к Спасскому-Лутовинову, в его столкновениях с матерью, в его выступлениях на защиту крепостных. Если заучивается стихотворение Лермонтова «Смерть поэта», то даются сведения об отношении Лермонтова к Пушкину, об обстоятельствах гибели Пушкина и т. д. Живые очерки на темы из жизни наших писателей вводят учащихся в обстановку, в среду, в быт, в общественные условия, знакомят с историческими предпосылками творчества. Но дается это в не-большой дозе, в форме комментария к читаемому материалу.

¹ Исключение составляет VII класс, где рекомендуется располагать программный материал в хронологическом порядке.

² Само собой разумеется, что биография писателя важна и с других сторон: она вводит в историческую эпоху, она сближает с творческой личностью автора.

Это не значит, что учитель V—VII классов свободен от исторических точек зрения. Толкование «Ревизора», «Капитанской дочки» не должно противоречить принятым научным установкам, но анализировать всю сложность этих установок, критически их усваивать учащиеся этого возраста (13—15 лет) еще не в силах.

Учитель V—VII классов обязан владеть не только теорией литературы, но и историей литературы. Занятия литературным чтением станут на должную высоту лишь тогда, когда словесник построит разбор любого произведения, не касаясь смены и борьбы литературных явлений. (тема VIII—X классов), на выявлении исторической природы явления: «Капитанская дочка» как историческая повесть, написанная в реалистическом стиле. Показывается это достаточно просто, но с учетом выработанных в истории литературы установок.

Однако основное, что предлагается учащимся V—VIII классов,—это элементарные сведения по теории литературы, которые совершенно отсутствовали в предыдущих программах 1933—1938 годов. Факт, приведший к печальным результатам: школа миновала необходимый этап начальной литературной грамоты, школа не давала понятия о природе словесного искусства, о связи содержания и формы; эти общие, вводные вопросы обходились, задвигались на задний план. Новая программа пронизывает все чтение теоретико-литературной точкой зрения, причем под теорией литературы разумеется прежде всего понимание литературного произведения как факта общественного порядка в его связи с историей, с классовой борьбой. Литература берется как порождение общественной мысли, с одной стороны, и писатель показывается как учитель, как борец, как знамя — с другой стороны. Это исходное положение курса. Тема произведения, его идея, обобщающее значение литературных типов — вот предмет внимания, анализа, вот задача классных бесед, с помощью которых начинающий читатель учится ценить литературу.

Раскрытие идейно-тематической полноты произведения в его языке и в его композиции — вот вторая сторона нашей работы. Образность языка не есть «украшение слога», а природа поэтической речи. Композиция не привносится извне, а выплывает изнутри как выявление жизни и развития темы. Тема должна быть оформлена, иначе она в искусстве не живет. Теория литературы учит подростка, изучая тему, — видеть ее художественное оформление, изучая художественную форму, — чувствовать за нею содержание, тему произведения, личность автора, общественную среду.

Итак, литературное чтение, давая учащимся значительнейшие произведения, воспитывает нашего школьника, и тем самым наш предмет занимает видную роль в системе коммунистического воспитания. Школьное чтение, не ограничиваясь влиянием на воображение ученика, воздействует и на его разумение; этим целям служат исторические комментарии и вся система теории литературы; анализ произведения с точки зрения его содержания, с точки зрения его художественного плана и стиля ведет к лучшему

его усвоению и пониманию. Такой анализ осуществляется сменой методических форм работы: это чтение, пересказ, план, ответы на вопросы, заучивание наизусть, сочинения. Все эти виды работ дают возможность учащимся усвоить материал, осознать его и тем самым обогатиться идейно и словесно. Литературное чтение, должным образом поставленное, является школой взглядов, понятий и языка; литературное чтение — почти единственный в школе предмет, несущий в себе задачи эстетического воспитания.

III

Вопрос о необходимости чтения в школе возник среди русских педагогов с особенной остротой в 60-х годах. Схоластическая словесность под именем риторики была той основной формой занятий, которая царила в школе и в XVIII и в первой половине XIX века¹. Учащиеся готовились овладеть красноречием, изучали правила ораторского искусства, упражнялись в сочинениях, писали на темы повествовательного, описательного характера, а также рассуждения. Школьника учили правилам формальной логики, силлогизмам, умению развить тему по определенным частям и в определенной их последовательности (хрия). Литературный материал приводился в небольших отрывках, в цитатах, которые заучивались наизусть, так же как и те правила, к которым эти примеры относились.

Занятия риторикой имели своей основной задачей подготовить оратора, проповедника, чиновника, пишущего рапорты и донесения. Литература как таковая почти не изучалась. О подготовке образованного читателя не было речи. Правда, и Ломоносов, и Кошанский, и другие авторы «Риторик» рекомендовали учащимся, студентам и академикам, гимназистам и лицеистам чтение, но это делалось попутно, как усвоение материала для изучаемых правил, не больше. Вот одно из первых в русской методике упоминаний о чтении — это слова Кошанского в его «Общей риторике»²: «*Чтение образцов* должно быть согласно с каждою частию риторики. Изобретение требует чтения *аналитического*, т. е. с замечанием лучших слов, идей, выражений, прекрасных мыслей, подобий, примеров, контрастов и пр. Потом с показанием распространения периодов, разных частей и разных родов их. — Расположение требует чтения *наблюдательного*, с рассмотрением плана, хода, расположения всех частей *сперва* описаний, *потом* рассуждений. Выражение мыслей требует чтения *эстетического*, т. е. с показанием разных родов слога, разных его достоинств, разных риторических украшений и с изъяснением, почему что хорошо, изящно, прекрасно; почему благородно, велико, высоко; почему ново, необыкновенно, оригинально; почему приятно, пленительно, очаровательно; или сильно трогательно, разительно и пр. и пр.»³.

¹ В главе «Теория литературы» дано более подробное изложение содержания риторики.

² Орфография слова колебалась: риторика — реторика.

³ Кошанский Н. Общая риторика. 4-е изд. Спб., 1836, с. 3—4.

Однако замечание Кошанского является беглым, попутным, его методика зиждется на иных началах, не на чтении.

Первая научно построенная методика нашего предмета, книга Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844), привлекает тексты в большом объеме, но анализирует их с точки зрения филологической. Хотя Буслаев и говорит о воспитательном значении родной литературы, но обращается преимущественно к древнему ее периоду и литературные памятники рассматривает с точки зрения грамматики и истории языка.

Только в 60-е годы, этот поворотный момент в истории русской общественной мысли, когда сила нового критического анализа направилась с сокрушающей резкостью на все устои русского феодального строя, только этот момент нанес удар и по основам старой, схоластической школы. Прогрессивная педагогическая мысль, выраженная в высказываниях нашей критики (Белинский, Чернышевский, Добролюбов, Писарев), в трудах лучших практиков и теоретиков школы (Ушинский, Стоюнин, Водовозов, Лев Толстой), единодушно указала в литературе, в самом материале художественных произведений лучшее воспитательное средство. То, что нам сейчас кажется таким простым и естественным — чтение авторов, изучение произведений, — этот метод работы был объявлен в 60-х годах как новшество, как нечто такое, что до той поры в школах не делалось.

Уроки литературного чтения русский словесник прошел в 40-х и 50-х годах под руководством В. Г. Белинского. Критика Белинского показала русскому образованному обществу, что у нас есть своя богатая литература. Для того чтобы вводить чтение в школы, эта первая предпосылка необходима. Второе: Белинский научил искусству чтения. Он научил выводить законы эстетики из самой природы художественного произведения, а не из риторики, он научил слышать в литературе голос жизни, он научил видеть в писателе борца и гражданина. Все эти завоевания Белинского были подняты на щит следующим поколением, критиками 60-х годов, и школьное преподавание литературы у лучших представителей данной эпохи было дружным утверждением реалистических позиций, завоеванных нашей литературой и нашей критикой.

Один из лучших педагогических журналов того времени, «Учитель», помещал с 1863 года в течение нескольких лет очень интересные статьи тульского словесника В. П. Скопина. Скопин различает три рода чтений: *курсорное, старторное и эстетическое*. Первое имеет целью научить беглому чтению и чистому произношению, второе сопровождается объяснениями непонятных слов и выражений, почему называется также *объяснительным*¹. Скопин и Стоюнин занимались преимущественно третьим видом чтений — эстетическим, хотя иногда называли его же и объяснительным; их

¹ Скопин В. О значении письменных упражнений в старших классах гимназии. — Учитель, 1863, № 19, с. 919.

методика является безусловно первым этапом в развитии того, что мы сейчас называем чтением «литературным». В свою работу они вкладывали большое и серьезное образовательное и воспитательное содержание. Вот как Скопин определяет работу над произведением:

«Говоря: «я изучил это сочинение», я разумею три мысленные операции, которые я совершил над его содержанием в своем сознании: во-первых, я изучил отдельные факты, во-2-х, я уразумел внутреннюю связь их, в-3-х, я определил, насколько эти факты подтверждают идею, которую они должны доказать, т. е. другими словами: изучил сочинение, познал и критически разобрал его композицию»¹.

Насколько устойчиво держалось именно такое полное и развернутое определение задач чтения, видно из того, что на съезде московских преподавателей в 1866 году под председательством проф. Тихонравова было сказано, что «главная цель преподавания русского языка и словесности — научить учеников читать и писать в обширном значении этого слова, т. е. довести учащихся до того, чтоб они в состоянии были дать отчет в построении прочитанного произведения, чтоб они могли обнять ту систему идей, которая заключается в нем, и чтобы в свою очередь они могли правильно в логическом и грамматическом отношении выражаться и писать»². Водовозов, выпустивший свою основную работу в 1868 году, пишет:

«Тут преподаватель словесности вторично научает читать, то есть создает в учащемся привычку вникать в части и во все подробности читаемого произведения, находить в нем связь и соотношение мыслей, и таким образом ясно представлять самое сложное его содержание»³.

Для того чтобы помочь ученику анализировать произведение, осознать внутреннюю связь его частей и утверждение определенной идеи в частях произведения, методисты 60-х годов широко применяют метод вопросов и пользуются приемом сопоставлений: Кольцов и народная песня, Крылов и народная сказка, «Пророк» Пушкина и «Пророк» Державина, изображение событий в «Капитанской дочке» и в «Истории Пугачевского бунта».

Новая Методика прогрессивной буржуазной школы учила школьника обращаться к литературным фактам, к произведению, учила работать над произведением, воспитывала этим активность ученика, воспитывала человека и гражданина; эта методика учила мыслить, думать, делать выводы; эта методика видела в литературе источник лучших мыслей и средство к познанию человека и общества.

Вокруг этой новой методики загорались споры: нужны ли все

¹ Скопин В. О значении письменных упражнений в старших классах гимназии. — Учитель, 1863, № 19, с. 916.

² Съезд учителей русского языка и словесности в гимназиях Московского учебного округа, 1866.

³ Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах. Введение.

эти вопросы и объяснения, нужно ли это эстетическое (или, как иногда говорили, «объяснительное») чтение?

Скопин, говоря о необходимости для ребенка осознать прочитанное, так излагает споры, возникшие вокруг данного вопроса: «Но требуя сознательного изучения, представители этого взгляда встречают от своих противников такого рода возражения, что их критический анализ легко может уничтожить самое благотворное влияние произведения искусства и что им грозит опасность уподобиться ребенку, который, желая разглядеть блеск крыльев бабочки, мнет ее в руках и тем уничтожает то самое, чем интересовался. Хотя защитники объяснительного чтения и опровергают это возражение тем, что критика критике рознь, что только мелочная критика, расчленяя произведение, не умеет вновь сплотить его, что настоящая критика усиливает наслаждение, вводя нас как бы в мастерскую художника, заставляя присутствовать при самом акте творения и показывая трудности, побежденные художником,— однако же несомненно, что возражение противников объяснительного чтения тем не уничтожается. Критика — меч обоюдоострый, в неискусных руках легко может обратиться в орудие бичевания произведения или расплыться в фразы, смешных в учительских, а тем более в ученических устах».

Парируя возражения тех, кто боялся анализа, критики, вопросов, Скопин пишет о новом составе классов, когда среди учащихся появились вольнодумцы и нигилисты, когда лучшие из преподавателей литературы были воспитаны на статьях Белинского. Новая жизнь брала верх, и в школах была сметена риторика и воцарился литературный разбор конкретного произведения.

Мы имеем все основания видеть в методических работах Стоюнина, Скопина; Водовозова, Острогорского, Шереметевского предпосылки той методики работы, которую мы называем сейчас «литературным чтением». В дальнейшем изложении мы покажем отличие нашей методики от методики 60-х годов. А пока мы установим те разновидности чтения, которые вошли в жизнь в ту же эпоху, рядом с методикой литературного и эстетического разбора.

Мы имеем в виду филологическое чтение и чтение энциклопедическое. Защитником чтения филологического был, как уже сказано выше, Буслаев. Он давал учащимся тексты литературных произведений, но не вскрывал в них их идейной насыщенности, их плана соотношения частей, а ограничивался анализом словаря и синтаксиса.

«Пришел невод с одной тинкой. Кто пришел? может ли ходить невод? с чем пришел невод? что такое тина, грязь, песок, глина?»

«Он в другой раз закинул невод. Кто закинул невод? в первый раз или в третий?»¹

С помощью таких вопросов учит Буслаев читать «Сказку о рыбаке и рыбке». «История Государства Российского», которую

¹ Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М., 1844, ч. I, с. 223—224.

Буслаев выбирает для школы как материал большой воспитательной силы, анализируется им со стороны существительных, прилагательных и глаголов, со стороны оборотов, заимствованных Карамзиным из летонисей. Сказав несколько общих слов о значении классического труда Карамзина для школы, Буслаев подробно, по темам, анализирует характерные для прошлого обороты речи и на них только пристально останавливается.

Несомненно, подобного рода преподавание сближало с русским языком и вводило в его историю; несомненно, работа Буслаева была плодотворной, поскольку он первый заговорил о серьезных занятиях по языку родному (не только по латинскому и французскому), но все же этот метод был односторонним. Учащиеся работали преимущественно над памятниками прошлого, не получали знакомства с писателями, им современными, и, кроме того, анализа произведения со стороны идейно-тематической не производилось.

Чтение филологическое имело своих последователей и в дальнейшем, но нельзя не признать этого метода односторонним и более поучительным для уроков грамматики, нежели для уроков литературы.

Чтение энциклопедическое, которое именно чаще всего и называли объяснительным, было освоено преимущественно народной школой. Обычно хрестоматия, предназначенная для народной школы, соединяла стихи, рассказы, статьи научного содержания, сведения по географии и истории и толкала учителя на одинаковую методику чтения текстов художественных и деловых. Методика объяснительного чтения стремилась дать ребенку через любой материал наибольшее количество знаний о сельском хозяйстве, о странах света, о животных и т. д.

Один из лучших методистов 80-х годов В. П. Шереметевский говорит: «Объяснительное чтение выросло на той же почве и под теми же влияниями, как и звуковой метод, и наглядное обучение, и отчизноведение, и начатки естествознания»¹. Для своего времени это было явление прогрессивного характера, пришедшее на смену механическому чтению и заучиванию наизусть без всяких объяснений и толкований.

Однако что истолковывать, как, в какой дозе? Народная школа в уроках объяснительного чтения видела уроки энциклопедического порядка. По поводу читаемого привлекались сведения самые разнообразные. Беря «Урожай» Кольцова, известный методист конца XIX века Д. И. Тихомиров говорит по поводу этого стихотворения о влиянии сил природы на урожай. Как и откуда взялась туча? Что было после грозы? Влияние грозы на растительность. Польза грозы... и т. д. Стихотворение в его целостном впечатлении, в его художественном значении остается в стороне. Урок направлен на то, чтобы проследить последовательность подготовки урожая, причем слагаемые стихотворения выделяются

¹ Шереметевский В. П. Статьи по методике начального преподавания русского языка. М., 1910, с. 50.

преимущественно для целей естественнонаучных и морально-религиозных.

Давая оценку этой системе, А. Е. Грузинский пишет: «Скоро обнаружили крайности этого метода: то, что отодвигался на задний план читаемый материал, получалась энциклопедичность беглая и торопливая, а в то же время не достигалась первоначальная цель — научить сознательному чтению. Отодвигалась и другая цель — знакомство детей с языком: оно задавливалось общеобразовательными стремлениями»¹.

Вокруг одного слова, около одной фразы ставились десятки вопросов. Чтение прерывалось экскурсами во все стороны, читаемое забывалось и расплывалось на мельчайшие доли. Художественное произведение умирало; и живое слово изгонялось из школы. Вопрос-ответный режим урока заедал его живое содержание.

Передовые педагоги 80-х и 90-х годов боролись с объяснительным чтением в этом его виде. Так, лучшая статья В. П. Шереметевского озаглавлена: «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении». Шереметевский горячо и талантливо выступил в защиту живого слова, в защиту естественного обмена мыслями между учителем и учеником, в защиту выразительного чтения целостного произведения, в защиту эмоционального его восприятия.

Методисты конца XIX и начала XX века продолжали усиленно бороться с уродливой постановкой чтения в школе: говорили о живом слове («Живое слово» — хрестоматии А. Я. Острогорского) и о воспитательном чтении (термин и установки Ц. П. Балталона).

Итак, мы указали на разные виды чтения: филологическое чтение, объяснительное чтение (энциклопедическое) и чтение, условно говоря, эстетическое или литературное (Скопин, Стоюнин, Водозов).

Следует упомянуть еще о чтении «имманентном», названном в программе 1914 года (опубликованной в «Журнале министерства народного просвещения» в 1914 г.). Эта программа объявляла борьбу с наукой о литературе, особенно с историей литературы, и видела исключительный смысл школьного курса в художественной литературе как таковой. «Огромнейшее, исключительное и важнейшее воспитательное значение предмета литературы в средней школе, не разделяемое притом ни одним из школьных предметов, заключается в том именно материале, с которым оперирует история литературы, в тех именно литературных памятниках, которые являются объектом историко-литературного анализа и синтеза... Наша художественная литература не только должна стоять в центре всей программы школьных занятий, но и проходить через все классы средней школы в форме «имманентного» или стартарного чтения».

Это положение, высказанное министерством народного просве-

¹ Грузинский А. Е. Методика русского языка и литературы. Курс, читанный на Московских высших женских курсах в 1916—1917 гг., с. 45.

щения почти перед Великой Октябрьской социалистической революцией, мы могли бы принять, если бы не вдумались в это словечко «имманентное», т. е. в себе замкнутое, чтение без особых выводов и обобщений. Такого чтения мы принять не можем, хотя и согласны с тем, что самый материал литературы, произведения авторов содержат в себе огромнейшую, исключительную воспитательную силу. Однако педагог призван эту силу извлечь из произведения и направить ее. Мы не отделяем на наших уроках самой литературы от ее элементов, от основ науки о литературе.

Нельзя не согласиться с Д. К. Мотольской¹ в ее характеристике высказываний комиссии, разрабатывавшей программу 1914 года:

«В той же комиссии, о которой речь шла выше, говорилось о том, что «самым радикальным переворотом в этой области была бы эмансипация изучения литературы от изучения истории литературы, эмансипация искусства от науки». Не осмысленное восприятие явлений эстетического порядка, а восприятие непосредственное, эмоциональное. Ученик должен постигнуть высокие чувства и переживания, «общечеловеческие» этические и эстетические идеалы, уводящие сознание его от окружающей его действительности и искажающие его представление об этой действительности. Это то, что вкладывает реакционная, пропитанная кантианским отношением к искусству буржуазная методическая мысль в понятие литература-искусство. На этом именно понимании литературы строит так называемая Игнатъевская программа весь литературный курс, в котором главное место занимает «имманентное чтение». «Имманентное» чтение, т. е. рассмотрение литературных произведений преимущественно XIX века «вне историко-литературной перспективы», поиски в них общечеловеческих нравственных и эстетических начал, созерцание красот художественной формы — всё это стоит в центре внимания названной программы» (с. 100).

Очевидно, наше советское литературное чтение не может быть и имманентным чтением, поскольку мы читаем с определенными установками, с определенными задачами трудового и жизненного воспитания. Неприемлемо для нас и филологическое чтение и тем более объяснительное в той его уродливой форме, о которой шла речь. Мы склонны видеть предшественников нашей методики «литературного чтения» в лице лучших словесников 60—80-х годов. Эти методисты выдвинули на первое место произведение, они искали в литературе воспитательной силы воздействия; они развивали ученика системой анализа прочитанного произведения; они защищали самостоятельность, активность учащихся. В литературе выдвигалась на первое место ее связь с жизнью, ценился реализм

¹ Мотольская Д. К. Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюционной школе. — Ученые записки Педагогического института им. Герцена, 1936, т. II, вып. 1, с. 57—102.

изображения, героические образы. Читая статьи Скопина в журнале «Учитель», изучая работу Водовозова «Словесность в образцах и разборах», мы входим в общение с близкой и понятной нам системой взглядов.

Но все же, отметив пункты согласия, мы не можем не отметить и пунктов разногласия. Не говоря о том, что в толковании отдельных авторов и произведений мы расходимся с тем же Стоюниным или Острогорским, мы остановимся на следующем: для методиста этого периода еще нет науки о литературе. Справедливо разрушая схоластическую риторику, отмечая ее неисторичность, ее голословность, бездоказательность, критики констатируют свое бессилие в построении новой науки о литературе. Вот что пишет Скопин:

«Теория прозы (т. е. стилистика и реторика) и теория поэзии (изучение о формах поэтических произведений) вовсе не науки. Все, что в них есть существенного, относится или к грамматике, или к истории языка и литературы. Учение о тропах — часть синтаксиса; изменение письменной речи (форма слога) — предмет изучения истории языка и литературы; различные формы прозаического и поэтического образа выражения не подчиняются никакой теории и находят свое объяснение в индивидуальности лица или в историческом строе эпохи; учение об ораторской речи не имеет никакого отношения к языку отечественному и должно, собственно, изучаться при классических языках, на литературе которого оно возшло и процвело. Все эти предметы обязаны своим происхождением нашей страсти к систематике и определениям»¹.

Стоюнин заявляет: «Словесность в наших глазах не составляет науки, потому что нельзя назвать этим именем несколько теоретических положений и несколько исторических фактов, которые приходится сообщать ученикам». На той же странице Стоюнин продолжает: «Для нас словесность — не наука, а литература, т. е. матерьял ее составляют литературные произведения, которые подлежат изучению и разбору»².

Против того, что само искусство слова, литература занимает первое место, мы возражать не будем. Но верно ли то, что теория литературы, на которой держалось чтение хотя бы в методике Скопина или Стоюнина, верно ли, что эта теория не является наукой? Восемьдесят лет назад это было так, теперь это иначе. Советская школа преподает «основы наук». И эти основы наук мы должны давать не только в математике, но и в литературе.

Наука о литературе во второй половине XIX века нащупывала исторические методы работы: труды Пыпина, Тихонравова, Веселовского закладывали основы научного литературоведения. Одна-

¹ Скопин В. Программа преподавания русского языка и словесности в гимназии, составленная по методике Любена. — Учитель, 1863, № 17, с. 802—803.

² Стоюнин В. О преподавании русской литературы. М., 1874, с. 5.

ко законченной системы еще не было. И для прогрессивной методики честнее было сказать, что она литературоведческой системой не владеет, нежели повторять схоластические зады. Так она и поступала. (Хотя надо сказать, что основы литературоведческой системы намечались уже у Белинского.)

Мы не беремся объявлять теорию литературы уже до конца построенной, но думаем, что в системе наших программ по литературному чтению есть известная стройность, что в этих программах сама литература в ее непосредственном влиянии занимает главное место, но не забыты и те научные точки зрения, с которых искусство слова рассматривается: это четко понятое отношение к исторической и социальной природе произведения, это понимание произведения в его общественной роли, это учение о единстве содержания и формы, это более расчлененный подход к составу произведения и к его языковым особенностям.

Эти теоретико-литературные соображения дают нам основание назвать наш курс курсом литературного чтения. Мы противопоставляем его чтению нелитературному; оно бывало, как мы видим, и широко энциклопедическим и обществоведческим. Термин «объяснительное» чтение, который было воскрес в связи с новой программой, нас не устраивает. Говоря о литературном чтении, мы придаем громадное значение произведению, его воздействию на школьника. Но наш метод не является методом филологическим. Связывая уроки литературного чтения с уроками грамматики, мы все же и разграничиваем их. Культура речи, знание русского языка — одна из задач и один из искомых результатов уроков литературного чтения. Чтение вводит в язык живых и целостных мыслей, показывает силу эмоционально окрашенной речи; литературное чтение помогает осваивать все богатство национальной языковой культуры во всей ее идейной сложности и волнующей силе. Языковедческая работа найдет себе место на уроках грамматики. На уроках литературы языковая работа называется стилистической. Стилистика опирается на грамматику, учитывая те или иные языковые формы, но разбирая их с общей смысловой точки зрения и в неразрывной связи данного элемента с произведением в целом.

Нельзя развитие речи считать единственной задачей наших уроков, как это иногда высказывалось в спорах о программах в период их создания, когда находились педагоги, объявлявшие в школе «победу» языка над литературой. Точка зрения опасная: она ведет к разоружению словесника в его воспитательных и образовательных задачах. Нельзя упрощать связей между литературой и грамматикой, нельзя механически подменять одну сторону занятий другой стороной.

Наше понимание задач литературного чтения освещено рядом исторических параллелей и ссылок. История методики учит нас более точно и расчлененно определять наши цели и методы в настоящем.

Глава третья

Материалы и методы

I

Методы школьной работы определяются общими педагогическими задачами школы, развитием и психологией учеников и самим учебным предметом.

Литературное чтение в свете задач коммунистического воспитания рассмотрено нами в предыдущих главах. Мы переходим теперь к рассмотрению курса в его связи с конкретным представлением об учащихся и в связи с пониманием самого материала, причем в данной главе будем говорить преимущественно о материале.

Преподаватель литературы, берущий в руки одну из последних программ, не всегда отдает себе отчет, с каким трудом производится отбор тех немногих произведений, которые включаются в программу. И обычно еще меньше думают о том, насколько резко отличается любая программа последних лет по своему составу от программ, имевших место 50, 100 лет тому назад.

Чего же проще: изучать Некрасова, Льва Толстого, Чехова, Горького. Но, оказывается, лучшие творения Некрасова («Железная дорога», «Размышления у парадного подъезда») в дореволюционной школе не допускались к изучению; о таком рассказе, как «После бала» Толстого, нельзя было и думать, рассказ этот был опубликован только после смерти его автора. Чехов при его жизни читался и перечитывался всей Россией, но в школы не допускался. Всегда ли изучался фольклор в школе, в каких годах стали проходить Пушкина, Тургенева — все это подлежит изучению историка наших программ, и подобного рода обзор убедит нас, что наша современная программа — результат больших и очень сложных накоплений и завоеваний.

Мы не ставим своей задачей изучать поставленный вопрос во всей его полноте, но все же коснемся его. Отметим прежде всего, что русская литература как богатый материал общественного и художественного порядка была освоена русской школой только в 60-х годах.

Буслаев в своей методике высказывается против введения в школу современной ему литературы, предлагая сосредоточиться на древнем периоде, на Ломоносове и Державине и отмечая как лучшее и образцовое для школ произведение «Историю Государства Российского» Карамзина. Говоря об образцах различных видов и жанров литературы, Буслаев пишет: «Не надобно слишком заботиться об образцах для родов и видов поэзии и с этой целью выбирать чтение из русских писателей, даже классических, каковы Жуковский, Пушкин. Значение поэмы или трагедии лучше всего извлекают ученики из чтения Гомера и Софокла в классе гре-

ческим; оду узнают от латинского учителя - на чтении Горация и т. д.»¹.

Интересно отметить, что Буслаев горячо высказывается за преимущество изучения отечественного языка рядом с языками иностранными; цитируя защитников классического и реального образования, он присоединяется к реалистам в их внимании к родному языку. Но эта точка зрения распространяется на язык и пока что не распространяется на литературу. Долгое время литературное образование было для русского человека иноязычным.

В порядке некоторых уступок стали сперва отдавать дань почтения Ломоносову и Державину, позднее — Жуковскому и Карамзину. До Пушкина и Гоголя дошли только в 40-х, вернее — в 60-х годах.

Писарев, вспоминая свои гимназические годы (самый конец 50-х годов), рассказывает: «Русских писателей я знал только по именам, «Евгений Онегин» и «Герой нашего времени» считались произведениями безнравственными, а Гоголь — писателем сальным и в порядочном обществе совершенно неуместным»².

Вообще говоря, античная и западная литература царили в школе почти до конца XIX века: учили и воспитывали на Гомере, на Софокле, на Горации, на Цезаре и на Цицероне.

Как бы заранее возражая Буслаеву и многим иным, отрицавшим наличие у нас своей литературы, Белинский писал в статье «Общее значение слова литература»: «Несмотря на подражательность... существование русской литературы есть факт, не подверженный никакому сомнению»³.

Утверждение Белинским наличия у нас литературы, раскрытие исторических и эстетических ее качеств — все это не проходило мимо учителя русской словесности. Именно у него, у Белинского, прошел русский словесник первые уроки «литературного чтения», так же как первые уроки истории литературы, но применить к делу результаты этих замечательных уроков долго не удавалось. Николаевская Россия не поощряла внимания к Пушкину и Гоголю. Недолгоблюдали и Фонвизина и Грибоедова, вообще сатиру. Первой русской хрестоматией, поместившей Пушкина, Гоголя и Лермонтова, была хрестоматия Галахова 1842 года. Но из высказываний Буслаева нам уже ясно, насколько туго в то время входило это новшество.

Только 60-е годы громко объявили наличие в России большой и серьезной литературы. Прогрессивная педагогика, дружно осмеявшая старые риторики, этот основной предмет «словесности», потребовала чтения.

Чтение в русской школе могло возникнуть лишь в ту пору нашей общественной жизни, когда передовая мысль указала на то,

¹ Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М., 1844, ч. I, с. 123—124 (глава «Чтение»).

² Писарев Д. И. Наша университетская наука, глава IV.

³ Белинский В. Г. Полное собрание сочинений/Под ред. С. А. Венгерова. М., т. VI, с. 540—541.

что читать, когда было доказано, что мы перестаем краснеть перед учителями греческого или французского языка, наконец, тогда, когда наши великие критики — Белинский, Добролюбов, Чернышевский — научили русского читателя искусству чтения.

В школьном курсе заняли, наконец, свое место рядом с древней литературой, рядом с XVIII веком, и новые писатели (Крылов, Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Кольцов) и устная народная словесность. Литература иностранная, и в подлинниках (на уроках древних и новых языков) и в переводах (на уроках литературы), продолжала держаться в школе. Что касается Тургенева и Толстого, а тем более Чехова и Горького, то эти писатели до революции были допущены только в школах передовых.

В предреволюционные годы (начало XX века) классики XIX века нашли свое место в VII и VIII классах мужских и женских гимназий. И тут почувствовались трудности в знакомстве с западными писателями. Один из выходов был найден во введении в VIII классе мужских гимназий старшего курса теории словесности, которая была построена на материале мировой литературы (см. учебник А. Шалыгина «Дополнительный курс теории словесности» — СПб., 1914).

Советские программы прошли в первое свое десятилетие через явное предпочтение литературы текущих десятилетий литературе XIX века и характеризовались явным отходом от древней литературы. Мы не будем здесь рассматривать ныне принятого состава историко-литературного курса (VIII—X классы) и остановимся только на интересующих нас V—VII классах в том отборе материала, к которому мы пришли.

Фольклор был в явном пренебрежении в предыдущих программах V—VII классов. Наши школьники до сих пор впервые встречались с былинной в VIII классе. Теперь наши дети читают былины и в V, и в VI, и в VII классах. Сказки они читают и в IV, и в V классах. Народные песни даны во всех трех классах — с V по VII. Загадки и пословицы проходятся и в младших классах, и в средних.

В V классе в качестве комментария к нашему былевому эпосу и одновременно на правах первоклассного художественного произведения читается повесть о нашествии Батыя на Рязань (Евпатий Коловрат), несколько сокращенная и подновленная по языку применительно к уровню учащихся данного возраста. Этим самым учащиеся с детства осваивают одно из замечательных произведений нашей древней литературы.

Остальной материал — это произведения XIX века и частично XX. Надо сказать, что новые программы более строго подошли к литературе современной; отобраны только лучшие советские авторы: Горький, Маяковский, Н. Островский, Фадеев («Метелица»), Фурманов («Чапаев»), А. Толстой, Лебедев-Кумач, Сулейман Стальский, Джембул и наши современные народные сказители.

Достаточно и разнообразно подобраны произведения Пушкина (стихи и проза, сказки, поэмы и повести), Лермонтова (две поэ-

мы, стихи, отрывки из «Бэлы»), введен, наконец, «Тарас Бульба», рядом с главами из «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» даны отрывки из «Мертвых душ» и «Ревизора». Достаточно представлен Тургенев, Толстой, богато показан Некрасов, дан Шевченко, Горький (главы из «Детства», «В людях»), Чехов, Короленко даны в целых произведениях и в отрывках. Свое постоянное и незыблемое место занимают басни Крылова. После длительного отсутствия в советских хрестоматиях появились имена Языкова, Фета, Тютчева, А. К. Толстого, Кольцова, Огарева. Получила свои права и лирика, поэтические описания природы. Советские программы некоторое время задерживались на сатире преимущественно (Некрасов, Щедрин, Гоголь, Чехов), выдвигали на первое место тяжелую тематику прошлого. Новые программы, не отстраняясь от критики на жизнь нашего прошлого, не отворачиваясь от сатиры, выдвинули тематику героики, проявили достаточное внимание к впечатлениям положительного характера, в том числе и к описаниям природы.

Что касается литературы мировой, то мы ее почти не находим в программах по литературному чтению: кроме греческих мифов, отрывка из «Песни о Гайавате», больше нет ничего. Казалось бы, что нужны какие-то отрывки из Гомера, баллада Шиллера в переводе Жуковского, «Лесной царь» Гете. Но, очевидно, всему этому место во внеклассном чтении, рядом с «Робинзоном», «Дон Кихотом», «Гулливером», рядом с романами Жюль Верна, Диккенса, Д. Лондона и т. д.

Совершенно очевидно, что время, отводимое на часы литературного чтения, столь невелико, что в классе невозможно уделить внимания западной литературе. Уступка очень чувствительная и тем более заметная, что названные нами авторы (Дефо, Сервантес, Свифт, Диккенс) читаются подростками с большим увлечением.

Желание ввести в учебные хрестоматии побольше лучших в воспитательном отношении авторов, лучшие художественные произведения, исчерпать золотой фонд нашей литературы, это справедливое и законное желание привело к размещению в программе произведений по двум колонкам:

- а) материал обязательный;
- б) добавочное чтение.

Этим расширен объем читаемого детьми текста, этим обеспечено большое богатство и разнообразие произведений.

Если мы сравним состав произведений в программе 1939 года с составом произведений хотя бы в хрестоматиях Острогорского «Живое слово», то мы убедимся, что рядом с фольклором и классиками наши дети получили значительное количество нового материала, чрезвычайно свежего и острого, — это раздел советской литературы.

Если мы по недостатку времени для чтения отказываемся от западной литературы (относя ее к внеклассному чтению), то ни от фольклора, ни от классиков, ни от советской литературы мы

отказаться не можем: все это наше наследство, наше богатство, наше оружие. Должны быть мобилизованы все средства, чтобы материал прочитывался, изучался, осваивался. Раздающиеся иногда жалобы на то, что программа перегружена, необходимо парировать прежде всего соображениями идеологического порядка: мы не желаем и не будем воспитывать недоучек в наших школах; литературная начитанность, прочная языковая культура необходима советскому ребенку, и мы обязаны сделать все, чтобы литературное наследство было передано молодому поколению. Трудности должны быть преодолены. Программа есть своего рода задача, которая решается системой методических действий. И если наша программа не является лёгонькой и простенькой, если она сложнее и больше программы дореволюционной школы (а это именно так), то ведь и наши педагогические методы сложнее и эффективнее. Средствами методики мы организуем работу более разнообразно, более гибко и напряженно. Методика — это умение беречь время, умение умно расходовать силы ученика, умение находить в учебном материале основное и главное, искусство организовывать труд коллектива, каким является класс, это система рассчитанных воздействий на различные индивидуальности учеников. Наша эпоха, когда мы точно рассчитываем наше время, когда мы рационализируем все виды производственных процессов, требует от нас максимального осмысления одного из высших производственных процессов — педагогического процесса, направленного на воспитание человека, на образование советского гражданина.

Пусть годы нашей исторической жизни, пусть завоевания культуры осложнили нашу школьную программу (причем по всем предметам!), пусть они раздвинули рамки необходимых знаний, — мы не должны этого пугаться. Мы должны строить новую школу на основах богатой и гибкой методики.

II

Можно стать на «спокойную» точку зрения, отобрать для каждого года по пяти—восемь произведений и их прочитать — «с чувством, с толком, с расстановкой». Такая постановка дела проще. Но она не удовлетворяет ни нас, советских педагогов, ни наших учеников. Наши дети — дети нового времени, граждане Союза Советских Социалистических Республик, их развитие и любознательность воспитаны всем нашим строем, умножены средствами техники, обслужены работой радио и кино. «Начитанность» современного ребенка измеряется не количеством книг, которые он прочитал, а сочетанием всякого рода очень разнообразных воздействий. Наши дети знают многое, чего не знали в том же возрасте их отцы. Они требуют богатых и разнообразных впечатлений. Сокращать ту хрестоматию, которую наш ребенок получил в 1939 году в V классе, никак нельзя, ее хотелось бы еще увеличить. И мы знаем, что содержание книги было прочитано детьми.

и неделю, а дальше начиналась особая школьная работа над тем же материалом.

Что это за работа? Это чтение учителя и учеников, это комментарии, предваряющие чтение и ему сопутствующие, это ответы ученика на вопросы учителя, это вопросы ученика к учителю, это работа над планом, над выразительным чтением, это разного вида изложения и сочинения. Система этих мероприятий, согласованных по своей идее с задачами школы, доступных по своему уровню для учащихся, вытекающих из природы литературного материала, называется методикой.

Названные методы в отдельности практиковались и в лучших буржуазных школах 50 лет назад, но они преследовали иные идеологические цели и самый состав учащихся давал им иную окраску. В нашей школе сейчас, поднимая эффективность урока, опираясь на впечатления жизни, принесенные учащимися в класс, мы обязаны более гибко видоизменять методику работы, мы должны использовать не только книги и тетради, но и радио, и патефон, и кино, и волшебный фонарь.

Школьная работа в наше время обогащена методами внешкольного порядка: это экскурсии, посещения театра, школьные выставки, вечера, спектакли, киносеансы, радиоконцерты. Даже окраины нашего Союза располагают этими мощными формами культуры.

Пользуясь этими методами работы, мы должны иметь в виду две цели. Первая из них — сообщить детям материал, возможно большее количество стихов, рассказов, не переходя к поверхностному чтению, к излишней пестроте фактов, но в то же время не лишая детей того, что мы считаем существенно важным и интересным для них (и фольклор, и классики, и наши современники). Вторая цель — научить читать, научить мыслить и понимать, ценить литературу, научить работать над текстом, передавать богатство языка.

В педагогике эти две цели имеют свое название: сообщение фактов и формальное развитие. Долго шли споры о преимуществах материального и формального развития. Мы должны решить эту задачу равным вниманием и к сообщению фактов, и к задачам развития мышления ученика. Факты постигаются средствами мышления, выводы, мысли базируются на фактах. Однако решить задачу нужно честно и добросовестно: преследуя известный объем материала, дорожа им, мы еще больше должны дорожить культурой сознания. Как это сделать, как вести уроки по литературе так, чтобы, усваивая материал, в то же время упражнять логические способности ученика, обогащать его язык, сообщать ему навыки? Сделать это не так невозможно, если признать, что мы не обязаны на каждом произведении поставить все виды работы над текстом — и планирование, и выразительное чтение, и цитирование, и киноиллюстрацию, и слушание соответствующей музыкальной пластинки. Это было бы излишеством. Скажем больше: нельзя все проходить с одинаковой мерой глубины. Нужно уметь выби-

рать отдельные небольшие произведения, отдельные сцены из больших произведений и над ними работать обстоятельно, ставя себе целью научить на этом избранном материале искусству чтения, умению мыслить, владеть словом. А весь остальной материал можно проходить быстрее, более гибко переходя от методов интенсивной работы к методам экстенсивной работы. Однако можно быть уверенным, что если первое стихотворение изучено подробно, то второе (аналогичное) будет пониматься частично и через первое без специального его разбора; если тщательно разработана одна глава повести, то тем самым пролит свет и на соседние главы и их допустимо прочитать более быстро. Гибкость и разнообразие методических приемов, их разумное чередование — это одно из условий, которое поможет учителю решить стоящие перед ним задачи.

Методические приемы диктуются природой художественного произведения: лирическое произведение желательно дать в художественном чтении, в музыкальной обработке; драматическое произведение читается в лицах, смотрится на сцене, обсуждается в его сценическом воплощении; в романе разбирается система образов, сложный его комплекс; чтение романов следует сопровождать художественной иллюстрацией. Каждый писатель требует своей формы добавочного воплощения.

Каждое произведение должно быть прочитано и разобрано соответственно его природе. Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме, из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой глав даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, пословица объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали.

Если мы на каждом произведении будем ставить все виды чтения, применять разные формы наглядности, изучать все сцены и всех героев повести, то за год мы пройдем, естественно, очень многое. А между тем стоит учителю взять из романа (скажем, «Мать», «Чапаев») несколько сцен и разобрать их интересно, подать их живо, как ученик невольно обратится к роману в целом. А это нам и нужно, чтобы ученик связался с библиотекой, чтобы он побольше читал самостоятельно. Наши задачи и темпы требуют от нас обогащения нашей работы и в количественном и в качественном отношении.

Мы уже говорили о том, что за последние годы работа над языком учащихся, творческие сочинения, планы, изложения не пользовались вниманием программ и учительства. Воспитательные и образовательные задачи уроков литературы сводились к соци-

логическим схемам. Учеников зачастую натаскивали на биографии и бесконечные характеристики, не разнообразя работу по литературному материалу, не используя тех методических возможностей, которые сами стучатся в двери классов.

Казалось бы, чего проще — выразительное чтение, пересказ, планирование. И только введение новых программ по литературному чтению как будто узаконивает эти давно известные виды работ.

Я говорю «давно известные», — но что же заставляет меня писать о них снова? Заставляет писать опасность внешнего к ним отношения: план — ради плана, чтение — ради техники чтения, изложение — как развитие речи (и только!).

Основная методическая установка, пронизывающая все уроки литературного чтения, должна быть такова: все эти учебные процессы имеют общую цель — постижение содержания произведения, усвоение рассказа или стихотворения, понимание замыслов автора, усвоение его образов и языка. Если мы подойдем к произведению с этой основной целью, то все виды работ над ним (чтение, цитирование, планирование, пересказ) окажутся лишь средствами для ее достижения.

Чтение — явный и простейший вид знакомства с произведением. Но этот вид знакомства останется «простейшим» до тех только пор, пока мы не заговорим о выразительном чтении. Читать выразительно не так-то легко, и дети еще не умеют читать выразительно. А между тем только художественное чтение вскрывает произведение во всей его глубине и его эмоциональной природе, во всей силе его воздействия на читателя и слушателя.

Что значит прочитать выразительно стихотворение Лермонтова «Смерть поэта»? Это значит показать его план, наличие в нем трех частей, показать это соответственными паузами и переходами голоса от одного эмоционального наполнения к другому. Хорошо прочитать каждую из этих частей — это значит нажимом голоса выделить опорные, ведущие слова:

*Погиб поэт... Невольник чести
Пал, оклеветанный молвой...*

это значит так произнести слова и предложения, чтобы передать слушателю тему, волнующую поэта. Хотя в стихотворении одна тема, но она распадается на подтемы, нужно схватить их и донести голосом до слуха. Здесь и скорбь о погибшем, и презрение к его убийцам, и негодование по адресу конкретного исполнителя общественного заговора (Дантеса), здесь и воспоминание о прошлом, и пророческий взгляд в будущее. Какое богатство лексики мобилизовано поэтом на службу этому потоку мыслей, с какой экспрессией синтаксические формы воплощают любовь и гнев поэта! Произнести выразительно такое стихотворение — это значит истолковать его.

А что такое план, как не опыт краткой передачи содержания произведения? Дурно написанный план искажает мысль автора,

небрежный план игнорирует композицию произведения, план, неряшливый по языку, показывает невнимание к стилю произведения, с которым план должен как-то перекликаться. А между тем так часто приходится наблюдать работу над планом в классе как чисто техническое упражнение, весьма отдаленно связанное с разбором произведения.

Учитель имеет полное право использовать в отдельном случае план как единственную форму разбора. Если стихотворение «Смерть поэта», хорошо прокомментированное учителем, достаточно выучить читать выразительно, то для «Трех палым» можно ограничиться планом. Третье произведение вскрывается в форме ответов учеников на вопросы учителя, с цитатами из текста, четвертое — постановкой вопросов со стороны учащихся и коллективным их рассмотрением.

Искусство методиста заключается именно в том, чтобы умело подобрать ключ к тому или другому произведению. Методика усвоения должна подсказываться объемом материала, жанром, уровнем трудности, отношением учащихся к произведению. А чтение, план, цитирование, изучение иллюстраций — это прежде всего пути усвоения, вытекающие из специфики самого материала.

Пожалуй, пересказ и изложение именно те формы работы, в которых чаще всего видят самоцель: нужно научить детей говорить и писать — пускай себе расскажут, напишут, а мы исправим ошибки их стиля. И все сводится к ошибкам стиля, тогда как основная задача работы в том, чтобы с помощью устного и письменного пересказа обогатиться мыслями и чувствами Чехова или Горького. Исправляя работу, учитель чаще всего следит только за языком ученика, а не за тем, как же он в конце концов усвоил текст и мысль писателя. В связи с этим произведение читается однократно и никакой подготовки к изложению не проводится (происходит как бы испытание памяти ученика), или же текст, предназначенный для изложения, читается раза два-три подряд, без анализа, без планирования, и в этом случае происходит сознательное воздействие на память путем повторения.

А между тем мы хотели бы видеть в устном и письменном изложении сознательный процесс, когда ученик воспроизводит усвоенное, идет по следам понятий и мыслей и ассоциаций, а не по следам механической памяти.

Иногда в пересказе видят только контроль: ученик рассказывает с тем, чтобы учитель удостоверился, прочитано ли произведение. Дело в том, что если ученик не читал и не знает произведение с чужих слов, то в его рассказе это сразу же обнаружится. Но ставить целью рассказа только контроль — это значит снижать смысл работы. То же и в письменных упражнениях. Иногда в школе сочинение, письменное изложение рассматривается как работа контрольного порядка, дается как завершение темы, ставится как итог чтения того или иного произведения. И это неверно. Почему же это обязательно итог и контроль? Письменная работа во всех ее видах — метод усвоения пройденного, материал для рабо-

ты мысли, для роста сознания ученика: Не может же ученик механически подытоживать достижения, сделанные в ряде предыдущих уроков,— нет, именно здесь-то он и растет, работая с пером в руках.

III

Объявляя борьбу против техницизма на уроках литературы, я отнюдь не думаю отрицать значение техники и навыков. Нужна — да еще как нужна! — и техника чтения, и техника планирования, нужны и навыки цитирования и привычка к пересказу, устному и письменному, необходимы навыки выразительного чтения. Все эти специфические методы вживания в рассказ и стихотворение, все эти пути подхода к литературе учащиеся должны освоить и освоить именно в V—VII классах. Не вооруженные этими привычными формами учебной работы, ученики VIII—X классов осуждены на многие затруднения, их работа над классиками будет затруднена, наполовину безрезультатна. Мы обязаны поднять культуру речи, мы видим в литературном чтении школу речи, источник накопления языковых средств. Но, говоря о навыках речи, программа указывает по отношению к V—VII классам следующее:

«Для данных классов все эти виды занятий являются одновременно и средством работы над произведениями и самостоятельной целью... Усовершенствование техники чтения необходимо, особенно в V классе. Однако словесник не должен превращать свои уроки в сплошное чтение. Знакомство с текстом, выразительное чтение по книге, чтение заученного текста наизусть, чтение в порядке ответа на вопрос, перечитывание текста при составлении плана — все это чтение, но чтение с определенной целевой установкой» (с. 14—15).

Однако сделать чтение целенаправленным, всегда ведущим к чему-то, это не так просто, это требует некоторого мастерства. Этого мастерства и должен добиться словесник, учитель, передающий нашей юности искусство слова. Ученику нужны не выжимки дидактических выводов, а живые образы и сцены, словесно воплощенные и композиционно уравновешенные.

Так поданная литература войдет в сознание, творчески оплодотворит на всю жизнь, запомнится, станет собственностью нашего ученика. Подобная подготовка в V—VII классах даст свои результаты в VIII—X классах. В старших классах ученики поймут литературные памятники во всей их исторической и политической силе и во всей их художественной специфике. В старших классах можно будет говорить о росте и развитии литературы: как вводили и усложняли наши писатели, скажем, проблему влияния общественной среды, воспитания, как и в каких политических целях они противопоставляли классы и поколения, как и для каких целей изображали природу и т. д. Все это основная проблематика произведения, и все это одновременно как-то слажено и сделано, все это одновременно искусство композиции, непостижимое для

ученика лишь до тех пор, пока он не привык отдавать себе отчет в плане произведения.

В старших классах можно будет говорить о росте и развитии идей в нашей литературе, можно будет сопоставить элементарную сравнительно проблематику литературы XVIII века с широкой и совершенно новой проблематикой Пушкина, показать глубину его психологических портретов (Онегин, Татьяна, Борис Годунов, Герман, Гринев) и рядом показать новизну и богатство лексики в его произведениях. Этого не следует делать в объеме вуза, нельзя усложнять этих вопросов, — но ведь мы этим и не грешим, большинство учителей просто ничего не говорят об этом, да и ребята пока мало что понимают, так как они не приучены к наблюдениям над текстом, они не по-литературному знают литературу.

Литературное чтение следует поставить так, чтобы внутреннее содержание подавалось обязательно и в первую очередь, но чтобы оно подавалось не в отвлечении, а в его словесном материале. Для этой цели нужно поднять методику основных учебных процессов, высвободить их из состояния техницизма (чтение, план, пересказ), научиться видеть в них не только навыки, но и методы проникновения в содержание и смысл читаемого.

Одновременно следует поработать над тем, чтобы уроки были разнообразны. Все многообразие возможностей, подсказываемых современной культурой, должно быть привычным и доступным для учителя. Экскурсия в природу — и тут же сочинение на тему «Осень», посещение «Ревизора» в театре — и беседа в классе о театральной постановке, о героях пьесы и о ее построении, посещение картинной галереи или изучение портретов Репина и Крамского по репродукциям в классе — и работа над характеристикой Пугачева или Гринева.

В зависимости от поставленных учителем задач и от специфики материала работы должны чередоваться, сменяя друг друга, методические приемы должны сочетаться смело и разнообразно.

Методика определяется в значительной степени подготовкой учителя и в области литературы, и в области всех других смежных искусств и дисциплин. Уметь привлечь картину и использовать ее на уроке не так просто, провести экскурсию, пожалуй, сможет не всякий, поставить инсценировку сказки Пушкина кому удастся, а кому и не удастся. Но дети в школе будут ценить именно того словесника, который, не понижая ни на йоту идеологического подхода к литературе, даст классу и художественную выразительность слова, и зрительные впечатления, который сумеет использовать и природу, и город, и сценическое действие, и музейные богатства. Таких учителей не много, но таких именно обязаны готовить нам педвузы, на таких именно передовых товарищей должны равняться начинающие педагоги, за такую широкую культуру словесника должны бороться директора, отделы народного образования, институты усовершенствования учителей.

Вопрос о коммунистическом воспитании средствами литературы лежит не вне всех этих проблем, а именно здесь, в сфере методики. Программа подбором материала дает в руки словесника золотой фонд нашей литературы. Наше дело довести все эти чувства и идеи (патриотизма, дружбы, солидарности трудящихся) до сознания ученика. Если мы будем все время, извлекая из произведения его сердцевину, его корень, оставлять без внимания воплощение этих идей и чувств в образах, сценах, в сюжете произведений, то мы оголим наш фронт, мы воспитательных задач не выполним, мы ничему не научим нашу молодежь, мы ничем не заразим, мы не дадим ярких примеров жизни и человеческих характеров (чем и жива литература). Воспитательные задачи находятся в неразрывном единстве с образовательными. А задачи обучения («навыки») будем рассматривать в их подчиненном значении по отношению к задачам широкого образования наших школьников.

Словесник должен продолжать свое литературное образование, он должен учиться не по «методичкам», а по курсам марксизма-ленинизма, по курсам истории и теории литературы. Он должен учиться в музеях и в театрах, он должен понимать язык живописи и музыки, которые помогут ему на его уроках. И тогда наш подход к вопросам методики удовлетворит широко поставленным научно-педагогическим требованиям.

Глава четвертая

Уроки

V КЛАСС

Народные сказки и «Сказка о мертвой царевне» Пушкина

Если мы требуем от учителя умения прочитать в классе программное стихотворение наизусть, то тем большую силу имеет подобное же методическое требование по отношению к сказке.

Самое слово «сказка» достаточно ясно говорит, что сказка сказывается (так же как «песня» поется).

Итак, сказку «Царевна-лягушка» учитель должен суметь рассказать своему классу без особого предисловия, сразу же после «Лукоморья» (класс слушает с закрытыми книгами).

Дома дети перечитывают сказку и готовятся ее рассказывать. Но прежде чем выслушать сказку от учащихся, учитель обращает их внимание на ее язык. Идет беседа о том, что в сказке все такое; «что ни вздумать, ни взгадать, ни пером описать». Все «самолучшее»: луки — туги, лебедь — белая, столы — дубовые. Учитель объясняет смысл и значение постоянных эпитетов, учащиеся отыскивают их в тексте.

Это упражнение ставит перед учащимися вопрос о том, что сказку нужно передать особым языком, так, как она хранится в народной среде.

Следует рассказывание сказки. Могут рассказывать сперва трое: 1) женитьба Ивана-царевича, 2) Василисы Премудрой, 3) Иван-царевич в поисках Василисы Премудрой.

Рассказ проверяется, исправляется. Попутно вводится понятие о синонимах сказки...

После этого первого пересказа должен следовать анализ сказки. Дети из курса начальной школы имеют понятие о том, что сказки складывались трудовым народом и передавались из уст в уста. Учитель проверяет их представления о фольклоре и углубляет их¹. Но основная цель беседы — понимание данной конкретной сказки. В ней именно показано обычное для народного сознания соединение обиды, убожества с умом и красотой. Лягушка — она же красавица, Василиса Премудрая. Таково же противоречивое состояние Ивана-царевича: над ним смеются, он унижен женитьбой на квакушке, но он же достигает и великого счастья. Почему народ сочувствует именно этим героям? А потому, что они умны, добры, настойчивы, потому что обиженный и оскорбленный избывает свою беду, достигает счастливой жизни.

Эта сказка дает как раз те примеры, на которые опирается М. Горький в своем высказывании о фольклоре; здесь воплощена мечта трудящихся о чудесном облегчении их непосильного труда, здесь показана идея связи человека с природой (через животный мир), мысль о подчинении животных человеку. Приводим слова Горького из его доклада на съезде советских писателей, которые учитель, упростив форму высказывания, передает учащимся:

«Уже в глубокой древности люди мечтали о возможности летать по воздуху, — об этом говорят нам легенды о Фазтоне, Дедале и сыне его — Икаре, а также сказка о «ковре-самолете». Мечтали об ускорении движения по земле — сказка о «сапогах-скороходах», освоили лошадь; желание плавать по реке быстрее ее течения привело к изобретению весла и паруса; стремление убивать врага и зверя издали послужило мотивом изобретения пращи, лука, стрел. Мыслили о возможности прясть и ткать в одну ночь огромное количество материи, о возможности построить в одну ночь хорошее жилище, даже «дворец», т. е. жилище, укрепленное против врага, — создали прялку, одно из древнейших орудий труда, примитивный ручной станок для тканья и создали сказку о Василисе Премудрой».

Говоря еще раз о смысле сказок и мифов, Горький так формулировал это положение:

«Смысл этот сводится к стремлению древних рабочих людей облегчить свой труд, усилить его продуктивность, вооружиться

¹ Весьма желательно, чтобы преподаватель в связи с данным разделом курса перечитал необходимые руководства: Андреев Н. П. Русский фольклор. Хрестоматия для высших учебных заведений, 1939; Соколов Ю. М. Русский фольклор. Учебник для высших учебных заведений, 1938.

против четвероногих и двуногих врагов, а также силою слова, приемом «заговоров», «заклинаний» повлиять на стихийные, враждебные людям явления природы».

Имея эти установки, учитель выделяет своими вопросами те места сказки, где появляются за одну ночь пироги, а потом ковры. Учащиеся вспоминают другие сказки с аналогичными чудесами. Затем учитель обращает внимание на отношение Ивана-царевича к животным и на помощь этих животных в борьбе Ивана-царевича со злом (Кашею Бессмертным). Уяснив путем беседы характер героев, поняв идейный смысл сказки в целом, мы рассказываем теперь сказку полностью, начисто, что и выполняется одним из учеников.

Дома учащиеся должны прочитать сказку «Морозко». В ней тоже страдает невинно гонимое существо (падчерица), в ней тоже торжествует добро над злом. В классе учитель, бегло коснувшись сказки, выслушивает ее от одного из учеников. И класс затем читает и усваивает хрестоматийную статейку «Сказочники и сказочницы», которая дополняет и оформляет уже проведенную беседу о значении сказки.

Обращаемся теперь к сказке Пушкина «О мертвой царевне». Мы имеем возможность уделить этой сказке часа три; это совсем немного, и вопрос идет о том, как наиболее разумно использовать это время.

Сказка Пушкина не является для наших пятиклассников новинкой, они безусловно уже знакомы с ней по домашнему чтению. Поэтому первую часть дети могут прочитать дома. В классе они кратко передают содержание прочитанного.

Вот желательная форма пересказа.

«Молодая царица умирает, оставив царю маленькую дочь. Царь погоревал, но женился на другой. Царица была очень красива, но горда и своенравна. Она считала себя красивее всех на свете,— об этом говорило ей чудесное ее зеркальце. Однако, когда подросла царевна и царь просватал ее за королевича Елисея, зеркальце объявило царице, что «царевна всех милее, всех румяней и белее». Разгневанная царица приказала своей сенной девушке Чернавке свести царевну в глушь лесную на съедение волкам. Чернавка отвела царевну в лес, но пожалела ее и оставила царевну на свободе».

Такой рассказ не сразу дается детям: они будут вводить подробности, они начнут цитировать целые куски сказки. Задача в том, чтобы дать рассказ очень краткий, не уходя, однако, от языка и стиля сказки.

На том же уроке в классе прочитывается вслух вторая часть сказки, которая пересказывается в той же манере: кратко, но с сохранением элементов художественной речи.

Третью часть читают школьники дома. Им предлагается заметить в этой части все, что показывает злобу царицы, и все, что свидетельствует о добрых качествах царевны. Таким образом делаются некоторые заготовки для итоговой беседы о героях сказки.

Второй урок начинается не с характеристики героев (к которым дети готовились), а с продолжения сказки, что более естественно. Учитель заканчивает сказку сам, читая классу вслух четвертую ее часть. Дети слушают с закрытыми книгами.

Сказка прочитана целиком. Начинаем беседу о сказке Пушкина. В этой беседе используется и то, что приготовлено по третьей части, вспоминается и первая и вторая часть, прочитанные и кратко рассказанные.

— Кто из героев сказки вам понравился? (Царевна, корольевич Елисей, семеро богатырей.)

— Почему же они понравились? Что в них хорошего?

— Припомните из сказки все то, что показывает добрый нрав царевны.

— Какова царица-мачеха? Найдите ее характеристику в начале сказки. Прочтите, как сказался злой нрав царицы-мачехи в ее поступках. Перечитайте соответственные места сказки.

Тут же проводится сопоставление сказки Пушкина с народной сказкой «Морозко». И в той и в другой сказке показано, как мачеха преследует падчерицу, как падчерица, в силу ее добрых качеств, достигает счастья. Заинтересует детей и сопоставление «зеркальца» сказки Пушкина с «собачкой» народной сказки.

К следующему уроку учащиеся по группам готовят чтение по ролям. Из третьей части — сцена с черницей (старуха, царевна, автор), кончая «И тиха, недвижна стала», из четвертой части — обращение Елисея к силам природы (Елисей, солнце, месяц, ветер, автор).

Подготавливая учащихся к выразительному чтению, учитель остановит их внимание на языке сказки, на деталях тех мест, которые взяты для чтения по ролям. Возьмем сцену со старухой. Какой рисуется в ней царевна? В чем видно ее внимание к старому и бедному человеку? Заметьте, она называет старуху «бабушкой». Почему же Пушкин называет ее «старушонкой»? Почему пес бросался на старуху и не пускал ее к царевне? В каких выражениях Пушкин передает состояние Соколки?

— Прочтите, в каких выражениях описано яблоко: «Наливное, молодое, золотое», «Оно соку спелого полно, так свежо и так душисто, так румяно, золотисто, будто медом налилось». Пушкин столькими эпитетами описывает прелесть яблочка с определенной целью; царевна не могла не скушать его. Нужно уметь в чтении передать красоту и прелесть этого яблочка.

— Обратите внимание на то, что Пушкин сам говорит о царевне:

«Вдруг она, моя душа, пошатнулась, не дыша». В этом выражении «моя душа» высказана любовь автора к молодой царевне. Говорят еще так: «Она, моя голубушка». Или: «А ой, мой ненаглядный»...

— Когда будете читать, вы все трое должны помнить, что именно хотел показать Пушкин. Старушонка злая, пусть она говорит ласковые слова, но они неискренни. Царевна приветлива и

добра. Но не забудьте, что особенно много должен дать тот из вас, кто читает за Пушкина, автор все видит и все знает, значительны все его слова — и про старушонку, и про царевну, и про пса, и про яблочко.

Учитель должен бороться с театральностью в детском чтении, с сентиментальными тонами, с жестикულიцией, но выразительности он требует. Дети должны читать неторопливо, ровно, без особых нажимов голоса, просто, но сознательно, разумно и живо (см. гл. VI о выразительном чтении).

Подходим ко второму отрывку. Опять начнем с подготовки.

— Красное солнце. Что это значит? Прекрасное (тот же смысл и тот же корень «крас»). Сравним — красная девица.

— Почему царевич называет месяц «позолоченный рожок»? Объясните слова «круглолицый», «светлоокий».

— На стороже — на страже. Сторожа — народный оборот. Стража — книжный.

— Что именно говорит о силах природы корольчик Елисей в своих обращениях? Сравните обращение Гвидона к волне в «Сказке о царе Салтане» («Ты волна, моя волна...»). Пушкин описывает в сказках природу совершенно особенно — в виде обращения героя к силам природы, которые должны ему помочь. Сравните Мороза в народной сказке, помощных зверей в «Василисе Прекрасной».

После этой беседы, которая разворачивает перед учащими смысл и красоту пушкинского текста, дети начинают читать. Учитель исправляет ошибки и добивается хорошего исполнения.

Дома дети учат наизусть два-три обращения (к солнцу, к месяцу, к ветру), смотря по тому, насколько уже освоен был текст в классе.

На уроках грамматики желательно повторить отдел обращения в связи с читаемым текстом.

Учащиеся, по книге или на память, записывают такие обращения:

— Свет мой, зеркальце! Скажи, да всю правду доложи.

— Ах ты, мерзкое стекло! Это врешь ты мне назло.

— Жизнь моя! В чем, скажи, виновна я?

— Постой, бабушка, постой немножко.

— Ох ты, дитятко девица! Пес проклятый одолел, чуть до смерти не заел.

— Ради скуки кушай яблочко, мой свет!

— Свет наш солнышко! Ты ходишь круглый год по небу.

— Месяц, месяц, мой дружок! Позолоченный рожок! Ты встаешь во тьме глубокой, круглолицый, светлоокий!

Подбор этих примеров дает учащимся образцы речи, полной живого чувства, дает разнообразные виды наименований — явлений, людей и предметов. Каждый из этих примеров будит связи

1 См. статью П. И. Колосова «Стилистическая роль обращения» в сб. «Лексика и стилистика в школе». М., 1939.

со сказкой в целом, и потому это упражнение — грамматическое и стилистическое одновременно. Отмечаем место обращения — в начале, в середине, в конце предложения, осмысливаем знаки препинания. Учимся писать и говорить.

После сказок народных и пушкинских учащиеся знакомятся с греческими мифами, помещенными в хрестоматию, и читают в классе статью «О рождении и жизни волшебных сказок и мифов». Учащиеся уже вполне подготовлены к пониманию этой теоретической статейки; они прочтут ее и расскажут.

Загадки

План уроков. Загадывание и отгадывание загадок. Тематический и стилистический разбор материала. Создание детьми своих загадок.

В хрестоматии дано 19 загадок на темы: домашнее хозяйство, техника, домашние животные, трудовые процессы, явления природы, человек. Если учитель думает, что дети не знают этих загадок, то он их и использует; если же они детям известны, то нужно к ним добавить десяток-других, неизвестных. Самое лучшее — разнести загадки на карточки и раздать их классу по группам: каждые 4—5 учеников получают загадки на определенную тему (трудовые процессы, домашние животные и т. д.). В течение десяти минут каждая группа справляется со своей задачей, усваивает материал и готовится загадать свои загадки классу.

Учитель водворяет тишину (загадки вызывают в классе радостное оживление) и предлагает классу первую загадку сам (конечно, наизусть). Это загадка о горшке:

Был я на копанце,
Был я на хлопанце,
Был на пожаре,
Был на базаре,
Молод был — людей кормил,
Стар стал — пеленаться стал.
Умер —
Мои кости негодящие в ямку бросили,
И собаки не гложут.

Глину копали, обделывал ее гончар, горшок обжигали в печке, продавали. Молод был — людей кормил; треснул (стар стал) — его обвязали тряпками, берестой; и, наконец, черепки выбросили («умер»). Это целая производственная история горшка в нашей загадке. Нужно думать, что загадку сложил тот, кто знал, как делаются горшки, кто стряпал в горшке, эта загадка, надо думать, возникла в крестьянской среде.

Какая часть нашей загадки передает основное назначение горшка? («Людей кормил».) А что «загадочного», смешного в этом рассказе о том, когда горшок людей кормил?

Молод был — людей кормил,
Стар стал — пеленаться стал.

Ведь пеленают, наоборот, маленьких, и кормят старые малых.

Загадка «дурачит» нас, смеется над нами. Но, как только мы ее осмыслили, отгадали ее,— все становится на свое место. Почему? А потому, что «пеленали» оказывается метафорой, «пеленали» — в переносном смысле.

После этого каждая группа загадывает свои загадки классу. Учитель требует, чтобы загадывающий произносил свою загадку наизусть, четко и громко. Класс отгадывает и разбирает загадку. Статья о загадках в хрестоматии подсказывает учителю пути разбора (дети пока еще этой статьи не знают). Объясняется смысл загадки, почему «шуба да кафтан» — это овца. Чем коса напоминает шуку (в загадке о косе)? Она острая, хищная, блестящая, длинная, гибкая. Если загадка рисует картину с помощью звукозаписи, или звукоподражания, то учитель подчеркивает своим произношением этот звуковой эффект и требует от детей такого же сознательного и четкого произнесения:

Летят гуськи, дубовые носки,
Говорят: то-то-ты, то-то-ты!

Это подражание звуку ручной молотбы. Необыкновенно эффектна загадка о шуке, нужно уметь, произнося ее, воссоздать свистящий звук косы, ударяющей по росистой траве:

Ходит *щучка* по заводи,
Ищет *щучка* тепла гнезда,
Где бы *щучке* трава густа.

Разгадывая загадки, дети опознают в них то, что особенно смешит и дурачит отгадчика: как это хвост утки на заборе, когда сама она в море? И каждый раз отгадка ставит все на свое место: мы получаем ряд прекрасных метафор.

Практика показывает, что эта веселая литературная игра дает прекрасные результаты. Дети обогащаются новым доступным им материалом, входят в понимание загадки, и на следующем уроке они могут составить ряд своих загадок.

Им предлагается самая разнообразная тематика: аэроплан, автомобиль, жнейка, радио; карандаш, тетрадка, перо; солнце, месяц, туча и т. д.

Нужно предполагать, что на три четверти написанного загадки будут слабые, но на одну четверть учитель обязательно получает что-то такое, что удовлетворит и его, и особенно ребят.

Необходимо уметь доработать написанные загадки; работу эту проводит учитель на одном из следующих уроков, она дает обычно отличные результаты. Здесь сами собой рождаются метафоры, антитезы, рифмы. Из нескольких десятков детских загадок учитель отберет десяток лучших и доделает их в классе вместе с ребятами. Загадки пойдут в школьные стенгазеты, и в классе выявятся те ученики, которые особенно одарены в этом направлении. Учитель окажет им помощь, и их работа поведет класс к росту литературных интересов и вкусов¹.

¹ С ходом работы над написанными уже загадками учитель ознакомится в главе «Система письменных работ».

Пословицы

Для первого урока по пословицам в V классе берем тему «Труд» и подбираем для нее нужный нам запас пословиц.

У учителя подготовлены карточки с написанными на них пословицами о труде. Всего их 22. План работы таков.

I. Плохая работа.

а) Ленины.

- 1) Дело не медведь, в лес не уйдет.
- 2) Дела не голуби, не разлетятся.
- 3) День гуляет, два больной, а следующий выходной.
- 4) Сиди на вечи: царь казны придет.

б) Болтуны.

- 5) Не спеши языком, торопись делом.
- 6) Работа с зубами, а лень с языком.
- 7) Словами туда-сюда, а делом никуда.

в) Растрепы, неорганизованные люди.

- 8) Дурная голова ногам покою не дает.
- 9) Плохая снасть отдохнуть не даст.
- 10) Все в порядке: сани в Казани, хомут на базаре.
- 11) У растрепы Дарья каждый день аварии.

II. Хорошая работа.

а) Активность, прилежание.

- 12) Куй железо, пока горячо.
- 13) Встать пораньше, да шагнуть подальше.
- 14) Берись дружно — не будет грузно.

б) Мастерство.

- 15) Не топор тешет, а плотник.
- 16) Не котел варит, а стряпуха.
- 17) Дело мастера боится.
- 18) Работнику полтина, а мастеру рубль.

в) Умная выдумка.

- 19) Не мудрено сделать, да трудно задумать.
- 20) Смелое начало не хуже победы.
- 21) Почин дороже денег.
- 22) Учись у Стаханова работать наново.

Учитель оставляет у себя в руках шесть карточек, а именно первые пословицы каждой подтемы. Остальные 16 карточек он раздает детям по одной карточке на двух или трех учеников. Больше чем двадцать пословиц V класс за час осмыслить не в силах.

Учитель говорит, что будут разбираться пословицы на тему: труд, работа. Он пишет заглавные темы на доске.

Затем он говорит свою первую пословицу: «Дело не медведь, в лес не уйдет». И тут же требует, чтобы один, два ученика повторили пословицу. (В задачу урока входит, чтобы дети, путем разбора и повторного произнесения, запомнили все двадцать пословиц.)

— Что за человек говорит так о своих делах? Как он относится к своему делу?

— Он лентяй, он откладывает свои дела, не торопится.

Получив этот ответ, учитель требует, чтобы найдены были другие пословицы о лени, о лентяях. Дети поднимают руки. Учитель предупреждает, что пословицу нужно запомнить и произнести.

ее на память, четко и громко. После этого из класса раздаются голоса со следующими пословицами:

Дела не голуби, не разлетятся.

Сиди на печи: царь казны пришлет.

День гуляет, два больной, а следующий выходной.

О последней пословице идет речь, как о «созданной недавно (слово «выходной»). А о предыдущей, как о старинной («Сиди на печи: царь казны пришлет»).

Может случиться, что кто-нибудь из детей прочтет пословицу не о лентяях; тогда нужно эту пословицу осмыслить, разобраться в ней: о каких людях здесь идет речь, если не о лентяях.

Затем учитель говорит пословицу о болтунах: «Не спеши языком, торопись делом». Дети повторяют ее и разъясняют ее смысл. Учитель требует от них, чтобы они придумали случай, когда понадобится сказать именно эту пословицу. Возможно, что учителю придется самому начать подобный рассказ. Например: «Для урока естествознания потребовалось весной принести растение, выкопанное с корнем. Один из ребят...» Учитель обрывает речь, дети продолжают, развивая намеченную тему (один из ребят обещал, сказал то-то и то-то, что он принесет и одуванчик и примулу, и чем это кончилось). «Не спеши языком, торопись делом».

Дальше подаются классом пословицы о болтунах. Каждая пословица повторяется и комментируется.

Учитель произносит третью пословицу: «Дурная голова ногам покою не дает».

— Ух, это мне мама всегда говорит! (слышится голос кого-то из ребят).

— Почему же она тебе говорит?

— Я пойду в школу, да и вернусь с дороги: тетрадку забыла.

Произносятся и другие пословицы про неорганизованных людей, про растреп.

— О какой же работе, ребята, идет у нас речь, о плохой или о хорошей?

— О плохой...

— У каких же людей идет плохо работа?

— У лентяев.

— Скажите пословицы о лентяях.

(Дети повторяют наизусть.)

— Еще у каких людей плохо идет работа?

— У болтунов, у растреп.

В том же плане идет и вторая половина урока — о хорошей работе. Учитель читает одну пословицу каждой подтемы, дети продолжают; пословицы повторяются и разъясняются. Пословица «Дело не медведь, в лес не уйдет». Класс говорит о людях, которые дело не откладывают, делают его вовремя. Затем речь идет о мастерстве, об умении.

На таких пословицах, как «Не топор тешет, а плотник», «Не котел варит, а стряпуха», нужно выяснить многозначность пословицы, ее условную образность.

Дети часто разбирают эти (да и другие) пословицы как хозяйственные рецепты — для кухни, колхоза и т. д., не относя их к себе. «Не котел варит, а стряпуха» — это про кухарку, все дело в ней и в котле. Необходимо тут же перенести эту именно пословицу на педагога, на авиатора, на музыканта. Котел и стряпуха — это поэтический образ, плотник и топор тоже.

Ведя урок в тематическом плане, учитель все время работает над фразеологией. Пословицы «Не топор тешет, а плотник», «Не котел варит, а стряпуха» легко ведут к образованию своих параллельных примеров.

— Не перо пишет, а рука.

— Еще!

— Не коса косит, а косарь.

— Не пила пилит, а пильщик.

Особенную воспитательную значимость имеют эти два последних отдела: мастерство и умная выдумка. Учитель говорит о нашем строительстве, об ударничестве, о стахановском движении. Стахановец не только вовремя принимается за дело, он не только мастер своего дела — он изобретатель, новатор, он придумывает новые способы работы. Даются примеры из жизни, из производства. И к ним пословицы: «Смелое начало не хуже победы», «Почин дороже денег», «Учись у Стаханова работать наново».

Подводим итог пословицам о хорошей работе. Пословицы — по трем подтемам. Учитель говорит о героях нашего Союза, о героях труда, о том, что лучшие мастера своего дела соревнуются в достижениях, что эти достижения создают им славу.

К чему мы стремились на этом уроке? Мы дали понятие о плохом и о хорошем отношении к делу, к работе, к труду. Мы дали детям два десятка пословиц, которые они запомнили и научились четко произносить. Мы учили их связывать пословицу с жизненным фактом. Мы показали детям многозначность пословицы, возможность ее соединения с множеством сходных между собой случаев. Мы провели работу по строго выдержанному плану, который и следует тут же или на ближайшем уроке написать на доске.

Кроме всего этого, пословица учит детей составлять аналогичные свои фразы. «Не горшок варит, а стряпуха», «Не коса косит, а косарь», «Не пила пилит, а пильщик».

Следовательно, значение подобного урока для развития фразеологии также несомненно.

Вторым аналогичным уроком может быть занятие по басням Крылова. Урок нужен и в V классе, где проходятся эти басни, возможен и в VI классе, где желательно повторить старые и прочитать несколько новых басен.

В порядке домашнего чтения учитель предлагает детям готовить новые и повторить старые басни, а именно следующие:

«Кукушка и Петух», «Зеркало и Обезьяна», «Слон и Моська», «Квартет», «Волк и Ягненок», «Лебедь, Щука и Рак», «Тришкин кафтан», «Ларчик», «Мышь и Крыса», «Свинья под Дубом», «Кот и Повар», «Осел и Соловей», «Щука и Кот», «Демьянова уха».

Преподаватель заготавливает для урока следующие 15 карточек, пометив их номерами:

- 1) Кукушка хвалит Петуха
За то, что хвалит он Кукушку.
- 2) Чем кумушек считать трудиться,
Не лучше ль на себя, кума, оборотиться.
- 3) Слона-то я и не приметил.
- 4) А вы, друзья, как ни садитесь,
Все в музыканты не годитесь.
- 5) Ай, Моська, знать она сильна,
Что лает на Слона.
- 6) У сильного всегда бессильный виноват.
- 7) А воз и ныне там.
- 8) Тришкин кафтан.
- 9) Свинья под дубом.
- 10) Демьянова уха.
- 11) А ларчик просто открывался.
- 12) Сильнее кошки зверя нет.
- 13) А Васыка слушает да ест.
- 14) Избави бог и нас от таких судей.
- 15) Беда, коль пироги начнет печи сапожник.

Мы предлагаем начать с басни «Лебедь, Щука и Рак». Басня читается и разбирается. Устанавливается та же, что в наших пословицах, тема «Труд» и обнаруживается еще новый случай плохого труда.

— Это тоже плохая работа,— говорит ученик,— они были неорганизованными.

— У нас были подходящие пословицы,— добавляет следующий ученик: «Дурная голова ногам покою не дает».

Учитель подчеркивает образную выразительность басни: не просто «труд», а «взялись с поклажей воз везти», не просто «трое», а каждый со своим характером: лебедь, рак и щука.

— Куда тянет рак?

— Куда рвется лебедь?

— Куда тянет щука?

— И каков результат?

— И какими словами говорит о результате такого несогласного труда Крылов?

— Воз стоит на месте, ни туда, ни сюда.

— А скажи точно, как у Крылова.

— А воз и ныне там.

Учитель говорит, что эта концовка басни вошла в жизнь как пословица. Пословицы часто создаются не только в народе, неизвестно кем, а создаются писателями.

Класс под руководством учителя составляет коллективно рассказик, параллельный данной басне. Тему дает учитель: вздумали ставить «Сказку о попе и работнике его Балде» Пушкина («вез-

ти с поклажей воз взялись»); должны участвовать в спектакле трое-четверо. Кто именно? Их характеры. Данные им поручения. Какими чертами их характера объясняется, что один перед репетицией потерял роль, другой ушел на лыжах, третий отказался играть данную ему роль?

Рассказ составляется начерно, потом рассказывается начисто. Учитель наблюдает за тем, чтобы рассказ дал действительно различный типаж, чтобы он показал неспаянность коллектива и чтобы заканчивался словами «А воз и ныне там».

Анализ первой басни и составление рассказа с концовкой «А воз и ныне там» — это первая, вводная, часть урока.

Вторая часть урока — оглашение разложенных по партиям карточек и объяснение каждой из них соответственной басней.

— «Ай, Моська, знать она сильна, что лает на Слона».

— Из какой это басни? Передай ее кратко.

— Скажи, к каким людям и случаям относятся эти слова.

— Когда маленький и беззащитный налетает на того, который сильный. И знает, что не сладит, а берет только шумом. Про него так и говорят, что берет шумом, а не силой. И можно сказать: «Ай, Моська, знать она сильна, что лает на Слона». (Цитирую по стенограмме урока.)

Дети составляют рассказ про мальчика-забияку, который бросил снежок в прохожего, и этот прохожий ведет мальчика в милицию.

— Подходит ли это к нашей басне?

— Нет, про Слона сказано:

Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет

Вперед

И лаю твоего совсем не примечает.

Рассказ соответственно переделывается.

Насколько еще трудно полное понимание басни с ее характерами и ситуациями, можно судить хотя бы по тому, что «Демьянову уху» понимают только как неумеренное угощение едой, обедом, пищей. Учителю приходится давать свой пример. Скажем, такой: «Ты пришел в гости к художнику, он показывает тебе одну картину, пятую, десятую. Картины не плохи, но тебе хочется чаю, хочется поговорить, а хозяин до 12 часов ночи все показывает свои картины. Вот это и есть «Демьянова уха».

Составление примеров не должно ложиться только на учащихся.

Остальные басни кратко пересказываются, связываются с вошедшей в ход пословицей («А ларчик просто открывался») или с поговорочным оборотом («Свинья под дубом»). В более быстром темпе обзревается оставшийся десяток басен. И учитель переходит к третьей части урока. Эта третья часть состоит из рассказов учителя, на которые дети обязаны отвечать словами Крылова.

Первый рассказ: Учитель географии вызвал Костю Смирнова

рассказать о населении Соединенных Штатов Америки. Костя, вообще не плохой ученик, переминается у карты: «Садись, плохо». В классе волнение, почему Костя не ответил урока. Один говорит: у него книги не было. Другой говорит: урок очень трудный, легко ли — целая Америка. Третий говорит: у него температура, он болен. А сосед спрашивает: «Костя, отчего урока не знаешь?» — «Да не выучил, на катке был».

— Какими словами Крылова вы скажете про этот случай? Ребята наперебой поднимают руки, и любой из них скажет:

— А ларчик просто открывался.

Второй рассказ: Идут по залу два мальчика — Петя из VI класса «А» и Витя из VI класса «В». Надо сказать, что оба они участники стенгазеты, но издают стенгазеты свои плоховато. Подошли к Петиной — рисунки плохи, буквы кривые, статьи скучные. Витя смолчал. Ведет к своей газете: грязь, пятна разлитой туши, подчищено, подмазано.

Петя смотрит и говорит:

— Нет, хороша газета, статьи интересные, красиво, чисто.

Витя ему в тон:

— Знаешь, и твоя хоть куда. Хоть бы и нам такую!

Учитель ждет пословицы из Крылова и немедленно ее получает.

— Кукушка хвалит Петуха за то, что хвалит он Кукушку.

Заключаем урок определением его темы: мы работали над пословицами из басен Крылова, и мы учились к месту и с толком эти пословицы употреблять.

Надо сказать, что уроки эти проводить нелегко. Отвечая, дети делают ошибки, дают неверные толкования, затрудняются составлять примеры. Однако все-таки и для V и для VI класса такие занятия необходимы: это развитие логики, это урок жизненного опыта, упражнение в живом и образном рассказывании, это гимнастика для языка. Это уроки и по культуре мысли и по культуре речи. Воспитательная и образовательная роль подобных уроков вне сомнения.

«Повесть о нашествии Батия на Рязань» и былина об Илье Муромце

План уроков. Беседа о борьбе древней Руси с татарами. Рассказ учителя («Нашествие Батия на Рязань»). Пересказ по вопросам. Языковая и фразеологическая работа над повестью. Пересказ повести.

Вступление о былинах. Чтение былины учителем. Илья и Геракл. Чтение былины учащимися. Содержание и язык былины. Летописный рассказ о Кожемяке и его связь с тематикой былевого эпоса. Синтаксический параллелизм на уроке языка и грамматики.

В качестве вступления к народному героическому эпосу программа предлагает исключительную по поэтической и исторической значимости древнерусскую «Повесть о нашествии Батия на Рязань». Это произведение, значительное само по себе, незаменимо как исторический комментарий к русским былинам. С кем

бились русские витязи, от кого они защищали русскую землю, как велика была опасность, как опустошались русские села и города?

Но как приблизить это далекое прошлое к ребенку нашего времени? Сделать это возможно: для этого нужно только вспомнить, что прошлое не исчезло бесследно, оно в чем-то оставило о себе память. Вот курган, стоящий над берегом речки, вот городище, напоминающее о жизни доисторической и исторической. Пищушему эти строки пришлось дать урок по «Повести о нашествии Батыя» в Малоярославце; это небольшой городок, недалеко от Москвы, где в 1812 году был разбит Наполеон, где все окрестности полны памятью о знаменитой битве. А за этими сравнительно недавними событиями весь рельеф местности будит память об иных веках и иных исторических процессах: высятся курганы, громадное городище расположилось у самого входа в город с северной стороны. Стоит это городище высоко над рекой, и рядом с ним два холма, справа и слева, отделяющие его наподобие острова от реки и от города. С городища далеко видны изгибы реки, зеленые луга и густые лесные массивы, идущие к Боровску.

Я предполагала провести с пятиклассниками экскурсию на городище и дать повесть и былинку в порядке экскурсионном, но снег и дождь не позволили нам выйти из школы, и урок был проведен в классе. Однако вступительная беседа перенесла детей именно на городище, которое они хорошо знают, постоянно играя там в летнее время.

Что знают ребята из истории своего города? Откуда вообще мы узнаем историю своего края? Летописи, документы, археологические раскопки. Один из князей нашего города, двоюродный брат Дмитрия Донского, участвовал в битве на Куликовом поле. Он бился не один, а с людьми своего города и своего края.

Значение борьбы древней Руси с кочевниками. Разорение русских городов и сел, опустошение Киевской Руси, борьба с Владимиром-Суздальской Русью. Как шли степные кочевники, их кони, их обозы, их вооружение? Способ защиты со стороны оседлого населения. Город — обычно холм над рекою, огороженный крепким бревенчатым забором. Значение нашего городища как крепости. Подача сигнала на вышках; сперва на вышке по реке Луже (Панское — Малоярославец), потом по Протве — к Москве-реке. Все население сел сжигает свои избы, сбегается в город и тут отсиживается от татар. Битва; стрелы, камни, копыя, мечи, смола; стенобитные орудия со стороны кочевников.

Рисуем на доске вооружение древнего воина: шлем, кольчугу, меч, щит, копье, булаву.

Жестокость неприятеля, уничтожение населения, разорение страны. Значение Куликовской битвы. Участие нашего края в этой борьбе. Городище как живой свидетель борьбы русских с кочевниками.

Класс слушает рассказ учителя с исключительным вниманием. Как? Здесь у нас на городище зажигали огни, давали знать Прот-

ве и Москве, здесь лили смолу с городской стены, по этому лугу рыскали верхами татары, через наш город шли они к Москве — все это удивительно, все это привлекает внимание класса.

И вот в этой обстановке учитель рассказывает наизусть «Повесть о нашествии Батыя на Рязань». Впечатление создается исключительное, класс замер и обращен в слух. Гибель Евпатия переживается с болью и с гордостью, он становится им близок и дорог. И когда, рассказав, учитель повторяет повесть с помощью вопросов: «Кто герой повести? Почему Батый воздаст хвалу Евпатию? Почему Евпатий напал с такой силой на врагов? Какова судьба города Рязани и его жителей?» — то дети отвечают наперебой и очень близко к тексту повести. Учитель, не глядя в книгу, поправляет их, повторяя снова и снова драгоценные слова повести: «О, братья милые и дружина ласковая, украшение земли Рязанской, мужайтесь и крепитесь!» «Это крылатые люди, не знающие смерти, бьются они — один с тысячью. Ни один из них не уходит живым с побоища».

Дети с готовностью перечитывают повесть дома и в классе на следующем уроке будут ее рассказывать. Этот рассказ детей должен быть подкреплен словарной и фразеологической работой. Изречения, лозунги повести, которые должны запомниться, мы повторяем наизусть. Связываем их с современностью. Уточняем словарь повести, поскольку ребята могут сказать по-современному *армия* вместо *рать*, *войско*, *дружина*, поскольку они могут путать *меч* с *саблей*, назвать *копье* *пикой* и т. д. Подбираем слова, обозначающие битву (*рать*, *побоище*, *сражение*), войско (*дружина*, *рать*, *полк*, *воинство*). Еще раз повторяем названия вооружения (*шлем*, *кольчуга*, *щит* и т. д.). От этих слов берем производные.

Щит — защита, беззащитный, защищаться.

Стрела — стрелять, отстреливаться, застрелить.

Лук — излучина, лука, лукавый.

Еще раз объясняем слово *город* и устанавливаем связи: город, огород, ограда.

После этой словарной и фразеологической работы повесть пересказывается учащимися близко к тексту. Изречения повести записываются в тетради.

Тема патриотизма, задачи нашей обороны, чувство товарищества, дух героизма — все это в прекрасной форме и на должной высоте утверждается нашей замечательной повестью о Батые и Коловрате. Обычно этот материал предлагался в VIII классе (на языке подлинника), мы предлагаем ее в переводе V классу, так как рассказ, будучи монументальным и героическим, остается простым и ясным, вполне доступным данному возрасту. А использование его в качестве вступления к былевому эпосу заставляет нас мобилизовать все необходимые методические средства: зрительный материал, исторический комментарий, двукратное чтение, ответы на вопросы, собственные иллюстрации учащихся, лозунги. В результате, надо думать, учащиеся будут знать эту повесть, и

пусть она станет одной из основ нашего воспитательного воздействия на учащихся, так как в ней именно сказано о защитниках родины: «Это крылатые люди, не знающие смерти, бьются они — один с тысячью. Ни один из них не уходит живым с побоища».

Переходим к былинам. Мы достаточно подготовлены к ним чтением исторической повести. Учитель кратко сообщает о «кременном сыне» Илье Муромце, о его подвигах в борьбе с кочевниками, опустошавшими древнюю Русь. Он говорит также о двух центрах русского средневековья (Владимиро-Суздальская Русь и Киевская), о разделяющих их пространствах (показывая на карте), об опасности дороги из Муромца в Киев, о стерегущих на пути разбойниках. Эта историческая предпосылка необходима для понимания былины о Соловье-разбойнике.

Хотя сказка о Василисе Премудрой в известной степени подготовляла учащихся к восприятию былины (некоторые общие языковые формы), но все же былина несколько трудна для детей, и потому учитель читает ее сам и, кроме того, каждую главу предварительно рассказывает и тут же объясняет трудные и неясные обороты. Своим чтением учитель сближает учащихся и с содержанием былины, и с ее речевой манерой: передает ее неторопливый ритм, особенности произнесения новых слов, обязательное для былины дактилическое окончание, т. е. ударение на третьем слоге с конца:

Говорит-то им Илья да таковы слова:
— Ай же мужички да вы черниговски!
А не аду я к вам в Чернигов воеводу.
Укажите мне дорожку прямоезжую,
Прямоезжую да в стольный Киев-град.

Содержание былины интересно и увлекательно для детей, и пусть тут же, после чтения, учащиеся выскажутся. При этом совсем не обязательно ставить вопросы, нужно просто самому учителю сказать о теме былины, о кочевниках, и учащиеся подхватят его слова и заговорят об Илье Муромце, как о своем герое. Здесь, в этой первой беседе, уместно вспомнить подвиги Геракла, сопоставить их с подвигами Ильи Муромца.

Дома дети должны научиться читать былинку (I и II части). В классе пойдет более организованная и деловая беседа об этих частях былины: причина отказа от воеводства в Чернигове, сила Соловья-разбойника, значение победы Ильи над Соловьем.

Читается в классе III часть. Если дети читают былинку еще нечетко, сбивчиво, нужно дать на дом перечитать эту III часть, подготовить хорошее чтение.

Заключительная беседа — об Илье Муромце. Рассматриваем картину Васнецова, говорим о силе и мощи Ильи; объясняем пейзаж — степь; необходимость боевых застав для защиты страны от кочевников. Несколько слов о Добрыне и об Алеше. Илья в прочитанной былинке. Образ князя в былинке. Смысл заключитель-

ных слов: былины о защите слабых («Тебе полно-тко слезить да отцов-матерей»).

Отвечая на вопросы, учащиеся перечитывают нужные места былины, усваивают ее текст.

Учитель обращает внимание на характерный для былины прием — гиперболу. Великий богатырь совершает необыкновенные подвиги, былина говорит об этом гиперболами. Конь богатырский

С горы на гору стал перескакивать,
С холма на холму стал перемахивать,
Мелки реченьки, озерки промеж ног спущал.

От посвиста Соловья-разбойника

Маковки на теремах покривились,
А окленки во теремах рассыпались,
А что есть-то людишек, так все мертвы лежат.

Это преувеличение силы врага (Соловья) кладет особую печать мощи на победителя, на Илью Муромца.

Сказитель придерживается постоянных эпитетов (найдем их!), повторяет общие места, например описание посвиста Соловья в I и во II частях былины, описание дороги в I и III частях и т. д. Преподаватель рисует образ сказителя, рассказывает о том своеобразном языке, который выработан вековыми традициями сказывания былины. (Используем портрет Рябинина, статью «О былинах».)

На вторую былинку мы не можем отдать много времени; все же лучше, если учитель прочтет ее в классе и прокомментирует, а дома учащиеся перечитают ее.

Эта вторая былина, хотя бы только прочитанная, окончательно сближает детей с жанром, и после этого учитель требует пересказа первой былины по частям, по главам, хотя бы по страничке, но на языке, близком к подлиннику. Для заучивания наизусть наиболее пригодна I глава былины о Калине-царе (пир князя Владимира).

Чтение и пересказ былины сопровождаются беседой учителя с классом, в которой вспоминается Евпатий Коловрат. Илья — фигура историческая и национальная, свидетельствующая о героических боях русских с захватчиками.

Учитель рассказывает классу летописную легенду о Кожемяке (дети дома перечитывают ее) и указывает на то, что и Евпатий Коловрат и Кожемяка — это героическое сказание о схватках с печенегами, с татарами. Слава о победителях жила в народе, слагались легенды, передавались из рода в род. Сказание об одном из таких героев, о крестьянском сыне Илье Муромце, дошло до нашего времени.

На уроке грамматики учитель может провести морфологический анализ рядом стоящих глаголов с приставками — форма, характерная для былины: *перескакивает, перемахивает, заколодила, замуrowела* и т. д. Кроме того, желательно провести анализ

синтаксических параллелизмов, также весьма характерных для всех жанров устной народной поэзии:

Умный похвастает отцом, матерью,
А безумный похвастается молодой женой.

Подлежащее, обстоятельство места, сказуемое параллельно повторяются в двух (а иногда в трех) строчках:

Маковки на теремах покривились,
А околени во теремах рассыпались.

Ученики подбирают примеры синтаксических параллелизмов и разбирают их. Учащиеся без труда вспоминают такие же синтаксические обороты в загадках:

Поле — не мерено,
Овцы — не считаны,
Пастух — рогат.

Был я на копанце,
Был я на хлопанце,
Был на пожаре,
Был на базаре.

«Арап Петра Великого» Пушкина

План уроков. Беседа о реформах Петра; передача общего содержания повести; чтение в классе и дома. Пересказ по плану. Разбор повести по вопросам.

Учитель проводит вступительную беседу. Ибрагим Ганнибал — прадед Пушкина, современник Петра Первого. Пушкина привлекал образ царя-преобразователя («Полтава»), интересовал его предок «арап» (уроженец Абиссинии). Пушкин не закончил произведения. Он успел написать только о приезде Ибрагима из Франции в Россию, нарисовал портрет царя Петра, дал картины быта и нравов того времени.

Преподаватель требует, чтобы учащиеся восстановили в памяти на основании курса начальной школы то, что они знают о времени царствования Петра.

При подготовке к этому уроку учителю нужно заглянуть в учебник истории для IV класса, чтобы знать, что дети должны сказать сами и что следует добавить учителю.

Желательно беседу сопровождать изобразительным материалом: портрет Петра; дворяне XVII и XVIII века (различие в причёске, в костюме мужском и женском); Петербург XVIII века; портрет хотя бы одного из Ганнибалов.

Ведя беседу, объясняя картины, учитель вводит тот словарь, который использован Пушкиным в его повести: *кокошник, кичка, шушун, сарафан, робронды, роботы, парики, ассамблея, реверанс, менуэт, танцмейстер, лакей, гайдуки.*

Если не найдется под руками другого материала, то можно использовать ту иллюстрацию в хрестоматии, где изображается, как Корсаков на ассамблее раскланивается перед молодой Ржевской, одетой по последней моде.

Такого рода беседа избавит учителя от необходимости останавливаться при чтении перед каждым трудным словом, поднимет

в классе интерес к читаемому и сделает повесть Пушкина более доступной.

Чтение должно начаться тут же в классе. Чтобы облегчить детям понимание повести, учитель перед началом каждой главы предварительно кратко ее рассказывает. Этим приемом мы пользуемся редко, но в данном случае он вполне уместен. За первый час будут прочитаны главы I и II.

Третью главу учащиеся должны прочитать дома. На следующем уроке в классе выполняется задание, предложенное хрестоматией: устный рассказ об ассамблее по плану. Для этой цели перечитываем по частям:

- 1) Наряд молодого Корсакова.
- 2) По дороге на ассамблею.
- 3) Гости.
- 4) Петр за шашками.
- 5) Танцы.
- 6) Оплошность Корсакова и кубок Большого Орла.
- 7) Конец ассамблеи.

Каждый ученик готовится рассказать тут же в классе одну из этих частей, что и выполняется под контролем и с помощью товарищей и учителя.

Дома учащиеся выписывают из конца главы II и из начала главы III те предложения (цитаты), в которых видно отношение Ибрагима к Петру.

На третьем уроке учитель сам читает вслух главы IV и V, которые требуют особенно выразительного и живого исполнения.

Дома учащиеся готовятся отвечать на вопросы, поставленные в хрестоматии после текста:

- 1) Перечень сторонников и противников реформ Петра.
- 2) Что не нравится старым боярам в нововведениях Петра?
- 3) История Ибрагима по повести Пушкина.

В классе учащиеся отвечают на эти три вопроса, имея подготовленный материал. Затем учитель ставит еще два новых вопроса:

- 1) Сравнить Ибрагима и Корсакова в их отношении к реформам, к европейскому просвещению и лично к Петру.
- 2) Собрать в повести все то, что дает образ Петра: внешность, привычки, работа, развлечения, отношение к Ибрагиму.

Учащиеся готовят дома пересказ конца главы IV («Царь приехал») и в классе пишут изложение.

Учитель должен наблюдать за тем, чтобы учащиеся вынесли из повести живые и яркие картины эпохи, портреты людей, характеристику нравов. Мастерские картины нравов дадут возможность живо представить борьбу консервативного лагеря с прогрессивным, а главное, показать все различие между глубоким и правильным отношением к труду и к просвещению (Ибрагим) и отношением внешним, поверхностным (Корсаков).

Одним словом, материал этот настолько воспитательно значителен, что все трудности текста надо уметь преодолеть и пред-

варительной беседой, и иллюстрациями, и разумной сменой работ (чтение, пересказ по готовому плану, упражнения с цитатами, ответы на вопросы, изложение). В отношении усвоения текста не следует требовать воспроизведения таких архаизмов, как «благодарствовал», «по манию», «супротивление», но такие слова, которые исторически характеризуют эпоху, как «ассамблея», «реверанс», «персона», должны быть усвоены, употребления их следует добиваться и в пересказе и в ответах на вопросы.

VI КЛАСС

Тема «Осень». Стихи и сочинения

План уроков. Сопоставление ясного осеннего дня с дождливым и пасмурным. Стихи об осени Пушкина и Тютчева. Разбор стихотворения «Есть в осени первоначальной...». Подбор цитат из Пушкина и Тютчева к теме «Осень». Домашнее сочинение. Разбор написанного учащимися.

Этот урок по стихотворению и последующие за ним сочинения были проведены мною в VI классе одной из школ Малоярославца со школьниками наполовину деревенского состава.

Казалось, что изысканность Тютчева не дойдет до ребят и текст стихотворения будет труден. Но должный методический подход победил трудности, и ребята оказались отличными читателями замечательного поэта.

Предварительно были заготовлены на больших листах бумаги тексты Тютчева («Есть в осени первоначальной...») и Пушкина («Унылая пора, очей очарованье...»). Дело было осенью, в ненастный, дождливый день. В классе стояли ветки красной рябины, калины, черемухи и клена. Тема беседы — осень. План ее: сопоставление сегодняшнего пасмурного дня со вчерашним днем, когда было так солнечно и тепло.

Глядим в окно, видим серое небо, лохмотья мрачных облаков, низко нависших над землею. Моросит дождь, улицы городка грязные, мокрые.

— А каково сейчас в саду, в лесу, какой вид имеют деревья?

— Мокрые, с отвислыми ветками, стволы сырые, кажутся черными.

— А вчера, в ясный день, каков был лес?

— Деревья стояли радостные, светило солнце.

— А какими красками полон лес осенью?

Рассматриваем принесенные в класс ветки.

— Листья бурные, красные, желтые, золотые, багровые, коричневые. Краснеют гроздья калины, свисают красные кисти рябины. Золотистый хмель обвивает ветку черемухи.

— А чем еще отличается осенний лес от летнего?

— Нет грибов, нет ягод, поредела трава. Птицы не поют, в лесу тихо. Падают желтые листья.

— А как падают желтые листья в ясную погоду и как они падают в сырую погоду?

— В ясную погоду лист сухой, он кружится в воздухе, словно

бабочка, и тихо падает на землю. А в сырую погоду мокрые листья тяжело и быстро валятся с веток на землю.

— А кто скажет про осеннее поле? Кто из вас проходил вчера через поле?

— Оно сжатое, торчит и колется жнивье.

— А что видите вы в поле в ясный солнечный день на жнивье? Какой признак хорошей погоды вы видите в поле (да и в лесу)?

— Паутина летает.

— Как вы назовете — что летает над полем или что висит на ветке дерева?

— Волосок паутины. Ниточка паутины.

— Вот мы нашли с вами метафору; ведь действительно волосок или ниточка.

— А если вы взглянете вверх, на небо, что вы увидите в ясный осенний день? Какое небо было вчера?

— Ясное, голубое, сияло солнце.

— Сегодняшнее небо низкое, оно словно давит нас, а вчера какое было?

— Очень высокое, просторное.

Беседа нарисовала две картины: пасмурный осенний день и день ясный. Контрастность картин помогла их представлять и находить для того соответственные слова и обороты. Учитель предлагает детям вспомнить какие-либо стихи, в которых дается описание осени. •

Без труда вспоминают Пушкина:

Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало...

Изображается «довольно скучная пора», с туманами и дождями.

— А я прочту вам стихотворение Ф. И. Тютчева, где описываются ясные дни сухой осени.

Учитель читает наизусть «Есть в осени первоначальной...». Слушая текст стихотворения, шестиклассники узнают знакомые им детали — и «паутины тонкий волос», и «птиц не слышно боле». Но какие новые и неожиданные обороты нашел поэт для передачи того, что видишь каждый день и на что внимания не обращаешь: «Весь день стоит как бы хрустальный, и лучезарны вечера!»

— Куда переносит нас Тютчев?

— В поле.

— Что отметил он осенью в поле?

— Работа кончилась. «Где бодрый серп гулял и падал колос, теперь уж пусто все — простор везде».

— А как он назвал борозду?

— Праздной.

Следует объяснение. Затем сами учащиеся вспоминают строку целиком: «Лишь паутины тонкий волос блеснит на праздной борозде». Она особенно радует их, словно это они сами нашли этот образ и словесно его оформили.

— Как называет Тютчев ясное осеннее небо?

— Лазурь. Чистая и теплая лазурь.

Учитель повторяет:

— «И льется чистая и теплая лазурь на отдыхающее поле».

— Почему Тютчев сказал «пустеет воздух»? Что это значит?

— Он был наполнен голосами, звуками, пением птиц. А теперь он пуст, тих. «Пустеет воздух, птиц не слышно боле».

(Цитаты припоминаются по памяти, подсказываются учителем, прочитываются в тексте прикрепленного к доске переписанного крупно стихотворения.)

— Любит ли поэт осень, вот такой ясный осенний день? Как он называет такую пору?

— Дивная пора.

— А как сказано про день?

— Хрустальный.

— Откуда такое странное слово? Ведь хрусталь — это графин, ваза, стакан, бокал наилучшего качества.

— Это значит, что день прозрачный и ясный, как хрусталь. «Весь день стоит как-бы хрустальный».

Объясняем тут же эпитет «лучезарный».

Стихотворение перечитывается учеником с большого листа, висящего на доске¹.

Затем учитель вывешивает другой лист — со строками Пушкина: «Унылая пора, очей очарованье». Читаем, анализируем, сравниваем со стихотворением Тютчева. Пушкин также восхищается осенью, но он дает нам описание осеннего леса; Тютчев переносит нас в поле.

Учитель предлагает детям взять тетради, и проводится работа по подборке цитат из усвоенного стихотворного текста на тему «Осень». В итоге беседы, справок, вопросов и ответов в тетрадях к концу часа оказывается следующее.

Осень

Ясный день

Небо — лазурное, чистое, голубое.

«И льется чистая и теплая лазурь на отдыхающее поле» (Тютчев).

Воздух — чистый, прозрачный, ясный.

«Весь день стоит как бы хрустальный, и лучезарны вечера» (Тютчев).

Деревья — желтые, золотые, багровые, коричневые.

«В багрец и в золото одетые леса» (Пушкин).

Пора — дивная, чудесная, «очей очарованье».

Пасмурный день

Небо мглистое, тучи. «И мглой волнистою покрыты небеса» (Пушкин).

В воздухе туманно, пасмурно. «Ложится на поля туман» (Пушкин).

Деревья — голые, обнаженные, почерневшие.

«Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась» (Пушкин).

«Довольно скучная пора» — печальная, тоскливая, унылая.

На дом учащиеся получают задание заняться наблюдениями окружающей природы и написать сочинение, в котором они долж-

¹ Само собой разумеется, что урок можно вести и с книгами в руках.

ны описать прогулку или сопоставить два различных осенних дня. Учитель получает работы, прочитывает и поправляет их; в классе читаются по выбору три различных сочинения и разбираются силами учащихся.

1. Осенняя прогулка

Ученика VI класса Наумова Алексея

Это было в сентябре. Я встал рано утром, глянул в окно и увидел голубое, ясное и безоблачное небо. Воздух был так чист, что «весь день стоял как бы хрустальный». Я позавтракал и решил сделать прогулку. Позвал товарища. Он согласился. Мы отправились в лес. Сперва мы шли городом. Потом спустились вниз к реке. Река была безлюдна. Дальше мы шли по скошенному лугу. Он был безжизненным, лишь изредка пробежала полевая мышь. Но вот и лес. На деревьях мы увидели множество разнообразных листьев. Здесь были: золотистые листья клена, желтые листья березы и красные листья осины. Но больше всего нам понравились кисти рябины. Они наполняли лес своей красотой. В лесу было так весело и красиво, что нам не хотелось уходить. Мы вышли на лесную тропинку. Лес кончился. Тропинка нас вывела на обширное поле. Мы идем полем. Рожь скошена и убрана. Поле было пустое, «лишь паутины тонкий волос блестит на праздной борозде». После поля мы очутились недалеко от луга. Мы прошли по лугу. Вот и город. Мы пришли домой.

После этой прогулки мы решили в следующий выходной сделать тоже такую прогулку. Подошел выходной, но погода нам помешала. Она была неудовлетворительная: небо было серое, мрачное, облака низкие, в воздухе было пасмурно и сумрачно. «Ложился на поля туман». Было очень скучно. Деревья были унылы и голы. Листья были мокрые, тяжелые и почерневшие. Леса печально обнажались. «Приближалась довольно скучная пора». Мы больше не ходили на прогулку.

Для разбора работы учитель ставит такие вопросы:

- 1) Каково заглавие и на тему ли написано сочинение?
- 2) Какова последовательность изложения?
- 3) Нет ли стилистических ошибок?
- 4) Что взято из классной беседы об осени? Что добавлено своего?
- 5) Удачно ли автор цитирует стихи?

И мы видим, что дети отмечают следующее:

Заглавие правильное, дана одна прогулка, вторая не состоялась. Изложение идет по маршруту прогулки: взгляд в окно, спуск к реке, луг, лес, поле.

Второй день описан вне всякого маршрута; это впечатление, полученное в лучшем случае на улице. Жаль, что автор не определил пункта наблюдения, это оживило бы описание.

Весь класс отмечает как неудачное такое выражение: «Погода нам помешала, она была неудовлетворительная». Отметку погоде поставил!—Погода была плохая, сумрачная, скверная, сырая. «Множество разнообразных листьев»—тоже неудачно. Разнообразные по форме, по величине, по цвету? Хотел сказать: разноцветных, пестрых листьев.

Наумов хорошо использовал классную беседу: он дает осенние тона листьев, он вспомнил паутинку на скошенном поле; жалко, что он ничего не сказал об ясном небе. О небе пасмурного дня он сказал. От себя он вставил про речку, сказал, что она безлюдна, луг назвал безжизненным; хорошо про мышку: «Лишь изредка пробежала полевая мышь».

Уместно он вставил цитату о паутине, но текст Тютчева о дне хрустальном он искажил, изменил время глагола: так делать не полагается. И, кроме того, Тютчев говорит о дне с утра и до вечера — «Весь день стоит как бы хрустальный, и лучезарны вечера», — а в данном сочетании получается натяжка. Воздух был так чист, что «весь день стоял как бы хрустальный». Это неудачно.

В целом же сочинение написано хорошо. Наумов действительно видел то, что он описывает.

2. Осень *Ивановой Анны*

Наступает плохая погода. Листья с деревьев начинают осыпаться и ложатся на землю золотистым ковром. Лес стоит, как золотой. В лесу сумрачно и сыро. Деревья стоят все черные от дождя. Небо серое, над полями и реками стелется туман. Солнца уже не видно.

Пошли мы в лес на прогулку. Выпал хороший ясный солнечный день. Все деревья начали обсыхать, но птицы не поют. Но вот находят тучи, и пошел дождь. Мы пошли домой, пока дошли до дому, все измокли. И опять стоит плохая погода.

Класс встречает работу неодобрительно. Нет плана, не поймешь, где дождь, где солнце. Видно, что она никуда не ходила и ничего не видала. Своих наблюдений нет никаких. Стихов совсем не привела. Сочинение плохое.

Чтением плохого сочинения не следует начинать беседы; недостатки работы Ивановой для класса особенно ясны из сопоставления с предыдущей хорошей работой Наумова.

Переходим к третьей работе — одной из лучших учениц класса. Работа оценивается отметкой «отлично», но и в ней есть свои недочеты.

3. Осенняя краса *Бруни Аллы*

Я проснулась, вскочила с постели и посмотрела в окно. День прекрасный. Ну, думаю, позову Таню, и побежали в лес. Она и сама тут как тут. «Пойдем в лес?» — «Пойдем!». Живо козавтракали и пустились бежать. И лучезарное солнце, казалось, тоже бежало с нами, такое большое, золотое. А небо высокое, чистое, синее. Я вспоминаю: «Есть в осени первоначальной короткая, но дивная пора — весь день стоит как бы хрустальный».

Вот мы и в лесу. Сквозь пеструю листву небо кажется еще выше, еще синее. Блестящие ярко-красные листья осины чуть дрожат. Береза одета в желтое платье. Орешник сморщил листья. То там, то здесь из-за темной ели яркими огнями краснеет калина или рябина. Золото всюду: и на багровой черемухе, которую обвивает хмель, и на стволе сосны, облитой солнцем. «В багрец и в золото одетые леса».

Птиц не слышно, только дятел одинокий где-то стучит, да кричит галка. Листья кружатся и с легким шелестом падают. Мы долго бродили по лесу и вышли на поле.

Тихо и пусто. Не слышно в небе жаворонка. Хлеб уже убран. «Лишь паутинный тонкий волос блестит на праздной борозде».

Дорожка привела нас к оврагу. Мы обогнули его и вышли к реке. Таня спустилась с крутого берега и зачерпнула холодную воду: «Не хочешь ли искупаться?», — закричала она и засмеялась.

Погуляли. Довольно усталые, но счастливые по скошенному лугу идем домой. Завтра позовем Таню, Дашу, Витю, Муру и пойдем собирать листья для осеннего гербария.

Но гербарий не пришлось сделать в этом году.

Со следующего дня погода изменилась. С утра пошел мелкий дождь и моросил весь день.

Облака нависли мрачными серыми клочьями. Воздух стал туманный. Стволы деревьев стали черными. Мокрые листья быстро падают. В лес идти не хочется.

Сочинение прочитано, слушатели довольны. Видно, что ходила в лес, видела его на самом деле. И заглавие особенное — «Осенняя краса», и написано на тему.

Описание ненастного дня дано как концовка.

Язык хороший, написано живо: солнце бежало с нами! Очень хорошо про речку, про холодную воду: «Не хочешь ли искупаться?».

— Еще какие хорошие подробности ввела Бруни в свою работу?

— Она дала отдельно осину, березу, орешник, елку, хмель. (Перечитываем текст сочинения.)

— А про калину это она у Некрасова взяла! — раздается голос одного из учеников. — «Там из-за старой нахмуренной ели красные грозди калины глядели».

— А разве нельзя было приводить Некрасова?

— Можно, но тогда так и говори, что Некрасов, и ставь в кавычки.

— А какого поэта она цитирует?

— Тютчева; одна цитата про паутинку, это хорошо, а первая цитата длинна, сократить ее.

Эта последняя работа сделана лучше первой, живее и ярче; обе они (так же как большинство написанных на эту тему сочинений) показывают, что классная беседа толкнула к наблюдениям, пробудила желание видеть и слышать, подсказала нужные обороты, заставила искать свои слова и выражения.

Стихи Тютчева и Пушкина, ко времени прочтанные, слились с жизнью, сделали окружающую природу богаче, усложнили и насытили восприятие школьника.

Никто из шестиклассников не повторил механически классного материала, каждый из них старался его обогатить и обработать. Свободная формулировка темы каждым из пишущих требовала от ученика живого и индивидуального решения задачи.

«Песнь о вещем Олеге»

План уроков. Вводные комментарии учителя. Чтение баллады Пушкина учителем. Воспроизведение сюжета «Песни» учениками. Объяснение содержания. Языковые работы. Разбор эпитетов в связи с уяснением образов баллады.

В «Песни о вещем Олеге» трудностью представляется та историчность, которой пронизано это произведение. Тут изображены нравы и обычаи, которые далеко ушли от нас. Иногда приходится слышать, что учитель механически перебирает такие слова, как «тризна», «секира» и т. д.: «тризна» — вот что, а «секира» — вот что. Я постаралась дать моим ученикам живую картину, приблизилась к ним Олега, как первого киевского князя, и рассказала о

том, как он объединил вокруг себя славян, остановилась подробнее на его походе на Царьград. Был дан рассказ о том, как он погрузил на лодки воинов, затем как они подошли к Константинополю, как Олег придумал поставить лабьи на колеса, раскинуть паруса и как он на колесах под парусами подошел к Константинополю, и как греки были перебиты. Греки были хитры, они вынесли Олегу еду, но Олег ее не принял и был прав, потому что вся еда была отравлена. Греки заключили с Олегом торговый договор, и Олег прибил щит на ворота Царьграда. Народ же прозвал Олега «вещим».

В рассказе попутно был дан весь набор вооружения (шлем, щит, лук, копье и т. д.). Потом было указано, какое значение имел для витязя конь, как его убивали на тризне князя-воина.

Я считала нужным остановиться и на том, что язык того времени отличался от нашего языка, что Киевская Русь — это наши прапрапрадеды. Были взяты названия частей тела: *чело, персты, очи, уста, лоно* и т. д.

Прежде чем читать балладу, я подчеркивала тот факт, что событие отстоит от нас на тысячу лет и от Пушкина на 900 лет. Однако поэт излагает его так, будто оно происходит сейчас.

«Как *ныне* собирается вещий Олег...» Я продолжаю. И прочитываю наизусть, без книги, всю балладу. Книги на партах закрыты.

— Приблизил ли Пушкин к нам то, что было тысячу лет назад?

Ребята отвечают частями стихотворения, говорят кто что запомнил. Это очень важная, чисто эмоциональная часть урока, когда высказывания воспроизводят наиболее яркие моменты рассказа.

Цитирую по стенограмме:

— Как из щели вылезает гробовая змея (молчит). Как она обвилась вокруг ноги... и вскрикнул ужаленный Олег...

— Как кудесник вышел из темного леса и предсказал его судьбу.

— «Бойцы поминают минувшие дни и битвы, где вместе рубились они».

Интересно отметить, что в этих свободных высказываниях дети выдвинули завязку и развязку баллады (причем сперва развязку, а потом завязку). Их прежде всего интересует действие, ход событий, драматизм сцен.

Наша задача на данном уроке вела нас дальше к характеристикам.

И поэтому я стала спрашивать, дал ли Пушкин нам возможность как бы видеть Олега, кудесника и коня. Мы подбираем все слова и выражения, характеризующие Олега: это вещий князь, могучий владыка, его щит на воротах Царьграда, это счастливый и непобедимый воевода. Все эти слова, здесь кратко собранные, выискиваются в тексте, разъясняются и осмысливаются. Свободные высказывания детей касаются фабулы, действия; вопросы

учителя заставляют дорабатывать образы, характеры. В том числе — образ кудесника. Говорим о его предсказании. Верит ли этому предсказанию Олег? Верит ли ему сам Пушкин? Почему же это предсказание сбывается? «Пушкин не верит,—говорит один из учеников,—он хотел лучше описать, как бы он в то время живет и верит в то же». К этому вполне разумному ответу я добавляю справку, что Пушкин писал стихотворение в изгнании, сливая свои мысли с речами кудесника, обращаясь к царю так же, как обращался кудесник к Олегу («Правдив и свободен их вещей язык...»). В ответ на мою справку в классе поднимается рука:

— Пушкин тоже был предсказатель, он предсказал:

Товарищ, верь, взойдет она,
Заря пленительного счастья!
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья
Напишут наши имена.

Вся эта беседа и чтение «Песни» учителем приблизили стихотворение настолько, что можно перейти к разработке словаря «Песни о вещем Олеге». Этот словарь углубит смысл и значение строк Пушкина, введет учащихся в лексику старого нашего языка, поможет понять историческую природу данного произведения.

Проводя ряд словарных упражнений по этому произведению, я считаю возможным и даже необходимым вывести некоторые общие положения о языке, об его исторической подвижности, о связи старых и отживших слов с новыми. «Песнь о вещем Олеге» дает достаточный материал для этих выводов. И сами эти выводы бросают нужный свет на лексику стихотворения, на колорит старины, которым данная баллада пронизана. Следовательно, данный вид работы не переходит в филологический экскурс, искусственно сюда привязанный, а строится в плане того же стилистического комментария к прочитанному.

Исходя из того, что ребятам трудны такие обороты, как «незримый хранитель», «чело омрачилось думой», я даю учащимся пары однокоренных слов:

незримый — необозримый
чело — челка
седло — сосед
предсказание — сказка

сечка — секира
стрела — стрельба
беззащитный — щит

Преподаватель пишет на доске первую пару слов и предлагает учащимся найти в них общий корень. Это корень *зр*, отсюда *зреть*, *зрение*, *зрачок* (отвечают ученики). Но в чем же разница слов: *незримый* и *необозримый*? Берем слово в контексте: «незримый хранитель» — его нельзя представить, видеть.

— Необозримо — это большое расстояние, а незримый — это невидимый (говорит ученик): необозримое море, необозримое поле.

Чело и челка. Лоб — чело, челка на лбу у лошади, у ребенка.
Седло и сосед. Почему поставлены рядом эти слова? Где общий корень?

— У коня седло, человек сидит на нем, человек сидит рядом, значит, сосед. Общий корень *сед*.

И так далее.

— Но почему же мы стрел не имеем, палим из пушек и называем эту пальбу стрельбой?

— От этого произошло. Так же стреляют, как из лука. Для того же предназначено. (Цитирую по стенограмме.)

Ответивший так ученик VI класса 204-й школы формулировал детским языком закон функциональной семантики. Да, старое слово переходит на новый предмет в том случае, если новый предмет приобретает знакомое назначение. Старые слова умирают, но оставляют в языке свое потомство. Такого же происхождения стальное «перо» — от пера гусиного (тот же закон переноса старого слова на новый предмет — по единству функций данных предметов).

Второе предлагаемое ученикам упражнение таково: учитель подбирает ряд существительных и ряд прилагательных, которые осмысливаются в контексте и к которым подыскиваются однозначные слова:

владыка
вонитель
враг
сеча

брань
тризна
курган
вещи

буйный
грядущее
светлый
дивный

угрюмый
ретивый
могучий
жаркий
плачевный

Подобранные слова ведут нас снова к слову «владыка». Где вы находите это слово?

— «Воляхвы не боятся могучих владык».

— Каким словом можно его заменить?

— Владелец. Властелин. Царь. Фараон. Император.

«Враг». «На радость соседей-врагов».

— Кто был врагом Олега?

— Хозары, греки.

— Замените слово.

— Недруг, противник, неприятель.

Так же в контексте воспринимается каждое прилагательное и так же подыскиваются его синонимы.

Все наши приемы направлены на то, чтобы разъяснить трудный для учащихся языковой состав этого произведения и тем уяснить его смысл и особенности стиля в связи с его темой.

Учитель тут же говорит учащимся, что эти упражнения учат их вдумываться в значение каждого слова, когда они говорят или пишут. И дает образец работы над словом самого Пушкина.

Дело в том, что рукопись «Песни о вещем Олеге» дает ряд поправок в эпитетах.

верном

Князь по полю едет на (смирном) коне.

Учитель пишет эту строчку на доске, оставляя пока «на смирном коне», и спрашивает: «А как же мы теперь знаем эту строчку?» Следует дружный ответ и столь же дружное обсуждение вопроса.

«То смиренный стоит под стрелами врагов», с одной стороны, и с другой — «Все тот же он бурный, игривый». Быть смиренным на бранном поле — это не значит вообще быть смиренным. Конь могучего князя — бурный, игривый, а главное, он верный его товарищ. Эпитет «верный» является более существенным в характеристике коня.

к мудрому
И (к гордому) старцу подъехал Олег.

Учитель пишет «к гордому», ребята исправляют «к мудрому». Опять говорим, что гордость была у кудесника; ответ его князю полон достоинства и гордости, но в плане целого произведения это, конечно, мудрый старец.

Так же объясняем изменения:

славной
Над (веткой) главою кургана
друг
Сви, (конь) одинокий.

Эти поправки Пушкина еще раз ведут нас от одного слова к целому произведению (Откуда видно, что коня Олег должен был назвать своим другом?). Они учат ценить слово, они воспитывают критическое отношение к своей и чужой речи, они позволяют сделать тот вывод, который и был закреплен словами одного из учеников: «Когда пишешь, пиши самое главное, думай! Может быть, кудесник гордый, но здесь важнее, что он мудрый».

Сделанных упражнений достаточно, чтобы иметь право задать стихотворение выучить наизусть. Класс усвоил смысл и стиль произведения, его словарь, его образы, и можно переходить к выразительному чтению по книге и наизусть.

Говоря о языковой стороне литературного чтения, я не могу умолчать о том, что зачастую у нас сперва учат читать произведение выразительно, а потом истолковывают его. А путь как раз обратный. Выразительное чтение — результат понимания текста.

На третьем часе наших занятий мы составляем план, находим заголовок к каждой строфе, и затем ученик прочитывает строфу так, чтобы его чтение соответствовало этому заголовку. Если мы ставим такое заглавие: «Гордый ответ кудесника», то в чтении и нужно передать, что ответ был действительно гордым, и т. д.

Тщательный смысловой и языковой анализ облегчает заучивание. К концу третьего или четвертого урока дети знают стихотворение почти наизусть и после этого дома легко овладевают стихотворением в целом.

«Смерть чиновника» А. П. Чехова

Преподаватель. Ребята, закройте книги. Мы сегодня будем с вами читать рассказ Чехова «Смерть чиновника». Рассказ

этот имеет два действующих лица: чиновник — это самое главное действующее лицо, затем генерал Брижжалов.

Сюжет такой: чиновник чихнул в театре и обрызгал лысину генерала. Испугался. Генерал важный. Извинился перед ним. Извинился раз до пяти, пока генерал не рассердился окончательно.

Как кончается рассказ, я вам не скажу. Читать мы будем вот каким способом: этот рассказик у меня размещен на нескольких карточках. Тут карточек меньше, чем парт, и, следовательно, примерно на четверых придется одна карточка. Каждый прочитывает сперва свою часть про себя и постарается ее хорошо обдумать. Все это делается молча.

Значит, каждый прочитывает внимательно свою часть и, вероятно, сразу же догадается тот, у кого начало, и тот, у кого конец. Надо знать хорошо свою карточку. Прочитайте ее и обдумайте. Работа будет вестись таким образом, что мы должны из этих разорванных кусков склеить рассказ. Это задача трудная. А зачем я это сделала, вы, вероятно, в конце урока поймете.

У кого начало? (*Ученик поднимает руку.*) Читай.

Ученик (*читает, выйдя к столу*). «В один прекрасный вечер не менее прекрасный экзекутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на «Корневильские колокола». Он глядел и чувствовал себя на верху блаженства. Но вдруг...»

Преподаватель. Почему ты решил, что это начало? Ведь у нас в классе 13 кусков, и никто не поднял руку. Все догадались, что у них середина, а ты поднял руку, угадал, что у тебя начало. Докажи.

Ученик. Там сказаны такие слова: «В один прекрасный вечер...»

Преподаватель. Значит, мы узнаем время. Что еще мы узнаем? Что главное? Как это назвать?

Ученик. Действующее лицо.

Преподаватель. Мы узнаем, кто является действующим лицом. Мы ведь его еще не знаем. И вот оно представлено.

То же самое, если мы входим в какой-нибудь дом и нам хозяин представляет: «Позвольте вам представить — Иван Дмитрич Червяков». Вот и Чехов нам представляет, кто такой этот маленький чиновник Червяков. Затем мы узнаем, что действие происходит в театре во время хода спектакля. Это как бы ввод в рассказ. И какая самая последняя фраза? Прочти еще раз.

Ученик. «И вдруг...»

Преподаватель. Кто продолжит?

Ученица (*читает*). «В рассказах часто встречается это «но вдруг». Авторы правы: жизнь так полна внезапностей. Но вдруг лицо его поморщилось, глаза подкатились, дыхание остановилось... он отвел от глаз бинокль, нагнулся и... апчхи!!! Чихнул, как видите. Чихать никому и нигде не возбраняется. Чихают и мужики, и полицмейстеры, и иногда даже и тайные советники. Все чихают».

Преподаватель. Что ты прочла?

Ученица. Он сидел в театре и вдруг чихнул.

Преподаватель. И что же? Как будто бы ничего,— все чихают: и знатные люди, и незнатные, и тайные советники — все чихают. Кто продолжает? (*Двое учащихся поднимают руки.*)

Ученица (*читает*). «Червяков сконфузился, глупо улыбнулся...»

Учащиеся. Нет. Нет...

Преподаватель. Почему класс недоволен? (*К другому ученику.*) А у тебя как продолжается?

Ученик (*читает*). «Червяков нисколько не сконфузился, утерся платочком и, как вежливый человек, поглядел...»

Преподаватель. Кто же продолжает?

Первый ученик садится, второй читает: «Червяков нисколько не сконфузился, утерся платочком и, как вежливый человек, поглядел вокруг себя: не обеспокоил ли он кого-нибудь своим чиханьем. Но тут уж пришлось сконфузиться. Он увидел, что старичок, сидевший впереди него, в первом ряду кресел, старательно вытирал свою лысину и шею перчаткой и бормотал что-то...»

Преподаватель. Что же этот твой текст дает?

Ученик. Что он чихнул на лысину генералу.

Преподаватель. Ух, батюшки! Маленький экзекутор и вдруг обрызгал генералу лысину! Кто продолжает?

Ученица (*читает*). «В старичке Червяков узнал статского генерала Брижалова, служащего по ведомству путей сообщения.

«Я его обрызгал! — подумал Червяков. — Не мой начальник, чужой, но все-таки неловко. Извиниться надо».

Червяков кашлянул, подался туловищем вперед и зашептал генералу на ухо:

— Извините, ваше-ство, я вас обрызгал... я нечаянно...

— Ничего, ничего...

— Ради бога, извините. Я ведь... я не желал!

— Ах, сидите, пожалуйста! Дайте слушать!

Преподаватель. Эти извинения он произносит в какое время?

Ученица. Во время действия.

Преподаватель. Мы узнали, что идут «Корневильские колокола», идет действие, он чихнул, и во время действия он решает извиниться. Почему? Потому, что это важный генерал. Прочти последние слова.

Ученица. «Ах, сидите, пожалуйста! Дайте слушать!»

Преподаватель. Кто хочет продолжать?

Ученик (*читает*). «Придя домой, Червяков рассказал...»

Учащиеся. Нет, нет... (*Первый садится, читает другая ученица.*)

Ученица (*читает*). «Червяков сконфузился, глупо улыбнулся и начал глядеть на сцену...»

Преподаватель. Твоя карточка продолжает спектакль; он продолжал глядеть на сцену.

Ученица (*читает*). «Червяков сконфузился, глупо улыбнулся и начал глядеть на сцену. Глядел он, но уже блаженства больше не чувствовал. Его начало мучивать беспокойство. В антракте он подошел к Бризжалову, походил возле него и, поборовши робость, пробормотал:

— Я вас обрызгал, ваше-ство... Простите... Я ведь... не то чтобы...

— Ах, полноте... Я уж забыл, а вы все о том же! — сказал генерал и нетерпеливо шевельнул нижней губой...

Преподаватель. Кто желает продолжать?

Ученик (*читает*). «Забыл, а у самого ехидство в глазах, — подумал Червяков, подозрительно поглядывая на генерала. — И говорить не хочет. Надо бы ему объяснить, что я вовсе не желал... что это закон природы, а то подумает, что я плюнуть хотел. Теперь не подумает, так после подумает!..»

Преподаватель. Почему ты так уверенно думаешь, что это продолжение?

Ученица. Потому что тут начинается со слова «забыл».

Преподаватель. Кто теперь читает?

Ученик (*читает*). «На другой день Червяков надел новый вицмундир...»

Преподаватель (*к ученице*). Ты прозвала. Вернее не ты, а (*к ученику*) некоторые другие зевали.

Ученица (*читает*). «Придя домой...»

Преподаватель. То действие где было?

Ученица. В театре.

Преподаватель. Ясное дело, что он во время спектакля извинялся, в антракте извинялся. Теперь, «придя домой...»

Ученица (*читает*). «Придя домой, Червяков рассказал жене о своём невежестве. Жена, как показалось ему, слишком легкомысленно отнеслась к происшедшему: она только испугалась, а потом, когда узнала, что Бризжалов «чужой», успокоилась.

— А все-таки ты сходи, извинись, — сказала она. — Подумает, что ты себя в публике держать не умеешь.

— То-то вот и есть. Я извинялся, да он как-то странно... Ни одного слова путного не сказал. Да и некогда было разговаривать».

Преподаватель. Следующий.

Ученик (*читает*). «На другой день Червяков надел новый вицмундир...»

Преподаватель. Почему на другой день, а не в этот день?

Ученик. Потому, что была ночь. (*Читает*). «На другой день Червяков надел новый вицмундир, подстригся и пошел к Бризжалову объяснять... Войдя в приемную генерала, он увидел там много просителей, а между просителями и самого генерала, который уже начал прием прошений. Опросив несколько просителей, генерал поднял глаза на Червякова».

Преподаватель. «Генерал поднял глаза на Червякова». Дальше.

Ученица (*читает*). «Вчера в «Аркадии», ежели припомните, ваше-ство,— начал докладывать экзекутор,— я чихнул-с и... нечаянно обрызгал... Изв...

— Какие пустяки... Бог знает что! Вам что угодно?— обратился генерал к следующему просителю.

«Говорить не хочет,— подумал Червяков, бледнея.— Сердится, значит... Нет, этого нельзя так оставить... Я ему объясню...»

Преподаватель. Следующий.

Ученик (*читает*). «Когда генерал кончил беседу с последним просителем и направился во внутренние апартаменты, Червяков шагнул за ним и забормотал:

— Ваше-ство! Ежели я осмеливаюсь беспокоить ваше-ство, то именно из чувства, могу сказать, раскаяния!.. Не нарочно, сами изволите знать-с!

— Да вы просто смеетесь, милостисдарь!— сказал он, скрываясь за дверью».

Преподаватель. Генерал ушел недовольный, что чиновник опять извиняется. Что же дальше было?

Ученик (*читает*). «Какие же тут насмешки?— подумал Червяков.— Вовсе тут нет никаких насмешек! Генерал, а не может понять! Когда так, не стану же я больше извиняться перед этим фанфароном! Черт с ним! Напишу ему письмо, а ходить не стану! Ей-богу, не стану!»

Так думал Червяков, идя домой. Письма генералу он не написал. Думал, думал и никак не выдумал этого письма. Пришлось на другой день идти самому объяснять».

Преподаватель. Почему ты думаешь, что это продолжение?

Ученик. Генерал говорит: «Вы просто надо мной смеетесь». На что Червяков отвечает: «Какие же тут насмешки?»

Преподаватель. И время какое указано?

Ученик. «Идя домой...»

Преподаватель. Дальше.

Ученица (*читает*). «— Я вчера приходил беспокоить ваше-ство,— забормотал он, когда генерал поднял на него вопрошающие глаза,— не для того, чтобы смеяться, как вы изволили сказать. Я извинялся за то, что, чихая, брызнул-с, а смеяться я и не думал. Смею ли я смеяться? Ежели мы будем смеяться, так никакого тогда, значит, и уважения к персонам... не будет».

Преподаватель. У кого осталась непрочитанная карточка?

Ученица (*читает*). «— Пошел вон!— гаркнул вдруг посивший и затрясшийся генерал.

— Что-с?— спросил шепотом Червяков, млея от ужаса.

— Пошел вон!— повторил генерал, затопав ногами.

В животе у Червякова что-то оторвалось. Ничего не видя, ничего не слыша, он попятился к двери, вышел на улицу и поплелся... Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лег на диван и... помер». (*В классе смех.*)

Преподаватель. Что же вы смеетесь, а не сочувствуете?

Теперь скажите мне, почему рассказ, который мы разрезали на кусочки, все-таки собрался.

Ученик. Потому что связный рассказ.

Преподаватель. Связный рассказ, и, следовательно, нам нужно было только о чем-то подумать...

Ученица. Чтобы в порядке, как он написан, его собрать.

Преподаватель. Уловить эту связь. Теперь, может быть, некоторые скажут, на чем мы эту связь уловили? Что мы тут почувствовали?

Ученик. По смыслу.

Преподаватель. По смыслу, — верно. В чем этот смысл сказывался? Как ты почувствовал, что товарищи вступают один за другим в нужном порядке?

Ученик. В одной карточке он говорит, а в другой спрашивает.

Преподаватель. Вернее — в одной карточке спрашивает, а в другой отвечает. Затем в одной карточке сказано, что пришел к генералу, разговаривает с ним, а в другой — пришел домой. В одной карточке сказано, что действие происходит в «Аркадии», а на другой день — надел мундир и пошел.

Значит, какие сигналы нам все время подает Чехов, о чем? — О времени. Мы следим за временем: один вечер в «Аркадии», другой день — извинения, следующий день — новые извинения; наконец, не выдержал Червяков — умер.

Соберите мне карточки. Я их теперь перемешаю и раздам, но чтобы теперь весь рассказ был быстро прочитан. Теперь вы будете читать с места. Быстро, не задавая вопросов, переходите от одной карточки к другой. Начинаем. *(Работа проходит совершенно гладко.)*

Преподаватель. Соберите карточки. Откройте книгу и найдите этот рассказ. Прочитайте его про себя.

Я еще раз поставлю тот вопрос, который был вам задан: чем объясняется то, что разрезанный на части рассказ так легко можно было собрать? Вы знаете игру в кубики?

Учащиеся. Знаем.

Преподаватель. Кубики, и на одной стороне может быть слон, лев, тигр, — все это рассыпано и не поймешь, что к чему. Можно это собрать?

Учащиеся. Можно.

Преподаватель. Почему вы собираете льва какого-нибудь или слона? Узнаешь части: голова должна быть здесь, туловище — здесь, ноги — здесь, и окраска должна быть соответствующая. Повертишь, повертишь и поставишь на место. Такую же работу мы с вами проделали, только у нас была не голова и хвост, а что-то другое.

Ученик. Какое событие было рассказано в предыдущей карточке, а в другой карточке вытекает по смыслу то, что из этого следует.

Преподаватель. Верно, в одной карточке — причина, а в

другой следствие. Докажите, что есть причина и следствие в рассказе. Где тут главная причина началась?

Ученица. Чихнул.

Ученик. А следствие — извинялся и умер.

Преподаватель. Главная причина не только в том, что он чихнул, а главная причина в другом. В том, что рядом сидел генерал, которого он обрызгал. Чехов говорит, что все чихают, ничего. Но главная причина в генерале. И как эта причина обнаружилась, то какое следствие было?

Ученица. Сконфузился.

Преподаватель. Страх у него был. А почему у него был такой сильный страх?

Ученик. Потому, что это был мелкий чиновник, а генерал — саноное лицо.

Преподаватель. А где Чехов дает нам знать, что это мелкий чиновник?

Ученица. В самом начале.

Преподаватель. Вот вам доказательства этой правильной мысли, что в рассказе есть причина и есть следствие. Мы тянем одно за другим, так и вытянем до конца.

Еще что в рассказе мы отмечаем? По какому еще признаку мы идем?

Ученица. По времени: первое действие происходит во время спектакля в театре, потом дома, на другой день у генерала, потом опять дома.

Преподаватель. Следовательно, меняется и время и еще что меняется?

Ученица. И место.

Преподаватель. То в театре, то на квартире, то у генерала. Движутся события во времени и в пространстве. Выходит, что одно к другому очень легко подладить, и получится целый рассказ. Вы не должны думать, что из произведения можно вырезать какой-нибудь кусочек и произведение от этого не изменится. Нет, этого делать нельзя. То, что написал Пушкин или Гоголь, — это замечательно своей собранностью в один комок. Не разрежешь этого. Все так одно к одному подогнано, что это образует одно целое произведение.

Теперь скажите, какие действующие лица в этом рассказе?

Ученица. Червяков, генерал Брижжалов и жена.

Преподаватель. Кто главное действующее лицо?

Ученик. Червяков.

Преподаватель. Докажи, что не генерал, а Червяков является главным действующим лицом.

Ученица. Тут дано название: «Смерть чиновника».

Преподаватель. А еще как доказать можно? Почему именно Червяков, а не генерал главное действующее лицо?

Ученица. Все время рассказ о нем.

Преподаватель. Рассказ собственно о чем?

Ученик. Про его страх.

Преподаватель. Он от испуга помер. Этот испуг доведен Чеховым до невероятного. Этот рассказ можно назвать анекдотом. Человек помер, а вы смеетесь не потому, что вы бесчувственны, а потому, что сам Чехов это анекдотически разрешил, и это вызывает смех. Этот анекдот построен на тему о страхе. Чем же Чехов объясняет этот страх в своем рассказе?

Ученик. Генерал был выше него.

Преподаватель. Он был крупный чиновник, начальство, а этот был кто?

Ученица. Мелкий чиновник.

Преподаватель. Подчиненный. И вот, такой был строй жизни, такая была система, что младшие до ужаса, до смерти боялись старших. Он десять раз извинялся, тот на него накричал, Червяков испугался и умер.

Где в этом рассказе высшая точка, перелом, который ведет к концу? Какие слова вы назовете высшей точкой?

Ученица. «Пошел вон».

Преподаватель. Правильно,— это высшая точка. Один раз извинился, другой, третий... пятый и, наконец, «Пошел вон!».

Где развязка рассказа?

Ученица. Что он помер.

Преподаватель. А где завязка рассказа?

Ученик. Что он чихнул.

Преподаватель. Достаточно ли этого, что он чихнул? В этом ли завязка? Что ж из того, что он чихнул? Чихают все.

Ученица. Обрызгал генерала.

Преподаватель. Итак, где завязка: обрызгал или чихнул?

Ученица. Обрызгал генерала.

Преподаватель. Значит, надо так сказать: чихнул и обрызгал лысину генерала. Вопрос такой: зачем же Чехов дал вступление до завязки, да так хорошо дал, что мы сразу поняли, что это начало. (*Учащиеся молчат.*) Зачем Чехов дал этот кусочек до завязки?

Ученица. Для того, чтобы познакомить с действующим лицом.

Преподаватель. Правильно,— для того, чтобы познакомить с действующим лицом. Для этого места есть тоже название—экспозиция. В книге у вас о построении рассказа целая статья. К следующему уроку вы приготовьте рассказ «Смерть чиновника» и прочтите дома эту статейку «О композиции».

Характеристика Чапаева

План уроков. Основная тематика произведения Фурманова. Перечитывание текста по темам. Состав частей в характеристике Чапаева. Порядок этих частей. Устная характеристика героя. Работа над установлением переходов от части к части. Работа над картиной Васильева «Чапаев», сопоставление с текстом Фурманова. Темы сочинений по картине.

Преподаватель. Вы читали роман Фурманова «Чапаев». Вами прочитано пока две главы; разумеется, дома вы прочли роман в целом, и Чапаева, как нашего народного героя, вы хорошо

знаете. Сейчас пойдет разговор именно о том Чапаеве, каким он представлен в произведении Фурманова; мы остановимся главным образом на тех главах, которые вы знаете. Напомните мне, пожалуйста, как называется первая глава.

Учащиеся. «Чапаев».

Преподаватель. А вторая?

Учащиеся. «Сломихинский бой».

Преподаватель. Но эта вторая глава выпадает из темы «Чапаев» или она тоже о Чапаеве?

Учащиеся. О Чапаеве.

Преподаватель. То же самое о Чапаеве, что и первая глава. Недаром весь роман назван «Чапаев», и если кое-что вокруг него показано, все сводится к описанию героини гражданской войны, к описанию народного полководца, вышедшего из крестьянской массы, Василия Ивановича Чапаева.

Наша задача сегодня будет заключаться в том, чтобы восстановить образ Чапаева по тем литературным материалам, которые вы имеете. Заниматься мы будем с вами 2 часа. Вы скажете мне, какие куски из этих глав уже непосредственно относятся к образу Чапаева. Но прежде чем тот или иной кусок мне продемонстрировать, вы будете мне говорить: здесь сказано о том-то, здесь Чапаев показан с этой стороны, здесь Чапаев показан с другой стороны. Вам дается минутка на просмотр, какие именно куски мы с вами привлечем как наиболее характерные, яркие и необходимые. Может быть, даже рядом положите какой-нибудь черновичок и запишете: о том-то, том-то и том-то. (Учащиеся читают.)

Сейчас мы начнем говорить, и наша задача заключается в том, чтобы назвать все те темы, по которым мы подыщем тексты. Кто желает сказать, на какие темы мы выберем цитаты, а может быть, даже целые отрывки?

Учащиеся. Портрет Чапаева.

Преподаватель. То есть наружность Чапаева. Второе?

Учащиеся. Уважение к Чапаеву.

Преподаватель. Может быть, как-нибудь иначе сформулировать?

Учащиеся. Отношение бойцов к Чапаеву.

Преподаватель. Как же бойцы показаны — одна сплошная масса или разделены как-нибудь?

Учащиеся. Одна масса показана, а потом несколько характеристик дано.

Преподаватель. Массового партизана?

Учащиеся. Нет, сподвижников Чапаева.

Преподаватель. Его штаб, его помощники. Итак, уточним свой заголовок.

Учащиеся. Отношение бойцов к Чапаеву.

Преподаватель. Опять неточное заглавие.

Учащиеся. Отношение к Чапаеву его сподвижников.

Преподаватель. И...

Учащиеся. ...рядовых бойцов.

Преподаватель. Так. Что еще есть?

Ученик. Чапаев в бою.

Преподаватель. Конечно, Чапаев в бою. Это к какой главе относится?

Ученик. «Сломихинский бой».

Преподаватель. Еще что ты добавишь?

Ученик. Речь Чапаева перед бойцами.

Преподаватель. Чапаев-оратор. Речь Чапаева. Еще какие важные моменты показаны?

Ученик. Подготовка Чапаева к выступлению.

Преподаватель. Очень важный момент: подготовка Чапаева к бою. Не просто взял, да и пошел. Фурманов показал, как он думает, чтобы меньше крови пролить, как он высчитывает, измеряет по карте.

Все ли мы сказали? Кто-нибудь мне сейчас подытожит, какие пункты были названы.

Ученица. Первый пункт — портрет Чапаева. Второй пункт — отношение к Чапаеву его сподвижников и рядовых бойцов. Подготовка Чапаева к бою, во время боя и потом — речь Чапаева.

Преподаватель. Давайте по этому порядку и восстановим нужные нам места.

Значит, первое — портрет Чапаева. Найдите мне и прочтите.

Ученик (*читает*). «Обыкновенный человек, сухощавый, среднего роста, видимо, небольшой силы, с тонкими, почти женскими руками; жидкие темно-русые волосы прилипли косичками ко лбу; короткий нервный тонкий нос, тонкие брови в цепочку, тонкие губы; блестящие чистые зубы, бритый начисто подбородок, пышные фельдфебельские усы. Глаза...» и т. д.

Преподаватель. Теперь скажите мне, пожалуйста, что же здесь дает нам Фурманов интересного? Как он сумел вскрыть характерное для этого замечательного полководца гражданской войны? Что он подчеркнул здесь, что он выделил? Ведь он подал не просто рядового красноармейца, а Чапаева! Что его удивило, когда он увидел Чапаева?

Учащиеся. Обыкновенный человек.

Преподаватель. Обыкновенный человек. Еще что он подчеркнул? Что его, видимо, просто поразило?

Ученик. Небольшой силы.

Преподаватель. Небольшой силы. Этот человек берет не физической силой, не тем, что кулак у него здоровый, а чем-то другим. Каким он показан?

Ученица. Умным.

Преподаватель. Читай.

Ученица. «Быстрые, умные, немигающие глаза».

Преподаватель. В чем здесь передано напряжение большой внутренней силы, большой духовной возможности в человеке? Как это в облике его сказалось? В чем чувствуется человек, который может целые ночи сидеть? Все спят, а он сидит. (*Ученица молчит.*)

Чапаев быстро все соображает. Ведь как он носится по полю, как он мгновенно отдаёт все приказания, как быстро он понимает все донесения. Что именно дал Фурманов в его внешности, подчеркивая, что этот человек способен к такому действию? (*Ученица молчит.*)

Так ничего и нет, только умные глаза и вычитали?

Покажите, как во внешности дана тонкая, напряженная духовная организация. Что он — груб с виду?

Ученица (*читает*). «Короткий нервный тонкий нос, тонкие брови в цепочку, тонкие губы...»

Преподаватель. Нервность чувствуется. Это не грубое лицо, а тонкое, напряженное. Мы чувствуем, что этот человек большой одаренности, внутренней одаренности. Физической силы никакой, а берет он чем-то другим.

Следующим что вы хотите поставить на очередь после его внешности?

Ученица. Отношение к Чапаеву сподвижников и рядовых бойцов.

Преподаватель. Какое место ты прочтешь?

Ученица (*читает*). «Чапаев выделялся. У него уже было нечто от культуры, он не выглядел столь примитивным, не держался так, как все: словно конь степной сам себя на узде крепил...» и т. д.

Преподаватель. Где еще, в каком месте показано то, как почтительно, дисциплинированно они к нему относятся, выказывают ему знаки уважения? (*Учащиеся находят в книге ряд примеров.*)

Преподаватель. Здесь показано, как к нему относится население, красноармейцы, его старые товарищи. Это место очень для нас важно. Причем тут дается масса, а в другом месте описываются его ближайшие работники, его штаб.

Следующий пункт, который вы хотите поставить на очередь? Учащиеся. Подготовка к бою.

Преподаватель. Кто нашел?

Ученица (*читает*). «Через две минуты Вихорь воротился с циркулем, и Чапаев стал вымеривать по чертежу. Сначала мерил только по чертежу, а потом карту достал из кармана — по ней стал выклеивать. То и дело справлялся о расстояниях, о трудностях пути, о воде, об обозах, об утренней полутьме, о степных буранах...»

Чапаев шел в наступление!

Когда окончил вымеривать — указал комбригу, где какие ошибки: то переход велик, то привал неудачен, то рано выйдут, то поздно придут. И все соображения подтверждал отметками, что делал, пока измерял. Комбриг соглашался не очень охотно...»

Преподаватель. Довольно. Какой можно сделать из этого вывод?

Ученица. Он все делал очень внимательно, очень точно, для того чтобы допустить меньше жертв.

Преподаватель. В чем его работа заключалась? Что он должен был принять во внимание как командующий?

Ученица. Положение местности, утренний туман, переходы.

Преподаватель. А в чем же его работа заключалась? Возьми выше. Что он делал? *(Ученица читает соответствующий текст.)*

Преподаватель. Это место совершенно перекликается с предыдущим местом, где сказано, как он готовится к бою. Он все время в непрерывной опасности, он все время в бою. Это война. И вот как должен держать себя тот, кто отвечает за Родину и за жизнь бойцов.

Следующее что?

Учащиеся. Бой.

Преподаватель. Чапаев в бою.

Ученик *(читает)*. «В черной шапке с красным околышем, в черной бурке, будто демоновы крылья летевшей по ветру, — из конца в конец носился Чапаев. И все видели, как здесь и там появлялась вдруг и быстро исчезала его худенькая фигура, впаянная в казацкое седло. Он на лету отдавал приказанья, сообщал необходимое, задавал вопросы. И командиры, так хорошо знавшие своего Чапая, кратко, быстро сообщали нужные сведения: ни слова лишнего, ни мгновенья задержки».

Прочитанный текст комментируется. Затем учащиеся прочитывают речь Чапаева, к разбору которой класс и переходит.

Ученица. Чапаев не приготовился к этой речи.

Преподаватель. А он мог подготовиться?

Ученица. Нет. Ему что придет на ум, то он и говорит.

Ученик. Это был какой-то клич.

Преподаватель. Это было понятно слушателям. Они понимали именно такую речь. Почему он воодушевлял бойцов и почему ему верили?

Учащиеся. Большая энергия.

Преподаватель. Еще?

Учащиеся. Искренность. Вообще он пользовался большим авторитетом.

Преподаватель. Авторитет есть следствие всего этого. Его нужно было завоевать. Фурманов и показывает, какие у него были внутренние качества, кроме ума и внешности. В речи Чапаева дается внутренний портрет героя.

Ученик. Правдивость.

Преподаватель. Еще что?

Ученица. Как он приказывает, и все его сразу слушают.

Преподаватель. Властность. Это вожак, за ним идут. Пламенность, энергия, сила, увлечение, чувство очень большое; если он гневается на тех, которые стали таскать чужое имущество, то он весь горит этим гневом. Если он говорит, что они идут за Советскую власть, он весь наполнен этой пламенной любовью к Родине. Те качества, те положительные мысли, которыми он живет, и тот гнев, который должен быть у бойца, — это все дано ему в высшей мере, он этим действительно горит и зажигает всех

окружающих. Вот какие качества показывает нам Фурманов. Здесь, в этой речи, раскрывается внутренняя характеристика Чапаева.

Теперь кто-то сказал, что Фурманов не забыл нам показать, как отдыхает Чапаев. Где это? Как он отдыхает? Нельзя же все только работать,—какое-то развлечение должно быть. Как это показано в романе? (*Ученица читает.*)

Преподаватель. И еще одно место. Откройте конец главы, которая называется «На Колчака». Там рассказывается про митинг, концерт, где выступает с речью Чапаев и призывает их к новым боям, к новым подвигам. (*Преподаватель читает описание пляски Чапаева.*)

Это кусок очень характерный, где дается опять быстрота и энергия. «Молодцом вылетел». Человек не только умеет думать над картой, мчаться в атаку, человек может и плясать, и петь, жить так, как нужно, всеми силами души.

Теперь мы с вами должны подвести итоги всем тем наблюдениям; которые мы собрали по страницам книги, и я предлагаю вам сейчас дать план, по которому мы будем рассказывать, причем я советую несколько отступить от того плана, по которому мы шли. Мне кажется, что этот план слишком обычный. Ведь можно начать не с внешнего портрета, а с чего-то другого. Как вы думаете, очень важно начать именно с внешности Чапаева?

Учащиеся. Нет.

Преподаватель. Я думаю, что нет. Но что же вы считаете самым центральным, главным?

Ученица. Чапаев в бою.

Преподаватель. Я тоже думаю, что это самое главное. Дальше что интересно было бы дать?

Учащиеся. Ночь после боя.

Преподаватель. Мы с вами не изложением занимаемся — мы с вами занимаемся составлением характеристики Чапаева. Конечно, можно «Ночь перед боем», но нас интересует не ночь перед боем или после боя, а что-то иное.

Ученик. Подготовка.

Преподаватель. Подготовка к действию. Первое — Чапаев в бою. Второе — подготовка к действию. Третье?

Учащиеся. Портрет.

Преподаватель. Можно: что это был за человек, который так воевал и работал над картой. Дальше.

Учащиеся. Отношение к Чапаеву.

Преподаватель. Дальше?

Учащиеся. Речь.

Преподаватель. Речь надо поставить на четвертое место. Дальше — отношение к нему, и затем?

Учащиеся. Чапаев на отдыхе.

Преподаватель. Повторите все по порядку, как мы будем рассказывать.

Учащиеся. Чапаев в бою. Подготовка к бою. Внешность Ча-

паева. Речь Чапаева. Отношение сподвижников и рядовых бойцов к Чапаеву. Чапаев на отдыхе. *(Идет запись плана на доске.)*

Преподаватель. Сейчас немножко подумайте на тем, как вы будете рассказывать. Не только рассказать, что мы сейчас записали, но и найти связь между частями. Переходя к следующей части, вы должны перекинуть мостик. Не только ранивать механически часть на часть, а как дошли до «отношения к Чапаеву», скажите, откуда эти отношения вытекают, или «Чапаев в часы отдыха» — почему он такой, как это увязывается: Чапаев на отдыхе и Чапаев на коне. Это один и тот же человек. Надо уметь словами показать, что все это один и тот же Чапаев.

Рассказывать мы будем в таком порядке. Первая будет рассказывать Тихонова, мы обсудим ее рассказ. Вторично расскажет Медведев. Весь класс очень внимательно слушает рассказ и помогает рассказчику. Потом скажете, что вот это было удачно, а это надо было добавить.

Я еще раз подчеркиваю, что мне от вас нужно: вы не просто мне изложение прочитанного даете, а вы вскрываете внутренний смысл каждой отдельной части, и не только отдельной части, но вы показываете связь между отдельными частями, вы должны вводить ваши объяснения, вы должны устанавливать мостики и переходы между частями.

Тихонова. Во время боя Чапаев, в черной шапке с красным околышем, в черной бурке, носился из одного конца в другой конец своих рядов. Везде видна была его фигура. Он то показывался, то быстро исчезал. Отдавал приказания на лету, говорил, что было нужно, и выслушивал о том, что его спрашивали, быстро отвечал.

В бою он быстро летел туда, где угрожала опасность, и поднимал дух у бойцов, и бойцы, зная, что Чапаев с ними, шли в бой. *(Задумалась.)*

Преподаватель. Дальше: Чапаев за картой.

Тихонова. После боя...

Преподаватель. Найди мостик, мостик! Как тут перейти? Чапаев над картой. Какая связь между картиной боя и картой? Помогите нам, Егоров!

Ученик. Накануне боя Чапаев вел подготовку к нему, и он вымеривал на карте все переходы — то рано придут, то поздно выйдут — и указывал командиру на отдельные недостатки, сказал, что тут нужно будет исправить.

Тихонова. Перед этим боем Чапаев долго готовился к нему. Над картой он сидел и вымеривал циркулем. Он спрашивал о путях, о дорогах, о мостах, о реках. Перед ним на карте была дорога, войска, идущие цепью, обозы, речушки замерзшие. Он больше работал сам, и ему бойцы боялись помогать в этом. Были такие случаи, когда ему советовали, он делал это, а потом клял себя, ругал, что так поступил.

После боя Чапаев тоже долго работал. Он сидел всю ночь над картой, склонившись, думая, нужно ли продолжать погоню за вра-

гом, удобно ли это, удобные ли будут остановки, нужно ли утомлять бойцов и не правильнее ли вернуть их.

Преподаватель. Подчеркни еще раз связь между 1-й и 2-й частью.

Тихонова. Перед боем?

Преподаватель. Нет, в чем связь между этой частью «В бою» и «Над картой»? *(Ученица молчит.)*

Почему он так прекрасно командовал во время боя?

Тихонова. Потому, что Чапаев знал всю окрестность, всю местность.

Преподаватель. Знал бойцов, знал все обстоятельства. Он изучал условия войны, и поэтому он мог так уверенно и с таким успехом руководить боем.

Теперь ты переходишь к его внешности, но расскажи так, чтобы связать его внешний вид с его поведением в бою.

Тихонова. В бою Чапаев всегда был первый, энергичным человеком. Человек, который так хорошо мог вести бой, должен был бы быть очень сильным, а на самом деле — это был простой человек, небольшой силы, маленького роста, небольшие женские руки. Лицо его было очень напряженное, тонкие, почти вытянутые в цепочку брови, тонкий нервный нос, тонкие губы и черные пышные усы. Одет он был очень просто...

Преподаватель. Об этом не надо.

Тихонова. У него еще были глаза почти зеленые, умные, немигающие глаза.

Когда Чапаеву приходилось говорить речь, он не готовился к своей речи, он говорил прямо, говорил он всегда очень просто, искренно, пламенно, честно, и речь его доходила до его слушателей. Его речь звучала как призыв. И за эту честность, искренность, пламенность бойцы любили его и уважали. В своей среде они позволяли вольности, могли друг друга стукнуть шашкой, кипятком облить, но как только появлялся Чапаев, они менялись. Например, как муха, когда она ползает по стеклу, встречается с мухой, переползает через нее, но как только встретит осу, сейчас же улетит. И так же с Чапаевым. Чапаева все очень уважали и любили.

Преподаватель. А эта любовь и это уважение усиливались в них в часы отдыха или нет? Поставь этот вопрос, и вот тебе переход к следующей части.

Тихонова. В часы отдыха эта любовь к Чапаеву еще больше усиливалась, потому что Чапаев не отделялся, а сам первый показывал пример, начинал первый петь песни или плясать «комаринского», и после него уже начинали другие плясать. Таким образом он показывал пример.

Преподаватель. В его пляске, в его песне, в его речи что общего?

Тихонова. Пламенность, живость большая.

Преподаватель. Пляска такая огненная, увлекательная, живая, удалская. Эта удаль в нем всюду хороша.

Садись.

Как вы считаете, когда она лучше справилась с задачей, которую я поставила,— в первой части или во второй?

Учащиеся. Во второй.

Преподаватель. Она подумала, собралась с силами и хорошо выполнила задачу. В чем вы находите разницу между началом рассказа и второй половиной?

Учащиеся. Связь между частями указала.

Преподаватель. Связь между частями, установление внутреннего смысла,— вот что было дано во второй части рассказа.

Чего я добивалась? Что мне было нужно? Можно, конечно, рассказать близко к тексту, но это более механический рассказ, а я хотела получить от вас законченную характеристику Чапаева, с тем чтобы подчеркнуть внутренние его качества.

Теперь будет рассказывать Медведев.

Медведев. Во время боя Чапаев носился из конца в конец, все время отдавал приказания, являлся в тех местах, где наиболее угрожала опасность. Своим присутствием он подбадривал бойцов. В тот момент, когда цепи хотели дрогнуть от сильной атаки неприятеля, он появлялся и своим присутствием одушевлял бойцов. Бойцы останавливались и сами переходили в атаку.

В бою Чапаев все время показывал пример личной храбрости. Но для того чтобы побеждать, мало быть храбрым,— нужно было сделать подготовку к бою.

Перед боем Чапаев долго сидел над картой, измерял расстояние, давал целый план перехода, чтобы действия были все согласованы и чтобы войска в нужный момент ударили на врага.

Чапаев был сильный, талантливый человек. У него была самобытная натура и сильная воля. Эта воля проявлялась в чертах его лица: короткий нервный нос, тонкие брови, тонкие губы; у него были умные синие глаза, которые спокойно, немигающе смотрели на все окружающее.

Чапаев выделялся из среды других партизан своим умом и тем, что он уже в значительной мере был более культурный. Все его сподвижники относились к нему как к какому-то герою, герою совершенно недоступному, отличному от них во всем. Бойцы относились к Чапаеву с громадным уважением. Несколько слов, сказанных Чапаевым, когда он проходил мимо, было достаточно, чтобы бойцы чувствовали себя совершенно счастливыми. Все речи Чапаева были совершенно неискusstvenные. Он не мог их составлять заранее. Он говорил то, что приходило ему в голову в тот момент, когда он выходил на трибуну. Но так как аудитория была самобытна, то его речь доходила лучше до их ума. Лучших речей нельзя было им дать, потому что иначе они бы не поняли его.

После боя Чапаев во время отдыха или во время работы всегда был первым. Он отчаянно плясал под гармонику, первый пел песни, и в беседе и в борьбе сказывалась его кипучая натура. Он все делал быстро и легко.

Преподаватель. Хорошо. Садись.

Медведев сделал свой вывод, дал связно и последовательно характеристику Чапаева. Мы чувствуем, что Чапаев в бою, в песне, пляске — это одна сила, одна воля. Это напряженная, пламенная готовность к бою и очень большая сила в жизни.

А теперь мы посмотрим картину художника Васильева, который тоже изобразил Чапаева. (*Рассматривают картину.*)

Теперь будет вот какая работа: пусть каждый скажет всего одно предложение. Я не требую ни от одного из вас развернутого длинного рассказа по картине, а пусть каждый скажет о том, что ему бросилось в глаза, что ему кажется особенно выразительным.

Картина очень хорошая, очень напряженная, она во многом соответствует тому, что мы сейчас с вами читали и рассказывали. Давайте всем классом говорить об этой картине!

Ученик. Чапаев всегда впереди.

Ученик. Зорко всматривается вперед.

Ученица. Чапаев с обнаженной саблей несется.

Преподаватель. Ребята! Учитесь смотреть картину. То, что вы сейчас говорили, это какой-то вывод, а нужно развивать свой глаз, чтобы видно было, как художник дал своего героя, какими средствами показал Чапаева.

Учащиеся. Глаза его устремлены вперед.

Преподаватель. Я бы сказала, что он весь устремлен вперед. Какими средствами это в картине дано?

Учащиеся. Он его лучше выделяет, чем на заднем плане бойцов.

Преподаватель. Верно. Это первый план, а что сзади — это второй план, и бойцы нарисованы так, что мы их недостаточно хорошо видим. Мы не различаем их так точно, мы лица их не видим, и кони даны не так четко. Разве художник не умел этого нарисовать? Да ему так именно нужно: четко дать Чапаева, выделить его, а тех затушевать. Они в глубине, и фигуры мельче, и четкости нет никакой. Это сразу бросается в глаза, об этом нужно сказать.

Теперь назовите мне все то, что передает движение.

Учащиеся. Конь в воздухе находится. Галопом идет.

Преподаватель. Быстро несется. И что художник так особенно четко дал?

Ученик. Бурка развеивается.

Преподаватель. Напоминает какое место в романе Фурманова?

Ученица. Как крылья демона.

Преподаватель. А про коня что ты хочешь сказать?

Ученица. Голову поднял.

Преподаватель. Голову поднял, — видно, что всадник натянул поводья. И глаза у коня навывкате. Один из вас сказал — конь в воздухе, и посмотрите, как художник написал все копыта. Эти четыре ноги и копыта очень даны подчеркнuto. Это скачущий конь. И что еще в коне передает движение?

Учащиеся. Хвост развеивается.

Преподаватель. Кроме того, у всадника бурка и рука одна отведена немного назад с шашкой; фигура Чапаева вся вперед и немножко склоненная на тот бок. Чувствуется, что это движение — это скачок, это напряжение.

Затем, шапка как дана? Заломлена назад. Этим то же самое подчеркивается. Линии идут углами. Этим дано, что он прорезывает воздух, пространство. Про задний фон что-нибудь скажите.

Ученик. Скачущие конники.

Преподаватель. Еще что-нибудь о них нельзя ли сказать?

Учащиеся. Поднятые шашки.

Преподаватель. Поднятые руки, поднятые шашки.

Учащиеся. Зная.

Преподаватель. Поднятое, развеивающееся знамя.

Учащиеся. Конники-сподвижники.

Учащиеся. Неудержимой лавиной.

Преподаватель. А как небо дано?

Учащиеся. Тучи повисли.

Учащиеся. Дым.

Преподаватель. От чего?

Учащиеся. От снарядов.

Преподаватель. От снарядов, от выстрелов. Что может дать художник слова, что дает нам Фурманов при изображении боя и на что может только намекнуть художник кисти? Откройте страницу «Сломихинский бой» — что там все время дает Фурманов? Кроме фигуры Чапаева, кроме фигур бойцов, кроме слов, что он еще все время дает?

Учащиеся. Залпы.

Преподаватель. Прочти это место, где даются выстрелы.

Ученик (*читает*). «Как только лава домчалась на выстрел — ударил залп, за ним другой... кинулась нервная пулеметная дрожь...

Тра-та-та... тра-та-та... тра-та-та... — играли бессменно пулеметы.

Ах... ххх! Ах... ххх! Ах... ххх! — вторили четкие, резкие, дружные залпы...

Лава сбилась, перепуталась, замерла на мгновение.

Ахх!.. Ахх!.. — срывались сухие залпы... Еще миг — и лава не движется... Еще миг — и кони мордами повернуты вспять. Казаки мчатся обратно, а им вдогонку:

Тра-та-та... Аххх!.. Аххх!.. Тра-та-та... Ахх!.. Аххх!»

Преподаватель. Это дано на картине: «Ахх!.. Тра-та-та... Ахх!..»?

Учащиеся. Нет.

Преподаватель. Картина немая, звуков она дать не может, а все-таки как будто бы грохочет.

Учащиеся. Есть.

Преподаватель. Вы чувствуете, что это в тишине делается или делается в грохоте?

Учащиеся. В грохоте.

Преподаватель. Чем художник дал этот грохот?

Учащиеся. Небо.

Преподаватель. Это небо, как клубы дыма. Чувствуется, что идет бой, весь наполненный грохотом снарядов, треском пульметов. Конечно, это дано.

Теперь не может ли мне кто-нибудь уточнить позу Чапаева и выражение лица?

Ученик. Чапаев приготовился уже к бою.

Ученица. Чтобы рубить.

Преподаватель. Чтобы рубить. Это называется атака. В чем это видно, что он приготовился рубить?

Учащиеся. Что он уже совсем замахнулся.

Преподаватель. Затем, как он сидит?

Учащиеся. Сидит он приподнявшись.

Преподаватель. Как у Фурманова сказано, как он сидит в седле?

Учащиеся. Он впаян в седло.

Преподаватель. Он маленький, но в нем есть молодцеватость, энергия. Он направляет всю ту лаву людей, которая стремится за ним. Он главарь боя, предводителем.

Теперь я вас прошу написать по той картине, по выбору, на такие темы:

Первая тема — «Чапаев».

Вторая тема — «Атака».

Третья тема — «За власть Советов!».

(Учащиеся пишут сочинение.)

VII КЛАСС

«После бала» Л. Н. Толстого

1-й урок

Учащиеся начали знакомство с рассказом на предыдущем уроке. Им было задано составить план рассказа. Предлагаемые здесь два часа использованы для анализа произведения методом работы над его композицией. Работа эта построена на перечитывании и изучении текста, сопровождается пересказом особого вида — с установкой на сопоставление соотносящихся частей рассказа.

Преподаватель. Вы скажете, глядя в ваш план, какую часть рассказа Толстого вы считаете центральной.

Некоторые. После бала.

Преподаватель. А как ты думаешь?

Ученик. По-моему, после бала.

Преподаватель. То есть какая же именно часть? Что описывается в этой части?

Ученик. После бала любовь Ивана Васильевича к Вареньке пошла на убыль.

Преподаватель. Я уточню вопрос: назовите мне ту сцену, ту картину, которую вы считаете самой важной. Ведь в этом

рассказе даются люди, даются картины, даются события. Так вот, какие люди, какие картины врезаются в нашу память, в наше воображение с особенной силой?

Ученица. Порка татарина.

Преподаватель. Только это не порка. Как называется этот вид наказания?

Ученик. Экзекуция.

Преподаватель. Еще как это называлось?

Ученик. Прогоняли сквозь строй.

Преподаватель. Это самое варварское наказание, которое практиковалось в прежние времена. Если давалось большое количество ударов — тысяча и больше, человек, конечно, не выдерживал и умирал. Но и мертвого его продолжали бить. Толстой и хотел это нам показать: вот какой ужас, какое варварство, какая жестокость. Картину наказания он и делает центральной.

Как вы мне докажете, что в рассказе это и есть самое важное? Может быть, мы это сами придумали? Откройте первую страницу: что там есть такого, что показывает, что Толстой имел в виду эту сцену как основную.

Ученица. «Вся жизнь переменялась от одной ночи или, скорее, утра».

Преподаватель. Значит, вся жизнь изменилась от того утра, когда Иван Васильевич был свидетелем наказания. Хорошо. А что еще можно заметить на первой же странице?

Ученица. Заглавие — «После бала».

Преподаватель. Что значит это заглавие?

Ученица. Что все изменилось от того, что он увидел после бала.

Преподаватель. Зачем же Толстой описывает бал, если все дело в том, что было после бала? Посмотрите: что занимает большее количество страниц — описание бала или экзекуций?

Учащиеся. Описание бала.

Преподаватель. На описание бала слов ушло больше. И зачем Толстому все-таки понадобилось описывать бал?

Ученица. Затем, что какие были роскоши на... бале...

Преподаватель. На этом балу. Нужно так сказать: «Какая роскошь была на этом балу». Поправься.

Ученица. Какая роскошь была на этом балу. И все это произошло от того, что было на этом балу.

Преподаватель. Не очень ясно. Зачем он описывает бал?

Ученик. Как он чувствовал себя на балу и как после бала.

Преподаватель. Зачем он ставит рядом эти две картины?

Ученик. Он сравнивает.

Преподаватель. А ты как думаешь?

Ученик. Он показывает контраст между балом, между светской жизнью и потом солдатской жизнью.

Преподаватель. Правильно ответил. Какое именно слово он произнес? Повтори!

Ученица. Контраст.

Преподаватель. Он показывает контраст между светской жизнью и жизнью этого солдата; он показывает основы того строя, на котором покоится это благополучие, роскошь. Это Егоров правильно ответил. И сейчас этот ответ, эту правильную мысль мы с вами попробуем развернуть и доказать.

Раскройте тетради и скажите мне, как вы озаглавили эту часть «После бала» — эссе.

Ученица. «После бала»; «Дома», «Настроение Ивана Васильевича на улице», «На поле», «Татарин», «Полковник», «Отношение Ивана Васильевича».

Преподаватель. Значит так: 1) На поле. 2) Татарин. 3) Полковник. 4) Отношение Ивана Васильевича.

Скажите, может быть, это иначе следует сделать? Никто никаких заявок не хочет сделать об этом плане? (*Молчание.*) Я думаю, что самое лучшее — открыть книгу и проверить наш план и, может быть, его улучшить путем чтения. Разделите ваши тетради на две части. Сверху вы напишите:

Две части рассказа «После бала»

Читайте то место, где начинается описание эссе. С каких слов надо читать?

Ученица. «Когда я вышел на поле, где был их дом, я увидел в конце его, по направлению гулянья, что-то большое, черное и услышал доносившиеся оттуда звуки флейты и барабана. В душе у меня все время пело и изредка слышался мотив мазурки. Но это была какая-то другая, жесткая, нехорошая музыка.

«Что это такое?» — подумал я и по проезженной по середине поля, скользкой дороге по направлению звуков. Пройдя шагов сто, я из-за тумана стал различать много черных людей. Очевидно, солдаты. «Верно, ученье», — подумал я и вместе с кузнецом в засаленном полушубке и фартуке, несшим что-то и шедшим передо мною, подошел ближе. Солдаты в черных мундирах стояли двумя рядами друг против друга, держа ружья к ноге, и не двигались. Позади их стояли барабанщики и флейтщик и не переставая повторяли все ту же неприятную, визгливую мелодию.

— Что это они делают? — спросил я у кузнеца, остановившегося рядом со мною.

— Татарина гоняют за побег, — сердито сказал кузнец, глядя в дальний конец рядов».

Преподаватель. Вы назвали эту часть «Поле». После того как мы с вами возобновили в памяти эти два абзаца, скажите, подходит ли такое название — «Поле»?

Ученица. Иван Васильевич выходит на поле и слышит звуки неприятной музыки, которые заглушают в его ушах мазурку.

Преподаватель. Это ты мне излагаешь... Ведь вначале Иван Васильевич не знает, что происходит. Разве его поле поражает?

Ученица. Нет, звуки.

Преподаватель. Жесткая, нехорошая музыка. Увидел что-то черное, множество черных людей, солдаты стояли во фронт.

«Что же это такое?» Кузнец ему сказал: «Татарина гоняют за побег». Значит, солдат убежал от военной службы. Тогда служили, вы знаете, 25 лет. Солдат в те времена колотили и били, и не мудрено, что человек убегал. Его поймали и наказывают за побег.

Значит, можно то, что мы прочли, назвать «Поле»? Вышел человек в поле: солнце светит, цветы цветут... Подходящее это название — «Поле»?

Учащиеся. Нет.

Преподаватель. Никуда не годное. Как же назвать эту часть? Что же здесь описывается?

Ученик. Экзекуция.

Преподаватель. Может быть, точнее? Как тогда называли это?

Ученик. Сквозь строй.

Преподаватель. Напишем на правой стороне:

1) «Сквозь строй».

Вам хочется сказать «экзекуция», а я предложу в скобках написать современным нашим словом — «наказание».

Ученик. Истязание.

Преподаватель. Вы потом поймете, почему я беру это слово. Оно нам потом может пригодиться. Истязание — тоже можно сказать. Прочтем дальше.

Ученица. «Я стал смотреть туда же и увидел посреди рядов что-то страшное, приближающееся ко мне. Приближающееся ко мне был оголенный по пояс человек, привязанный к ружьям двух солдат, которые вели его. Рядом с ним шел высокий военный в шинели и фуражке, фигура которого показалась мне знакомой. Дергаясь всем телом, шлепая ногами по талому снегу, наказываемый, под сыпавшимися с обеих сторон на него ударами, подвигался ко мне, то опрокидываясь назад, и тогда унтер-офицеры, ведшие его за ружья, толкали его вперед, то падая наперед, и тогда унтер-офицеры, удерживая его от падения, тянули его назад. И не отставая от него, шел твердой, подрагивающей походкой высокий военный. Это был ее отец, с своим румяным лицом и белыми усами и бакенбардами».

Преподаватель. Как у вас было названо то, что ты прочла?

Ученица. Татарин.

Преподаватель. Подходит это название — «Татарин»? Шел студент по улице города Казани и встретил татарина. Так?

Ученик. Общий вид наказания?

Преподаватель. Если там мы взяли «Наказание», то здесь как можно сказать?

Ученик. Описание истязания.

Преподаватель. А кто же описывается?

Ученица. Истязуемый. Наказываемый.

Преподаватель. Напишем: 2) «Вид наказываемого». Дальше читайте.

Ученица. «При каждом ударе наказываемый...»

Преподаватель. Видите, сам Толстой употребляет это слово — наказываемый.

Ученица. «...как бы удивляясь, поворачивал сморщенное от страдания лицо в ту сторону, с которой падал удар, и, оскаливая белые зубы, повторял какие-то одни и те же слова. Только когда он был совсем близко, я расслышал эти слова. Он не говорил, а всхлипывал: «Братцы, помилосердствуйте... Братцы, помилосердствуйте». Но братцы не милосердствовали, и, когда шествие совсем поравнялось со мною, я видел, как стоявший против меня солдат решительно выступил шаг вперед и, со свистом взмахнув палкой, сильно шлепнул ею по спине татарина. Татарин дернулся вперед, но унтер-офицеры удержали его, и такой же удар упал на него с другой стороны, и опять с этой, и опять с той. Полковник шел подле и, поглядывая то себе под ноги, то на наказываемого, втягивал в себя воздух, раздувая щеки, и медленно выпускал его через оттопыренную губу. Когда шествие миновало то место, где я стоял, я мельком увидел между рядов спину наказываемого. Это было что-то такое пестрое, мокрое, красное, неестественное, что я не поверил, чтобы это было тело человека.

— О, господи, — проговорил подле меня кузнец».

Преподаватель. Как у вас было названо это место?

Учащиеся. Солдаты.

Преподаватель. Передает это суть дела?

Учащиеся. Нет.

Ученик. Отношение солдат к наказуемому.

Преподаватель. Как ты думаешь — они со злостью его били?

Ученик. Нет.

Преподаватель. Они, вероятно, его жалели. Как же тут можно сказать «отношение солдат»? Если выше мы написали — «Вид наказываемого», то здесь описывается уже что?

Учащиеся. Самое наказание.

Преподаватель. Но как это назвать, когда описывается так подробно: как поднимают руку, опускают палку.

Ученик. Описание наказания.

Преподаватель. Запишем: 3) «Описание наказания». Читайте дальше.

Ученик. «Шествие стало удаляться. Все так же падали с двух сторон удары на спотыкающегося, корчившегося человека, и все так же били барабаны и свистела флейта, и все так же твердым шагом двигалась высокая, статная фигура полковника рядом с наказываемым. Вдруг полковник остановился и быстро приблизился к одному из солдат.

— Я тебе помажу, — услышал я его гневный голос. — Будешь мазать? Будешь?

И я видел, как он своей сильной рукой в замшевой перчатке бил по лицу испуганного малорослого, слабого солдата за то, что он недостаточно сильно опустил свою палку на красную спину татарина.

— Подать свежих шпицрутенгов! — крикнул он, оглядываясь, и увидел меня. Делая вид, что он не знает меня, он, грозно и злобно нахмурившись, поспешно отвернулся...»

Преподаватель. Как вы озаглавили эту часть?

Учащиеся. Полковник.

Преподаватель. Такое название одинаково годится как для этой части, так и для бала, — и там был полковник. Так что, будьте добры, уточните.

Ученик. Поведение полковника при наказании.

Ученица. Зверство полковника.

Ученица. Наказание солдата.

Ученик. Отношение полковника к солдату.

Преподаватель. Я тут умышленно привожу все время слова: «наказание», «наказуемый», «наказываемый», а полковник по отношению ко всему этому процессу...

Учащиеся. Начальник.

Учащиеся. Виновник.

Преподаватель. Определеннее!

Ученик. Недовольство полковника при наказании.

Преподаватель. Тот ближе к истине, который говорит «виновник». Я бы это иначе назвала. Виноват, собственно, весь строй, который вводил такого рода наказание. А полковник был...

Ученик. Главарь наказания.

Преподаватель. Только это не литературно. Не виновник, не главарь, а какое еще слово?

Ученик. Начальник.

Ученик. Наказывающий.

Ученик. Предводитель.

Преподаватель. Начальник, предводитель, главарь. Для солдат полковник был вообще начальником, по их службе. Слово «начальник» сюда не идет. Предводитель движения, предприятия, тот, кто ведет куда-то. Здесь он никуда их не ведет. Главарь — тот, кто стоит во главе. Главарь группы: коллектив ему добровольно подчиняется. Здесь подчиняются силой палки и угрозы. Полковник ведь то лицо, кто приводил в исполнение приказ об истязании солдата.

Ученик. Палач.

Ученица. Исполняющий.

Преподаватель. Или исполнитель и руководитель наказания. Напишем: 4) Полковник как исполнитель наказания (палач).

Теперь последняя часть, которая нас интересует. Читайте.

Ученица. «Мне же было до такой степени стыдно, что, не зная, куда смотреть, как будто я был уличен в самом постыдном поступке, я опустил глаза и поторопился уйти домой. Всю дорогу в ушах у меня то была барабанная дробь и свистела флейта, то слышались слова: «Братцы, помилосердствуйте», то я слышал самоуверенный, гневный голос полковника, кричащего: «Будешь мазать? Будешь?» А между тем на сердце была почти физическая, доходившая до тошноты, такая тоска, что я несколько раз оста-

навливался. И мне казалось, что вот-вот меня вырвет всем тем ужасом, который вошел в меня от этого зрелища. Не помню, как я добрался домой и лег».

Преподаватель. Как ты назовешь то, что ты прочитала? Как у вас было названо?

Учащиеся. Отношение Ивана Васильевича.

Преподаватель. А настроение Ивана Васильевича после бала описано? Конечно, описано. Но дело в том, что разные были настроения. Как вы это настроение назовете? Что он чувствовал? Что у него было в душе? Какое слово тут Толстой употребляет, чтобы сказать, как же себя чувствовал Иван Васильевич?

Ученик. «Я был уличен».

Преподаватель. Уличен — это, значит, пойман с поличным. Не это надо сказать. Какими словами Толстой передает его внутреннее состояние?

Ученица. «И мне казалось, что вот-вот меня вырвет всем тем ужасом, который вошел в меня от этого зрелища...»

Преподаватель. Это целая фраза, а я тебя прошу найти одно слово.

Ученица. Ужас.

Преподаватель. Или еще какое слово?

Ученица. Тоска.

Ученица. Стыд.

Преподаватель. Стыд, тоска и ужас. Так что это отношение очень определенное: стыд, тоска и ужас.

Теперь, по отношению ко всей этой сцене наказания шпицрутенами, кем является Иван Васильевич?

Ученица. Свидетелем.

Преподаватель. Значит, как вы теперь скажете?

Ученик. Иван Васильевич как свидетель наказания.

Преподаватель. Этого мало. Здесь сказано, что чувствует этот свидетель.

Ученица. Чувство стыда и ужаса.

Преподаватель. Напишем: 5) Чувство стыда и ужаса у свидетеля наказания.

Теперь вот какой вопрос: как Толстой подготовил нас к этому выводу, что свидетель должен чувствовать тоску и ужас? Открой-те книжку с самого начала. Как только он вышел на поле, какие он услышал звуки?

Ученица. Когда он вышел на поле, он услышал жесткие звуки барабана.

Преподаватель. Возьми книгу и отвечай словами Толстого.

Ученица. «Жесткая и нехорошая музыка».

Преподаватель. Еще как музыка названа в следующем абзаце?

Ученица. «Неприятная, визгливая мелодия».

Преподаватель. Какими словами Толстой сразу определяет впечатление от наказываемого татарина?

Учащиеся. «Что-то страшное».

Преподаватель. «Я увидел посреди рядов что-то страшное». Теперь, какими словами он особенно ярко подчеркивает, как шел татарин под ударами?

Ученица. «Дергаясь всем телом».

Ученик. «Шлепая ногами по талому снегу».

Преподаватель. Какие еще движения у него были?

Ученик. «Опрокинув тело назад...»

Преподаватель. А унтер-офицеры толкали его вперед. Или он падал вперед, а унтер-офицеры удерживали его, толкали. Вот какие движения истязуемого человека здесь показывает нам Толстой.

Дальше, какими словами Толстой описывает самое наказание? Возьмите книжку и посмотрите, как именно автор подготавливает нас к чувству ужаса.

Ученица. «При каждом ударе наказываемый, как бы удивляясь, поворачивал сморщенное от страдания лицо...»

Преподаватель. Лицо, сморщенное от страдания. Какой крик он издает?

Ученик. «Братцы, помилосердствуйте».

Преподаватель. Именно не говорит, а кричит.

Ученик. Всклипывая.

Преподаватель. И где вершина ужаса в этой части? Какой кусок, какая подробность доводит это впечатление ужаса до кульминации, до высшей точки?

Ученица. «Это было что-то такое пестрое, мокрое, красное, неестественное, что я не поверил, чтобы это было тело человека».

Преподаватель. Описание спины истязуемого. Кто именно выразил ужас, увидав спину татарина?

Учащиеся. Кузнец.

Ученица. «О, господи,—проговорил подле меня кузнец».

Преподаватель. А какими словами описывается полковник? Не говорите мне все, а дайте несколько определений, которые дадут почувствовать, как держит себя руководитель наказания.

Ученица. Высокая, статная фигура.

Преподаватель. Он остается таким же, как и там был, на балу?

Ученик. У него гневный голос.

Преподаватель. Гневный голос. Хорошо. Как он бьет солдата? Как об этом сказано?

Ученик. Рукой в замшевой перчатке.

Преподаватель. А как он взглянул, когда увидел знакомого студента?

Ученик. Он, грозно и злобно нахмурившись, поспешил отвернуться.

Ученица. Ему было стыдно.

Преподаватель. Ему было неприятно. Молодой человек,

ухаживающий за его дочерью, может быть, будущий ее муж, и полковнику было стыдно.

Все, что здесь накопилось, все эти впечатления приводят к такому результату: больше видеть это невозможно; Иван Васильевич убегают, ему стыдно.

Мы с вами сказали уже, что Толстой создает контраст между двумя частями.

Мы поставили в плане цифру I. Вы должны найти соответственные места из сцены бала, которые перекликались бы с нашими заголовками. Смотрите в книгу и давайте заголовки.

Учащиеся. Описание бала.

Преподаватель. Какого бала?

Учащиеся. Роскошного, веселого.

Преподаватель. Совершенно верно. Какими словами можно сказать?

Учащиеся. Описание веселого и счастливого бала.

Преподаватель. Дальше что идет? Тут у нас в части II «Вид наказываемого».

Учащиеся. Образ Вареньки.

Преподаватель. Тут дальше идет описание наказания.

Учащиеся. Танцы.

Преподаватель. Совершенно верно. Дальше у нас «Полковник как исполнитель наказания». А там как дан полковник?

Учащиеся. Портрет отца Вареньки.

Преподаватель. Полковник как счастливый и добрый отец Вареньки. Тут у нас «Чувство стыда и ужаса».

Учащиеся. А там — счастье Ивана Васильевича.

Учащиеся. Чувство бесконечного счастья у Ивана Васильевича.

Преподаватель. Верно.

На доске оказывается такого рода план:

Две части рассказа «После бала»

I

- 1) Описание веселого и счастливого бала.
- 2) Образ Вареньки.
- 3) Танцы.
- 4) Портрет отца Вареньки.
- 5) Чувство бесконечного счастья Ивана Васильевича.

II

- 1) Сквозь строй (наказание).
- 2) Вид наказываемого.
- 3) Описание наказания.
- 4) Полковник как исполнитель наказания (палач).
- 5) Чувство стыда и ужаса у свидетеля наказания.

Преподаватель. К следующему разу вы приготовите мне устный рассказ, но будете рассказывать не по вертикали, а по горизонтали. В первой части рассказывается «Бал», во второй части рассказывается «Экзекуция»; в первой части центральной фигурой является Варенька, счастливая, нарядная и т. д., во второй части — вид наказываемого; в первой части описываются танцы, такие-то движения, плавные, красивые, под музыку; во второй части описываются движения наказуемого, он дергается, падает, и затем полковник там, как добрый отец, а здесь, как жестокий палач;

наконец, сравните, какое чувство было у Ивана Васильевича после бала и какое чувство было у него после всего виденного на поле.

2-й урок

Преподаватель. Мы сегодня продолжим ту работу, которую начали в прошлый раз. Посмотрим, что у вас вышло. Какой урок был задан?

Ученица. Рассказать «После бала».

Преподаватель. В каком порядке надо рассказывать по плану — в вертикальном или горизонтальном?

Ученица. В горизонтальном порядке.

Преподаватель. Хорошо. Рассказывай. Ты должна рассказать две части сравнительно.

Ученица. Когда Иван Васильевич приехал на бал, то его поразило, как был убран зал, все хорошо одеты были, сама хозяйка очень приветливо принимала, все было хорошо, музыканты и буфет...

Преподаватель. Может быть, ты еще какие-нибудь слова добавишь? Какой был буфет, например?

Ученица. Буфет был хороший, море шампанского.

Преподаватель. Роскошный буфет, разливанное море шампанского.

Ученица. Потом раздавались звуки мазурки. Горели свечи... Наказание...

Преподаватель. Ты можешь сказать: во второй части рассказа Толстой...

Ученица. Во второй части рассказа Толстой рассказывает, как наказывали татарина за побег.

Он описывает, как после того, как он приехал с бала, ему не хотелось спать...

Преподаватель. А нужно это по нашему заданию — как он не хотел спать, как он видел брата? Это входит в нашу задачу?

Ученица. Нет.

Преподаватель. Ты это пропусти. Во второй части рассказа он дает картину наказания.

Ученица. Как только Иван Васильевич приблизился к полю, он увидел множество солдат, стоящих в два ряда. Сперва он не понял, что здесь делается, но, когда он подошел ближе, он увидел...

Преподаватель. Ты здесь немножко путаешь. Он увидел или услышал?

Ученица. Он услышал такой неприятный звук.

Преподаватель. Чего?

Ученица. Барабана и флейты.

Преподаватель. Какие звуки?

Ученица. Совсем противоположные тем, которые были на балу.

Преподаватель. А какие? Какие эпитеты дал Толстой?

Ученик. Визгливая мелодия.

Ученица. Жесткая и неприятная музыка.

Ученица. Как только он приблизился, он увидел, что солдаты вели...

Преподаватель. Это относится к этой части или к следующей?

Ученица. Это относится к следующей части.

Другая ученица. Варенька на балу была очень пышно одета. На ней было одето белое платье.

Преподаватель. Только — не одето, а надето.

Ученица. На ней было надето белое платье с розовым поясом. Она была очень красивая и статная и привлекала к себе внимание.

Преподаватель. И еще что здесь рассказывает Толстой? (*Ученица молчит.*) Какое отношение окружающих к Вареньке он показывает?

Ученица. К ней всеобщее внимание было... к Вареньке.

Преподаватель. И как Толстой говорит об этом всеобщем внимании? Какими словами?

Ученица. Все любовались Варенькой. (*Молчит.*)

Преподаватель. Прочти, как сказано в книге.

Ученица. «Не я один, все смотрели на нее и любовались ею, любовались и мужчины, и женщины, несмотря на то, что она затмила их всех».

Преподаватель. А во второй картине кого Толстой делает главным действующим лицом?

Ученица. Татарина. Татарина вели сквозь строй и по бокам его охраняли...

Преподаватель. Разве они его охраняли?

Ученица. Нет, они его вели, и у него руки были привязаны к ружьям. Когда он падал вперед, то они его толкали назад, и когда он падал назад, они его тянули вперед. Вид у него был ужасный: спина у него была очень кровавая, даже непохоже, что это тело человека. Лицо у него неприятное, рот у него был оскален, и он все время повторял: «Братцы, помилосердствуйте».

Преподаватель. Она излагает уже следующую часть. Рассказывай теперь ты.

Ученица. На балу Иван Васильевич танцевал все время с Варенькой. Они танцевали и мазурку, и вальс, и польку. Ну, Иван Васильевич...

Преподаватель. Задача наша: не все подряд рассказывать, а рассказывать только то, что является контрастным по отношению к следующей части. Какие это были танцы? Какие это были движения?

Ученица. Были плавные, красивые движения. Все были оживлены, веселые лица кругом. А в описании наказания у татарина было лицо все время искаженное от боли, сморщенное; он как-то не говорил, а всхлипывал: «Братцы, помилосердствуйте». Шествие приблизилось к Ивану Васильевичу. Он увидел, что солдат вышел вперед и ударил палкой по спине татарина. Татарин дернулся впе-

ред, но унтер-офицер оттянул его назад. Спина татарина даже не была похожа на спину человека: это было что-то красное, мокрое...

Преподаватель. Пестрое. Ты правильно это сюда отнесла. Предыдущий рассказчик напутал. Следующий рассказывает!

Ученик. На балу отец Вареньки был для Ивана Васильевича очень красивый. *(Смех в классе.)*

Преподаватель. Поправься. Скажи поскладнее. Мысль-то правильная. Они зря смеются. Как Толстой рисует или как Иван Васильевич рисует полковника на балу?

Ученик. Как красивого очень вида. Как человек добрый, много делает для своей дочери. Он даже был в домодельных сапогах, а тут он...

Преподаватель. Недостаточно. Откройте книги и прочитайте все описание полковника на балу как счастливого и доброго отца Вареньки. Затем автор показывает, что это был статный, красивый мужчина. Ловко танцует. Как он танцует? *(Ученик читает текст.)*

Ученица. Здесь Иван Васильевич показывает, когда он шел...

Преподаватель. Где это здесь?

Ученица. В описании наказания.

Преподаватель. Экзекуции.

Ученица. Здесь он говорит, когда он приближался...

Преподаватель. Кто он? Полковник или Иван Васильевич?

Ученица. Полковник. То это фигура шла бойко. У него была подрагивающая походка.

Преподаватель. Еще какое выражение?

Ученик. Он смотрел себе под ноги. Шел твердыми шагами.

Преподаватель. А где же показаны отрицательные стороны? В каких подробностях Толстой дает контраст?

Ученица. Когда один солдат тихо ударил наказываемого, то полковник быстрыми шагами подлетел к нему и сказал: «Будешь мазать? Будешь?» И дал ему пощечину.

Преподаватель. Не пощечину, а кулаком его ударил. На балу у него настроение такое ласковое, приветливое. Им все восхищены, ему аплодируют. А здесь у него какой взгляд?

Ученица. Он когда увидел...

Преподаватель. Не — он когда, а когда он...

Ученик. Когда он увидел Ивана Васильевича, то он сразу не улыбнулся ему, а поспешил повернуться. Его взгляд был очень строгий.

Ученица. Злобно нахмурившись, он грозно отвернулся.

Преподаватель. Следующий. Какое было состояние у студента после бала и какое состояние у него было после экзекуции?

Ученица. Ему было очень радостно и весело, когда он ехал домой. Ему было даже очень радостно, когда она ему из веера перышко...

Преподаватель. Опять — она, он.

Ученица. Когда Варенька дала Ивану Васильевичу перышко. Когда он приехал домой, он не мог заснуть, ему все виделась Варенька. Ему даже стало жаль брата и лакея, и он отпустил его.

Преподаватель. Какими словами Толстой передает состояние студента? Какие здесь есть выражения, которые говорят о его переживаниях?

Ученик. «Как бывает, что вслед за одной вылившейся из бутылки каплей содержимое ее выливается большими струями, так и в моей душе любовь к Вареньке освободила всю скрытую в моей душе способность любить».

Преподаватель. Еще какие чувства?

Ученик. Он говорит: «Я был не я, а какое-то неземное существо, которое делало только одно добро».

Преподаватель. Еще. В отношении к отцу Вареньки какое он чувство испытывал?

Ученица. «К отцу ее, с его домашними сапогами и ласковой, похожей на нее, улыбкой, я испытывал в то время какое-то восторженное, нежное чувство».

Преподаватель. Восторженное. Потом где-то здесь есть слова: «умиление», «я чувствовал себя умиленным»... «я умилялся».

Ученик. «Особенно умилили меня его сапоги, обтянутые штрипками,—хорошие опойковые сапоги, но не модные, с острыми, а старинные с четырехугольными носками и без каблуков...»

Преподаватель. Умиление. Теперь передайте чувство, которое было у него во время наказания.

Ученик. Когда он все это увидел, ему стало как-то жутко... стыдно было.

Преподаватель. Еще какие чувства он назвал?

Ученик. Тоска у него была какая-то на сердце, и он ушел домой... И он не мог заснуть.

Преподаватель. Все ли он взял у Толстого слова, которыми автор характеризует настроение студента после наказания?

Ученица. Ощущение радости меркнет. Его охватывает чувство ужаса, стыда и тоски.

Преподаватель. Мы кончили рассказ. Давайте разберем, какие же у нас были недостатки в рассказе?

Ученик. Он... она... он...

Преподаватель. Не разберешь, кто был это — татарин, полковник или Иван Васильевич. Давайте имена, называйте определенных людей. Еще какие были недостатки в рассказе?

Ученик. Несвязность.

Преподаватель. Правильно, несвязность. Разве можно так строить фразу: «он когда увидел...» Надо сказать: «когда он увидел...» Следовательно, союзы, подлежащее надо ставить на свое место. Надо правильно строить фразу. Чего еще не хватало?

Учащиеся. Слов.

Преподаватель. Именно чьих слов?

Учащиеся. Толстовских.

Преподаватель. Толстовских. Говорили несколько бледно. У Толстого ярко, выразительно. Эти толстовские выражения у вас пропали. Сейчас я вам даю 5 минут. Пересмотрите те места, которые вы плохо помните. Проверьте, все ли вы взяли, что дает писатель, и не просто писатель, а великий писатель земли русской, как называют Л. Толстого.

Учащиеся рассказывают снова — уже значительно лучше, пользуясь выражениями Толстого, устанавливая логические связи между частями.

Преподаватель. Хорошо. Этот рассказ был, конечно, складнее, гораздо ближе к тому, что требовалось от вас. Вы должны упражняться в такого рода сопоставлениях.

Скажите теперь, что нам дает для понимания рассказа Толстого «После бала» такого рода сближение частей и двух картин.

Ученик. Толстой этим говорит, что не всегда людей по внешнему виду узнать можно. Например, отец Вареньки. Когда он увидел его на службе, этот человек оказался жесточайшим человеком. Он издевается над татаринном и бьет солдата, который промазал, и говорит: «Я тебе покажу, как мазать». А внешность у него была очень хорошая.

Преподаватель. Значит, судить по внешности о человеке нельзя. На деле он может оказаться жестоким палачом. Кто-то прошлый раз сказал, что он палач. Вывод этот правильный, но недостаточный. Толстой хотел дать критическое отношение только к полковнику или его задача шире?

Ученик. Здесь он показывает всю жизнь этих людей.

Ученица. Они ничего не работают, живут за счет других... Они очень богаты, хорошо одеваются, у них забот нет.

Преподаватель. А живут они за счет кого?

Ученик. За счет угнетенных.

Преподаватель. Угнетенных рабочих и крестьян, с которыми этот эксплуатирующий класс обращается крайне жестоко. Ты что хотел сказать?

Ученик. Здесь показывает отношение высших классов, богатых классов к низшим, к солдатам.

Преподаватель. Ленин говорит о Толстом, что он срывает маски, что он показывает весь ужас жизни того общества. Вот в этом рассказе есть это срывание масок. Маска может быть на некрасивое лицо надета. Иногда кажется, что этот человек молод, красив, добр и т. д., а можно эту маску сорвать, а там оказывается уродливое, отталкивающее, искаженное лицо. Вот какую маску Толстой срывает с общества. Он показывает то уродливое, искаженное, отталкивающее лицо, которое было прикрыто красивой маской.

Какой же итог для молодого человека? Как рассказывает Иван Васильевич, что с ним случилось после того, как он сам увидел этот ужас шпицрутенов?

Ученица. С этого момента любовь пошла на убыль, потому что Варенька при встречах напоминала ему отца.

Преподаватель. Главное ли это, что любовь к Вареньке пошла на убыль? А вообще вся жизнь человека как построилась?

Ученик. Иван Васильевич рассуждал так, что полковник понимает то, что не понимает он, и поэтому не пошел на военную службу. Только и всего.

Преподаватель. Не пошел на военную службу, стало быть, не хотел принимать участия в этом истязании людей. Совершенно верно.

Толстой дает чрезвычайно много. Толстой подготавливает революцию. Толстой тревожит мысль читателя. Он говорит о том, что в России неблагополучно, что общество прогнило. Герой Толстого — сознательный член общества, но вся его сознательность выражается в том, что он уходит в сторону, он не принимает участия в этом издевательствах над людьми.

А что мог бы сделать и что делали, конечно, люди, которые желали активнее себя проявить?

Ученик. Боролись.

Преподаватель. Конечно.

Ученик. Другой человек, который был революционер или уже близок к революционеру, стал бы бороться против самодержавия.

Преподаватель. Боролся бы против самодержавия, против дворянского класса за угнетенных крестьян и рабочих. Толстой в этом смысле очень много сделал для того, чтобы раскатать устои всего этого строя, но назвать его революционером мы не можем. Рядом с ним мы знаем таких писателей и таких деятелей, которые не только не уходили в сторону и не принимали участия в этой жизни, но и активно с ней боролись.

Итак, сегодня мы с вами разобрали контрастность сцен. А еще какое слово есть, кроме «контраста»?

Учащиеся. Противопоставление.

Преподаватель. А еще такое слово иностранное: антитеза. Теза, тезис — положение, а противоположение называется антитеза.

Давайте запишем: «Языковое выражение антитезы».

Начало упражнения я вам продиктую. Пишите:

1) Великолепный, отличный, превосходный, чудесный.

Теперь найдите мне несколько прилагательных, противоположных этому подбору слов.

Учащиеся. Никудышный.

Преподаватель. Никудышный? Годится ли это слово для нашего материала?

Учащиеся. Безобразный... плохой...

Преподаватель. Это несколько мягко. Сильнее.

Учащиеся. Отвратительный.

Преподаватель. Пишем: ужасный, отвратительный. Может быть, еще кто какое слово найдет?

Ученик. Жесткий.

Преподаватель. Жесткий немножко не в этом плане идет.

Ученица. Неприятный.

Преподаватель. Я бы сказала — отталкивающий,

Мы сначала подбираем синонимы в плане «великолепный», затем противопоставляем им другой ряд синонимов. Это тоже синонимы: ужасный, отвратительный, отталкивающий, но эти три синонима противоположны первым четырем синонимам.

На доске и в тетрадах в результате работы оказывается следующая запись стилистического упражнения.

Языковое выражение антитезы

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

2) Веселый, радостный, блаженный, бодрый — тоскливый, унылый, жесткий.

3) Ласковый, приветливый, улыбающийся — гневный, сердитый, чуждый, враждебный, раздраженный.

4) Удовольствие, развлечение, наслаждение — истязание, побои, избивание.

5) Счастье, радость, восторг, умиление — ужас, стыд, тоска, отчаяние, отчуждение.

На этом урок кончается.

На третьем уроке, дня через два, учащиеся пишут работу, в которой они должны письменно выполнить задание, проведенное в классе. Вот одно из сочинений.

Две разные картины («После бала» Толстого)

Во время своей самой сильной любви к Вареньке Иван Васильевич был на балу у губернского предводителя. Бал был чудесный, зала прекрасная, ярко освещенная, великолепный буфет и разливанное море шампанского. Все было радостно, и на лицах присутствующих было написано безграничное счастье.

Ярким контрастом этой части является сцена экзекуции.

Когда Иван Васильевич вышел на поле, он увидел вдали что-то большое, черное и услышал неприятные звуки флейты и барабана. Подойдя ближе, он ясно различил два ряда солдат, которые стояли друг против друга с ружьями к ногам. Позади солдат стояли барабанщик и флейщик, которые беспрестанно повторяли визгливую мелодию. «Что это такое?» — спросил Иван Васильевич у стоящего рядом с ним кузнеца. «Татарина за побег наказывают», — ответил кузнец.

На балу центральной фигурой была Варенька. Все взоры присутствующих были устремлены на нее. Она была замечательно хороша. Вареньке было 18 лет, была она высока, стройна и грациозна. Особенно очаровательна была ее ласковая, нежная улыбка глаз и рта, милый голос и ее легкая походка.

В сцене экзекуции центральной фигурой является татарин. В этой сцене Толстой дает нам яркий образ наказуемого за побег.

Татарин шел, дергаясь всем телом, шлепая ногами по снегу. Его искаженное от боли лицо выражало страдание и ужас. Спина наказуемого не была похожа на тело человека. Он не говорил, а вскрипывал.

Эта работа ученицы написана вполне на тему. Ученица использовала проведенные уроки, учла сделанное нами стилистическое упражнение и написала то, что мы от нее требовали.

В работах более слабых учеников бросается в глаза неумение связывать части, делать переходы, формулировать отношения частей. Так, закончив описание бала («Все кругом блестело, все было радостно»), ученик с красной строки пишет: «Когда Иван Васильевич вышел в поле, он увидел в конце его что-то черное, от туда доносились звуки флейты и барабана». Нет переходов, не установлена словами связь первой сцены с последующей.

Роман А. М. Горького «Мать»

План уроков. Вступительный рассказ учителя. Рассказ ученицы — «Горящее сердце Данко». Чтение главы XII («Болотная копейка»). Беседа по сопоставлению Данко и Павла Власова. Разбор главы «Рабочая слободка». Вопрос о сказке и о реалистическом романе. Составление заголовков ко всем главам романа (группами). Пересказ, близкий к тексту, ведущих сцен романа. Беседа о росте и развитии Ниловны. Роль Ниловны в романе, ее образ в начале и в конце, причины роста ее сознания. Темы сочинений.

1-й урок

Учащиеся прочли дома первые главы романа «Мать». Преподаватель осведомляется, многие ли читали роман целиком; половина класса, оказывается, роман читала. Проводится распределение времени для чтения остальных глав, имеющих в хрестоматии, и для чтения романа в целом. Затем следует вводное слово.

Преподаватель. Сегодня мы с вами начнем знакомиться с романом, и вам, вероятно, интересно знать, как этот роман был написан, как он возник. Я расскажу вам это очень коротко...

Как-то, несколько лет тому назад, я была в городе Горьком — тогда он еще назывался Нижний Новгород. Интересуясь городом, ходила по улицам, и одна учительница мне много показывала, объясняла. Первое, куда она меня повела и что мне показала, — это был тот двор на Сормовском заводе, где мать Павла Власова торговала пирогами; щами и где она раздавала прокламации. Все действующие лица этого романа — это рабочие большого заводского пригорода около Нижнего Новгорода, который называется Сормово. Тот, кто здесь выведен под именем Павла Власова, это Петр Заломов, а Ниловна — его мать. Основные события, которые разворачиваются в этом романе, это все происходило на самом деле в 1901—1902 годах в Нижнем Новгороде.

А почему Горький должен был это знать и близко с этим соприкасаться? Он уроженец этого города (поэтому-то этот город и стали называть Горький), и Нижний Новгород был особенно крепко связан с жизнью, с творчеством этого писателя.

Громадные корпуса, громадные ворота увидела я в Сормове. Вот тут, на этой заводской площадке, мать сидела и торговала своими щами и пирогами. Затем я увидела то здание суда, где Заломов произносил свою знаменитую речь. Был знаменитый по тому времени судебный процесс, и именно здесь прошло это судебное дело. Сюда вводили подсудимых, членов рабочей организации. Это здание было окружено полицией, тут собралась молодежь, которая ждала решения суда и встречала мать Петра Заломова. Так что г. Горький, ранее Нижний Новгород, насыщен воспоминаниями, о которых рассказано в романе.

События эти связаны с эпохой подготовки революции 1905—1907 годов. Вы уже читали, разбирали два произведения Горького, в которых он себя показал буреви́стником русской революции. Писатель дал символический образ птицы, которая предвещает бурю, грозу, революцию. Но у нас сейчас вошло в обычай звать буреви́стником революции Горького. Этот образ летящей над бурным морем птицы, призывающей грозу, приветствующей эту

грозу, — это образ нашего писателя М. Горького. Алексей Максимович близко соприкасался с этими событиями, когда только складывались рабочие организации на местах. Он знал этих людей, которые первые стали собирать силы, стали разворачивать агитацию, пропаганду среди рабочих, и он действительно нащупал в этой рабочей среде наиболее интересных представителей, наиболее крепких, наиболее убежденных членов социал-демократической организации. Он и вывел их в романе.

Роман был написан после 1905 года, за границей — в 1906 году. Печатался он одновременно за границей и в России, в сборниках «Знание». Но эти сборники были задержаны цензурой, а вторая часть романа появилась в 1908 году в сильно урезанном виде.

Как вы думаете, почему это могло произойти? Почему роман полностью появился за границей, а в России подвергался суровым преследованиям?

Ученица. Потому, что там описывались забастовки в России, потому и не печатали, что боялись, что этот роман прочитают рабочие и восстанут.

Преподаватель. К чему же автор романа звал?

Ученица. К революции.

Преподаватель. То есть?

Ученица. К свержению самодержавия.

Преподаватель. Мало этого. Не только самодержавие нужно было уничтожить.

Ученица. Капитализм. В России в это время душили всякий порыв, всякую попытку.

Преподаватель. Как жилось русским рабочим после 1905 года? Ослаблена была власть или, наоборот, укрепилась?

Ученица. Власть очень укрепилась. Всякое рабочее движение душили. Среди рабочих бывали обыски, аресты, ссылки, расстрелы. Поэтому рабочее движение ослабело.

Преподаватель. Прежде чем обратиться к тексту нашего романа, я хочу предложить вам выслушать кусочек из одного раннего произведения Горького, которое мне хочется связать с этим романом. У нас был уговор со Стариковой, она должна была приготовить отрывок из романа Горького «Старуха Изергиль». Это легенда, которую автор будто бы слышал от старухи цыганки Изергиль. В волшебной обстановке, на берегу моря, под плеск волн, эта женщина рассказывает ему о горячем сердце Данко.

Старикова. Рассказ о горячем сердце Данко Горький слышал в Бессарабии на берегу моря от старой цыганки Изергиль. (Рассказывает наизусть.)

Преподаватель. Довольны вы рассказом?

Учащиеся. Довольны.

Преподаватель. Чем вы довольны?

Учащиеся. И рассказ хороший, и хорошо рассказала.

Преподаватель. Как вы думаете, ребята, зачем я попросила Старикову приготовить этот рассказ? Мы сейчас не будем целиком разбирать, я только ставлю вопрос: есть ли какая-нибудь

переключка между Данко и кем-нибудь в романе «Мать»? С кем его можно сравнить хотя бы немножко?

Учащиеся. С Павлом Власовым.

Преподаватель. Попрошу вас открыть ваши книги. Мы с вами сейчас вместе прочтем главу XII. Вы как раз прочли дома до главы XII.

Происходит чтение главы XII по абзацам с выделением ударных предложений или оборотов.

1. «Постепенно в людях возникало уважение к молодому, серьезному человеку».

2. «Вот, Паша, и старики стали к тебе за умом ходить».

3. «И все уважают тебя».

Преподаватель. Мы чувствуем, как идет одна линия. Мы сказали, что постепенно в людях возникало уважение к молодому, серьезному человеку, который обо всем говорил просто и смело. Потом мы сказали, что старики стали ходить к нему за умом. И оказывается, что не только эти фабричные рабочие Павла уважают, но и те городские товарищи, к которым он послал свою мать, и те оказывают ему уважение.

То место, где описывается сходка рабочих на заводе, где дается выступление Павла перед рабочими, учитель прочитывает сам. Класс слушает настороженно и тут же, в процессе чтения, схватывает особенно сближающие Данко и Павла места. Закончив чтение, учитель говорит:

— Я заметила, что, когда я читала, было одно место, когда все зашевелились и что-то такое у себя в книгах нашли. Большинство, во всяком случае. Что, например, ты отметила?

Ученица. Там Данко отдал свое сердце людям, и здесь у Павла такое же было желание.

Преподаватель. Найдите соответственный текст.

Ученица. «А Павел, выбросив из груди слово, в которое он привык вкладывать глубокий и важный смысл, почувствовал, что горло ему сжала спазма боевой радости; охватило желание бросить людям свое сердце, зажженное огнем мечты о правде».

Преподаватель. Вы помните, как в той легенде сказано: «Данко вырвал свое горящее сердце, поднял его как факел во тьме ночи. И огонь этого сердца освещал людям путь, и этот свет вывел людей из леса на светлый простор».

Что же, мы только место можем указать или дело не в текстовых совпадениях, а в другом, более значительном? Имеется какая-нибудь глубокая связь между Данко и Павлом?

Ученик. Имеется. Во-первых, под образом Данко подразумевается такой человек, который показывает правду, стремление вперед. То же здесь видим мы и в образе Павла, который понимает правду и хочет показать людям нуть. Но люди сначала доверчиво относятся к нему.

Преподаватель. Как, сразу?

Ученик. Нет, постепенно, а потом, когда на пути встречаются препятствия, все отходит от него.

Преподаватель. Он правильно, хорошо ответил. Давайте несколько углубим отдельные положения, которые он высказал. Он сказал, что потом люди относятся к нему с недоверием. Какое место вы помните о Данко, которое показывает, что люди относятся с недоверием к нему?

Ученица. Они устали дорогой, и они думают: зачем он, такой молодой и неопытный, ведет их куда-то.

Преподаватель. В начале нашей главы XII нет ли такого замечания, которое тоже об этом говорит, что было сначала недоверие к Павлу?

Ученик. «Серый маленький домик Власовых все более и более притягивал внимание слободки. В этом внимании было много подозрительной осторожности и бессознательной вражды...»

Преподаватель. Я думаю, что первую фразу он мог бы не читать, а нужно было сразу прочитать вторую фразу: «В этом внимании было много подозрительной осторожности и бессознательной вражды...»

2-й урок

Преподаватель. Мы остановились на том, что вначале окружающие высказывают Павлу некоторое недоверие, было к нему подозрительное отношение, а дальше одна ученица говорила нам, что это недоверие было сломлено, и потом товарищи стали выражать ему уважение.

Ученица. «Постепенно в людях возникало уважение к молодому, серьезному человеку».

Ученик. Мать о его товарищах революционных говорит: «Простые люди, Паша. Хорошо, когда люди простые. И все уважают тебя...»

Преподаватель. А нужно было предыдущую фразу читать?

Ученик. Не надо.

Преподаватель. Надо уметь выбирать цитаты.

Ученица. Вот еще мать говорит: «И старики стали к тебе за умом ходить...»

Преподаватель. А за каким умом?

Ученица. Они пришли к нему посоветоваться, что им делать, когда с них стали брать копейку с рубля.

Преподаватель. И какие люди пришли?

Ученица. Старики.

Преподаватель. Затем, из каких мест текста видно, что он действительно во главе стоит, Павел Власов, что он является вожаком?

Ученица. «Идем. Вся фабрика поднялась. За тобой послали».

Преподаватель. Еще.

Ученица. «Власов идет! — крикнул кто-то. — Власов? — Давай его сюда».

Ученик. Говорят о нем, что он лучше всех может объяснить.

Преподаватель. Хорошо. В этом вы видите сходство с рассказом старухи Изергиль. А еще в чем сходство? Откуда должен был увести Данко людей? Откуда и куда? Отчего бы им там не остаться, где они раньше жили? *(Ученица молчит.)*

Вспомните, что нам сегодня рассказывала Старикова.

Ученик. Данко должен был их увести из лесу.

Преподаватель. И еще откуда? Как сказано, какая местность была?

Ученица. Темная, сырая.

Преподаватель. А еще как сказано?

Ученица. Из темноты он должен был их увести.

Преподаватель. Из болота... из гнилых болот. Что в нашем романе эта темнота, это болото как-нибудь описано? Есть тут где-нибудь рассказ о том, в каком ужасе люди жили? Почему нужно было из этого ужаса вырваться? Где это нужно искать в нашем романе?

Учащиеся. В главе I.

Преподаватель. Правильно. Откройте все главу I и покажите мне то болото, откуда нужно было уйти, где люди задохлись, умирали, погибали...

Идет разбор первой главы романа — «Рабочая слободка». Учащиеся перечитывают, цитируют, отвечают на вопросы, комментируют.

Преподаватель. Чувствуем мы разницу между тем, что мы слышали в рассказе о горящем сердце Данко, и этим романом? Особенно нужно подчеркнуть разницу. Ведь писатель растет, писатель развивается. Ведь мы с вами читали прежде молодого Горького; зрелый Горький шире подает правду жизни. Какая разница в том, как эта тема борьбы со тьмой, с болотом жизни рассказана в сказке (ведь это сказка) и в романе?

Поставим так вопрос: какая разница между сказкой и романом? Вы сами мне сказали — это жизнь. Правильнее сказать, что это роман, который шире отображает жизнь. Скажите мне, в чем же здесь вы чувствуете присутствие реальной жизни. Почему «Мать» ближе к действительности, чем то произведение?

Ученик. По-моему, разница в том, что здесь изображается. Там и здесь смысл почти что одинаковый, но написано совершенно разное: старуху Изергиль надо понимать в другом значении.

Преподаватель. Верно, как символ.

Ученик. А роман «Мать» изображает самую жизнь.

Преподаватель. Не символически, а какое слово есть?

Ученик. Реально.

Преподаватель. Реальное изображение. Хорошо. Он сказал, что мы должны понимать сказку в переносном смысле, как символ, а здесь реальное, правдивое изображение. В чем же здесь большая реальность, правдивость, я бы сказала, суровость в изображении? Правда — она иногда грубее, жестче. Горький не испугался назвать эту правду.

Ученик. По-моему, тут правда в том, как здесь люди изобра-

жены; они изображены изможденные работой, а там люди сильные, здоровые, и хотя они к чему-то стремятся, но они не могут преодолеть препятствий.

Преподаватель. Ты говоришь, что там люди более здоровые, а тут более слабые. И там тоже сказано, что так жить они больше не могли, они должны были уйти из этой обстановки. Ну, там лес, болото — это как надо понимать? Действительно их пугали лес, болото?

Учащиеся. Нет.

Преподаватель. Их пугал мрак жизни, ужас жизни. А здесь Горький говорит в переносном смысле?

Учащиеся. Нет.

Преподаватель. Он прямо говорит здесь: пьянство, изнурительный труд, невежество, драки.

Теперь скажите: у Данко отношение к людям такое же, как и здесь? Он по отношению ко всем людям, которых он ведет, такой же, как Павел, или, может быть, несколько иной?

Ученик. Павел сам такой же рабочий, как все остальные люди, которых он ведет.

Преподаватель. Еще почему? Есть еще кто-нибудь, кто так же понимает, как он, или он сверхчеловек, гений, вождь, которого только слушаются?

Ученик. Есть. Он, наоборот, учится у тех людей.

Преподаватель. Он связан с массами, он опирается на эти массы. Докажи мне эту мысль.

Ученица. Он читает книги и потом рассказывает.

Преподаватель. Мало этого, что он читает книги. Мне хочется показать, что он не оторван от этих масс, что массы с ним связаны. Кто здесь представитель этих более активных рабочих? Кто здесь показан?

Учащиеся. Сизов, Рыбин, Махотин и Павел. А в сказке о Данко там один Данко стремится вывести народ из тьмы, а здесь все они вместе стремятся выйти.

Преподаватель. Здесь весь коллектив, возглавляемый вожаком. Павел должен был быть более сознательным, но он все-таки опирается на эту группу.

Скажите, как в смысле препятствий показано это движение вперед и в романе. Где больше препятствий является — в сказке или в этом романе?

Учащиеся. В романе.

Преподаватель. Мы с вами сегодня только на главе XII остановились, захватили начало XIII. Припомните, что делается в начале главы XIII. О чем там говорится?

Ученица. «Молод, слабосилен я — вот что. Не поверили мне, не пошли за моей правдой, — значит, не умел я сказать ее. Нехорошо мне, — обидно за себя!»

Преподаватель. У Данко есть момент такого разочарования, слабости?

Учащиеся. Нет.

Преподаватель. Это цельная монолитная фигура, а здесь мелевек со слабостью. По сравнению с Данко у Павла мы что видим?

Ученица. Он более настоящий человек.

Преподаватель. Более правдивое изображение, более реальное изображение. Внутренняя его жизнь, его психология в этом смысле сложнее, противоречивее. В этом и есть жизненная правда Горького.

Мы с вами сегодня только поставили вопрос об этом романе, несколько наметили движение его содержания, его идей. Вот вы теперь будете читать и набирать материал по тем вопросам, которые сегодня были поставлены. К 19-му числу вам дается задание — прочитать первую часть и к 22-му числу прочитать вторую часть. Вы должны все время помнить образ Данко, сравнивать с ним Павла и читать этот роман как реальное изображение рабочих, живых людей, которых здесь Горький показывает, и набирать материал для характеристики той глубокой правды, которую мы в этом романе находим.

3-й урок

Третий урок по роману «Мать» посвящается распределению заданий. Из состава класса выделяется пять небольших групп, которым поручается дать краткие повествовательные заголовки к каждой главе романа. Распределение такое:

Первая группа — гл. I—XIII 1-й части.

Вторая » — гл. XIV—XIX 1-й части.

Третья » — гл. I—VI 2-й части.

Четвертая » — гл. VII—XIV 2-й части.

Пятая » — гл. XV—XXIX 2-й части.

Кроме того, дается поручение подготовить близкий к тексту пересказ некоторых мест романа:

1. Ниловна проносит листовки.

2. Конец демонстрации.

3. Ниловна в избе Степана (после избиения Рыбина).

4. Арест Ниловны.

На распределение и объяснение этих заданий учитель отдает целый час и не будет жалеть об этом. Материал, представленный в хрестоматии, недостаточен, и нужно организовать чтение всего романа в целом, нужно ввести в классную обстановку впечатление от текста, от живых страниц Горького. При этом данный цикл уроков ставит себе задачей, которую учитель и разъясняет учащимся, — дать образ Ниловны как главного действующего лица романа, показать ее рост и развитие. Павел затрагивается в беседах о прочитанном, но в данном методическом материале Ниловна дана центральной темой (что диктуется и заглавием романа и всей его композицией).

Четвертый и пятый уроки разворачиваются как выполнение сделанных заданий. Чтобы провести проверку сделанного учащимися плана романа, учитель должен иметь в тетради свой план, свои

формулировки, так как может случиться, что потребуется прийти на помощь ученику, а создавать формулировки на ходу не всегда удается.

4-й урок

Преподаватель. Порядок работы у нас будет сегодня такой: сначала мы прослушаем заголовки по 1-й части, а потом прослушаем рассказ по 1-й же части. Я просила вас, кто пишет заголовки частей, иметь план у себя в тетрадях и другой экземпляр для меня. Филимонова имела задание озаглавить разделы 1-й части, с главы I по XIII.

Филимонова. Глава I.— Люди слободки живут тяжелой, каторжной жизнью, которую всецело поглощают фабрика и кабаки.

Преподаватель. Мысль хорошая, но складно ли это? Я думаю, что здесь связка неправильная. Тут неясно, почему они живут тяжелой жизнью. Как ответить? — Люди слободки живут тяжелой, каторжной жизнью, так как...

Филимонова. ...вся жизнь поглощается фабрикой и кабаками.

Преподаватель. Все оставляем, как она сказала, только меняем связку, потому что связка у нее была неправильная.

Филимонова. Глава II.— Михаил Власов, отец Павла, грубый человек, держащий в страхе свою семью, встречает сопротивление со стороны своего сына.

Преподаватель. Кто успел прочитать по полной книге? *(Все читали.)*

Тогда скажите мне, что самое главное в этой главе, которая посвящена характеристике Михаила Власова: то, что он встречает сопротивление со стороны сына, или то, что вся жизнь его ушла в пьянство, в тяжелый труд, в ужас, в ничто.

Филимонова. Самое главное — это характеристика Михаила Власова.

Преподаватель. А у тебя так сформулировано, как будто бы в главе II главным действующим лицом романа является Павел. Что Михаил встречает сопротивление — это очень хорошо ты отметила, но все-таки формулировка этой главы, мне кажется, не совсем правильная. Я думаю, что последнее — «встречает сопротивление со стороны своего сына» — нужно выбросить, а дать только заголовок про Михаила Власова.

Филимонова. Жизнь Власова.

Преподаватель. Какая жизнь?

Филимонова. Тяжелая и...

Преподаватель. Какая-то злая. У него ведь протест есть. Горький хочет этим сказать, что он раздражен. Из-за этого он бьет свою жену, из-за этого пьянствует. Он не находит того правильного пути, который находит Павел. Вот что Горький хочет сказать.

Филимонова. Глава III.— После смерти отца Павла жизнь

в доме Власовых потекла более тихо и спокойно и несколько иначе, чем везде в слободке.

Глава IV.—Павел объясняет матери, что читает запрещенные книги, это сначала пугает мать, но потом наполняет чувством гордости за сына.

Преподаватель. Запрещенные книги. Я бы сказала, о чем эти книги.

Филимонова. О правде.

Глава V.—К Павлу приходят из города новые товарищи — революционеры.

Преподаватель. Хорошо.

Филимонова. Глава VI.—У Павла на квартире происходит собрание революционеров, которые горячо спорят о жизни рабочих и выясняют, в чем правда.

Преподаватель. Хорошо.

Филимонова. Глава VIII.—Жители слободки с враждой смотрят на дом Власовых.

Преподаватель. Только ли это там? Я так записала: «Суровая сдержанность Павла по отношению к женщинам». Там ведь идет спор, почему они не приглашают молодых работниц, почему они не женятся. Они себя так сдерживают, в такие суровые условия ставят себя, что они даже не позволяют себе иметь семью. Дальше.

Филимонова. Глава IX.—На фабрике появляются первые прокламации, в распространении которых подозревают Власова и его товарищей.

Преподаватель. Хорошо.

Филимонова. Глава X.—В доме Власовых происходит первый обыск, и, ничего не найдя из запрещенной литературы о правде, полицейские уводят Андрея и Весовщикова.

Глава XI.—Павел сближается с Рыбиным, как с человеком, настроенным революционно.

Преподаватель. Так.

Филимонова. Глава XII.—У фабрики происходит митинг, на котором рабочие протестуют по поводу вычета копеек, и Павел произносит речь.

Преподаватель. Так.

Филимонова. Глава XIII.—Второй обыск и арест Павла.

Преподаватель. Хорошо. Я нахожу, что она выполнила свою работу хорошо. Кое-что расплывчато, — попробуй кое-что сократить.

Следующая, кто дает нам заголовки с главы XIV по XXI.

Учащиеся. Она больна.

Преподаватель. Тогда я прочту по своей тетради.

Глава XIV.—Ниловна включается в революционную работу.

Глава XV.—Сашенька и Егор Иванович.

Глава XVI.—Ниловна проносит листовки.

Глава XVII.—Возбуждение на фабрике в связи с листовками. Мать берется за грамоту.

Глава XVIII.—Рыбин уходит в деревню. Беседа с Андреем.

Глава XIX.—Свидание матери с Павлом в тюрьме.

Глава XX.—Тяжелое состояние Николая Весовщикова по выходе из тюрьмы.

Глава XXI.—Новые наблюдения Ниловны над товарищами Павла.

С главы XXII кто читает?

Иванова. Глава XXII.—Павел возвращается из тюрьмы и вместе с товарищами благодарит мать за помощь.

Глава XXIII.—Молодежь готовится к 1 мая, и мать начинает понимать, к чему стремится молодежь.

Глава XXIV.—Весть об убийстве Исаея охватывает всю слободку, и мать сначала жалеет его, но после рассказа Андрея жалость к предателю пропадает.

Глава XXV.—Рыбин и Ефим приезжают из деревни и рассказывают Павлу о своей работе с крестьянами и просят Павла дать им литературу, понятную беднякам.

Глава XXVI.—Павел и Андрей собираются на демонстрацию; Ниловна решает идти с ними.

Глава XXVII.—Демонстрация.

Глава XXVIII.—Солдаты разгоняют демонстрантов и забирают Павла и его товарищей.

Глава XXIX.—Мать объясняет толпе, что всем надо идти за молодежью, так как молодежь видит правду.

Затем класс выслушивает два рассказа из первой части романа: 1) Как Ниловна проносила листовки и 2) Конец демонстрации 1 мая.

Учащиеся слушают очень внимательно своих товарищей и обсуждают удаchi и неудачи рассказов.

После того как дано краткое содержание 1-й части романа в форме его плана и после того как прозвучали полностью два важнейших куска из той же части, мы начинаем беседу о прочитанном.

5-й урок

Учитель ставит такие вопросы, с помощью которых выясняется жизнь Ниловны, ее образ, рост и развитие матери.

1. Какие чувства испытывает Ниловна на первых шагах столкновения с революционной работой сына?

2. Покажите переживания Ниловны во время демонстрации 1 мая.

3. Припомните слова старика Сизова, сказанные матери, и разъясните их.

4. Откуда видно, что у Ниловны пропадает страх и неуверенность?

5. Назовите (по материалу первой части романа) этапы роста Ниловны.

6. Почему передача листовок на фабрику была решающим событием в жизни Ниловны?

7. Какие свои качества проявляет мать в трудные моменты жизни?

8. Как показывает Горький взаимоотношения матери и сына?

Ответы на эти вопросы заставляют класс вспоминать прочитанное, сопоставить главы, объяснять и комментировать.

6-й и 7-й уроки

Переходим к планированию второй части романа и осуществляем эту работу силами подготовившихся учащихся. Критикуем заголовки по их содержанию и по их форме. Затем идет рассказ о пребывании Ниловны в избе Степана, глава, в которой Горький показывает в Ниловне прекрасного агитатора и в которой выводится образ революционно настроенной крестьянки, жены Степана. Наконец, пересказывается финальная глава — арест Ниловны.

Эта вторая часть разбирается на последнем, седьмом уроке по следующим вопросам:

1. Что нового дает Ниловне сближение с революционной интеллигенцией?

2. Как показывает Горький деревню и революционное крестьянство?

3. С каких сторон выступает перед читателем Ниловна во время ее поездки в деревню?

4. Чего ждала Ниловна от суда над сыном и что нового поняла она во время судебного процесса?

5. Почему мать настойчиво желает распространить листовки с речью Павла?

6. Как и чем завершается образ Ниловны в заключительной сцене на вокзале?

Работая над этими вопросами, учащиеся доводят до конца тему «Рост и развитие Ниловны».

В заключение учитель сообщает классу слова В. И. Ленина о романе Горького «Мать» и комментирует их.

Класс получает темы для домашних сочинений:

1. Данко и Павел.

2. Павел Власов на демонстрации 1 мая и на суде.

3. Ниловна — мать рабочего Павла Власова.

Различие между Ниловной начала и конца романа.

Глава пятая

Дидактические основы уроков

I.

Уроки литературного чтения при всем их разнообразии имеют единство цели и единство методов работы. Цель этих уроков — передать ученику литературное наследство, показать ему самого себя в тех возможностях, которые открывает ему не изведанный им жизненный опыт, показать общественную природу человека и характер отношений между членами общества.

Это первая сторона дела — накопление определенных знаний. Но мы преследуем, кроме того, цели общего развития, воспитываем логику мышления на уроках литературы, мы прививаем элементы диалектического подхода к вещам, к явлениям, мы сообщаем навыки (говорить, читать, писать). А потому учитель гонится не только за количеством прочитанных страниц и глав, а и за качеством их усвоения. Мы не должны забывать о соединении задач материального и (так называемого) формального образования. Мы должны познакомиться с конкретными произведениями, с авторами, мы должны обогатить воображение и память. Наш ученик не может не знать сказок Пушкина, народных былин, «Чапаева», романа «Мать» (задачи накопления важнейших материалов), но, кроме того, он должен научиться оперировать материалами, завоевывать формы и методы работы над литературой, умение подойти к жизни, к науке, владеть логикой и литературной речью.

Осуществляются намеченные нами задачи воспитывающего обучения на материале предмета и на уровне возможностей класса. Самый характер произведений, предложенных программой V класса, требует одного рода работ, в отличие от материала VII класса, гораздо более сложного, диктующего иные формы работ. Однако и первые и вторые приемы вытекают из единой системы.

Всякий раздел курса, каждое произведение изучается на основе предложенных ученику материалов. Эти зарядки должны быть разнообразны, интересны, они должны поддерживать внимание класса. Вспомним наше первое дидактическое правило: *обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств, на разные сферы сознания. Это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству.*

Речь идет о возбуждении интереса и о поддержании внимания учащихся. Как ни интересна «Капитанская дочка», но читать ее учителю из урока в урок — это значит демобилизовать класс. Нужна смена живых и запоминающихся впечатлений. Так, роман «Мать» в VII классе читается частично учителем, частично школьниками, читается и в классе и дома; кроме того, в классе пересказываются отрывки ближе к тексту, в классе прочитывается план, составленный к роману в целом. Роман «Мать» перекликается с отрывком из «Старухи Изергиль». Самый разбор держит учащихся в смене ярких эмоциональных впечатлений и напряженных работ над учетом связей, над проблемой общественной значимости романа.

Разбирая в VII классе большое произведение, роман, мы и развертываем эту череду разнообразных впечатлений, потому что только такая подвижная техника зарядок удержит внимание на должной высоте.

В том же VII классе небольшое лирическое произведение требует своих особых впечатлений. Возьмем «Край ты мой, родимый край» А. К. Толстого. Исторический комментарий совсем не

обязателен. Учитель, сказав о теме произведения, произносит стихотворение наизусть.

Чтобы ввести материал в сознание и память учеников, можно, перечитывая его медленно, записать стихотворение в тетрадах. Имея текст в тетрадах, провести многоголосное чтение (см. гл. VI); в этом хоровом чтении добиться новых эффектов выразительности, обращая внимание на форму предложений (назывные предложения: «конский бег на воле, в небе крик орлиных стай, волчий голос в поле»). Вспоминаем «Песню о Родине» — «Широка страна моя родная» — новое впечатление того же лирического порядка. Сравниваем, указываем на некоторые черты сходства — новый толчок мысли, ищущей обобщений и выводов.

Драматическое произведение («Ревизор» в VII классе) требует посещения театра, школьного чтения по ролям; «Ревизор» требует иллюстраций, показа того, как воплощалась на сцене комедия (артисты в роли Хлестакова, в роли городничего, дам и т. д.). Для лирического стихотворения не обязательны, не нужны иллюстрации в такой мере, тогда как роман их требует, и особенно нужны они при чтении пьесы.

Итак, каждый вид произведения ведет за собой разного характера впечатления, разного типа зарядки. Если мы в VII классе так озабочены этой гибкостью и разнообразием приемов, то что же говорить о V классе, где внимание учащихся гораздо более неустойчиво, где нужно его еще интенсивнее активизировать. Беря простейший вид — загадку — для V класса, мы заставляем ребенка отгадать ее, повторить товарищам, выслушать от учителя, повторить ее еще раз при разборе. Высказывания учителя и учащихся в V классе короче, и потому они чаще сменяют друг друга. В V классе необходимо в течение часа и поговорить, и почитать, и пописать.

Итак, первое — живость и здоровая сменяемость впечатлений. Что эти впечатления от текста являются содержательными, идейно полными, возбуждающими мысль и воображение ученика, что чтение ставит своей задачей вскрытие смысла, — об этом достаточно сказано в главе о выразительном чтении.

Часто чтению предшествует то, что называется обычно предварительной беседой. Нельзя читать «Песнь о вешем Олеге», «Три пальмы», «Арап Петра Великого», «Мать» без вступительного слова. Это вступительное слово имеет, смотря по материалу и по возрасту ученика, различные задачи. Ученикам VII класса, приступающим к чтению романа Горького, необходимо дать исторический комментарий: события, изображенные в романе, их политическое значение, прообразы романа, время написания и издания романа. Иной характер носит рассказ учителя, предваряющий чтение «Песни о вешем Олеге». Советский школьник так исторически далек от событий, описанных Пушкиным, что он рискует многое не понять в тексте баллады. Поэтому учитель предлагает живой рассказ (так же как перед «Нашествием Батюга на Рязань»), в котором в связной форме знакомит с эпохой, с обычаями и нрава-

ми, изображенными в произведении. Все трудные слова вводят в такого рода рассказ и попутно объясняются. Рисунки на доске и иллюстрации (древний воин в вооружении) дополняют рассказ, готовят почву для понимания. Вряд ли найдется такой учитель, который предпочтет, читая «Песнь о вещем Олеге», останавливаться на непонятных словах и попутно объяснять их, прерывая тем самым чтение. Предварительная беседа среди других задач ставит себе целью подготовить целостное и впечатляющее чтение.

Однако «Осень» Тютчева может быть понята и без предварительной беседы, но мы все-таки проводим ее. Зачем же это делается? Для целей психологической подготовки, для того чтобы обновить и освежить знания учащихся о ясном осеннем дне и тем самым сделать текст не только понятным, но и волнующим, доходящим до сознания во всех своих деталях.

II

Подав текст и дав комментарий (иногда в виде целой биографии писателя), учитель организует учащихся для выполнения того или иного задания. В работе по роману «Мать» показан целый урок, который весь заключается в распределении заданий: одни подготовят пересказ (такой-то и таких-то глав), другие заготовят краткий план (таких-то и таких-то глав). Это сложный уговор учителя с классом, обуславливающий ряд последующих уроков. Приступая к характеристике Чапаева в VI классе, учащиеся должны были осознать цель и методику работы; их устная характеристика Чапаева, которую они дали в конце второго урока, была регулятором сознательно проведенных этапов работы. Учащиеся должны понимать, что учитель ими руководит, что он ведет их, что работает весь класс и каждый ученик в частности. Это все иллюстрации второго нашего дидактического правила: *ученик должен ясно понимать поставленную задачу, предъявленное ему учителем требование, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой общей работе.*

Вы посылаете учащихся в театр смотреть «Ревизора» — сперва посмотрите постановку сами и укажите детям, на что следует обращать внимание: декорации, костюмы, грим, мимика, жесты, мизансцены. Вы предлагаете классу разбирать написанное сочинение — поставьте вопросы, по которым следует вести разбор. Вы предлагаете находить цитаты на определенные темы — покажите, какой должна быть цитата, как ее следует подать, связать со своей речью, как произнести ее.

Всеми этими предварительно сформулированными требованиями ученик будет организован на работу лучшего качества, он поймет, что за ним следят; им руководят, что его учитель предъявляет к нему определенные требования.

Еще лучше сделает тот учитель, который, ведя класс на постановку «Ревизора», предложит одной группе учащихся следить за

декорациями, второй — за костюмами, третьей — за мизансценами, четвертая группа будет внимательно изучать игру Хлестакова, пятая — игру городничего и т. д. Пьеса настолько интересна, что нечего бояться, что класс не увидит целого; целое увидит каждый, но чувство ответственности за часть этого целого чрезвычайно полезно. Давая по «Тарасу Бульбе» работу по цитатам, заставьте одних подобрать материал для характеристики Остапа, других — для характеристики Андрия, третьих — Тараса, четвертые разбирают цитаты, характеризующие все казачество.

Эта форма распределения труда между группами учащихся убыстряет и оживляет работу. Учителю этот метод труднее, детям — легче, но польза его выше, результаты тверже, так как он повышает чувство ответственности, основывается на принципе распределения труда среди коллектива.

III

Показывая отдельно методику работы над планом, над сочинением, над выразительным чтением, мы здесь считаем нужным остановиться на самом ходовом методе активизации класса — на остановке вопросов.

Сократический метод идет от глубокой древности, но широко был использован в школе только в позднейшее время. Руководство Дистервега дает тому яркое доказательство, и основоположники русской методики (Ушинский, Скопин, Стоюнин, Водовозов) справедливо видели в вопросо-ответном методе основную форму активизации мысли учащихся.

Правильная методика требует в этом деле прежде всего здоровой дозировки (вопросов не должно быть много, но их и не должно быть мало): количество вопросов убывает от V класса к VII. Второе: учитель, предлагающий вопросы, знает, на какую сторону анализа направлен его вопрос. Ход действия, герой, его характеристика, соотношение героев в произведении, язык произведения, идея и тема — вот те стороны произведения, которые могут быть разобраны системой вопросов.

Прежде всего надо сказать, что нельзя каждое произведение рассматривать со всех точек зрения, нельзя все главы крупного произведения подвергать одинаковому анализу. Важно на разном материале, в разное время научить учащихся с помощью вопросов вычитывать из произведения и героя, и ход действия, и общую идейно-тематическую установку. Важно помнить, что в любом из разделов (герой, язык, композиция) мы все время держимся анализа, анализа идейно-тематического, идя к итогам разными путями, но всегда имея перед глазами основное — содержание произведения. Разбираю ли я ход действия в «Песни о вещем Олеге», говорю ли о характере Олега и кудесника (а в силу этого и о языковых средствах, рисующих эти характеры), я в одинаковой мере вскрываю замысел Пушкина: показать вещее вдохновенное слово кудесника, правдивость его предвидения, превосходство пророка (читай — поэта) над властителем.

Но, предположим, мы хотим вскрыть ход действия в балладе Пушкина. Вот наши вопросы.

Почему Олег вопрошал кудесника о будущем?

Что сказал кудесник в ответ на вопрос князя?

Как принял князь предсказание старца? и т. д.

Так идти можно. Но иногда, идя навстречу живому впечатлению от конца, от развязки, на которую учащиеся обычно очень сильно реагируют, можно первым поставить такой вопрос:

— Как и при каких обстоятельствах сбылось предсказание кудесника?

— Каково именно было предсказание?

— Каким вопросом и при каких обстоятельствах оно было вызвано?

Ход вопросов обратный.

И последний вопрос:

— Что хочет сказать Пушкин тем, что он рассказывает о сбывшемся предсказании кудесника?

Ответ на этот вопрос переносит наше внимание на образы героев.

— Как характеризует Пушкин Олега в своей балладе (от себя и от лица кудесника)?

— Что говорит о кудеснике автор и что старец говорит о себе сам?

— Какими эпитетами характеризуется Олег и какими эпитетами характеризуется кудесник?

В этом вопроснике даны вопросы и по ходу действия и по образам героев, но они расчленены между собой. Ответы на эти вопросы даст анализ баллады со стороны ее замысла, со стороны ее общественно-политической направленности.

Анализ хода действия вскрывает причинно-временную связь событий, подбор и распределение эпизодов, динамический план произведения, и тем самым он учит ученика связывать части, мыслить и рассуждать. Эти вопросы толкают к уразумению тематики и замысла автора. Класс прочел «Мороз, Красный нос». Учитель спрашивает, кому что понравилось? Один называет песню Мороза, другой — историю Савраски, третий — воспоминание Дарьи о теплом и счастливом лете, четвертый — описание русской крестьянки и т. д. Части названы, приводим их в порядок и обнаруживаем, что при хронологической последовательности рассказа автор вводит ряд отступлений в прошлое:

Настоящее

Прошлое

Везут гроб.
Шьют саван.
Причитание.
Вечер в доме покойника.
Вынос покойника.
Похороны.
После похорон.
Выезд Дарьи в лес.
Плач вдовы.
Работа Дарьи.

Русская женщина (Дарья) в расцвете ее сил.

История Савраски.
Болезнь Прокла.

Мороз.
Ни звука! Душа умирает...

Воспоминания о счастливом прошлом крестьянской семьи.

— Какова тема отступлений в прошлое? (Показ счастья трудовой крестьянской семьи и источников гибели этого счастья.)

— Зачем нужно было соединять эти две темы? Что дал Некрасов своему читателю, соединив эти два ряда?

Ответы на поставленные таким образом вопросы вскрывают тематику поэмы и ее идейный замысел. Следовательно, идейный анализ не есть что-то особое, а это итог внимательного чтения, идущего по разным путям, лишь бы эти пути освещались разумно поставленной целью.

Чаще всего идейно-тематическим итогом заканчивается наше чтение и наш разбор, но бывают случаи, когда мы с него начинаем.

Так было сделано нами при работе над романом Горького. Начав сопоставление Павла Власова с Данко, уяснив идейное значение главы «Рабочая слободка» (та жизнь прошлого, которую нужно преодолевать борьбой и подвигом), указав сразу на путь Ниловны (так как учащиеся знают роман в целом), мы тем самым на первых же двух уроках определяем идею и тему произведения. И вся дальнейшая большая работа идет как уточнение и раскрытие уже названной темы романа. Последующие уроки сосредоточены на героях, как на основной теме романа, вернее, на Ниловне, на росте и развитии ее духа, ее героизма и самоотверженности. Она встает перед читателем как рабочая женщина, которая осуждена была общественным строем на побои, на страх и растерянность; и та же рабочая слободка, выделив из своего состава вожака, ее сына, поднимает и ее; в ней, как в жене рабочего, как в матери рабочего, растет жажда борьбы и чувство солидарности с другими борцами. Поэтому роман посвящен Ниловне и назван «Мать». Придя к этому итогу в конце нашего разбора и чтения, мы обдумываем содержание заново, углубляем его, уплотняем фактами и людьми, носителями темы и замысла автора.

Большое произведение трудно начать читать и разбирать, не имея установок и предпосылок, это не то что басня, которую можно прочитать от начала и до конца в две минуты; но идейные предпосылки вначале еще достаточно поверхностны, они подлежат дальнейшей доработке и углублению. Замысел «Ревизора» ясен с первого действия, и тут же придется говорить о нем, но нельзя не вернуться к нему и по прочтении комедии.

Такая сложная вещь, как замысел автора, вскрывается сперва на простом, на сцене, на эпизоде, и затем дорабатывается с ориентацией на всю сложность эпизодов и действующих лиц.

При ходе работы, при группировке сведений нужно помнить третье наше дидактическое правило: *приобретаемые знания идут по степени возрастающей трудности, причем сложное сперва показывается в простом, в новом вскрывается знакомое, в старом — нечто новое*. При разборе большого и трудного произведения («Капитанская дочка», «Тарас Бульба», «Мать»), дав точку зрения

перед началом чтения, нужно суметь приложить ее к своей главе, к эпизоду. Подведя итоги после чтения целого, начальную точку зрения необходимо усложнить, в знакомое внести новое, простое показать более сложным. И во всем ходе работы помнить о повторении. Для целей повторения нужно устанавливать связь между пройденным: сопоставляя Илью с Евнатием Коловратом, Геракла с Ильей, мы обогащаем и усложняем наши знания. Ведя курс, нужно оставлять какие-то участки материала, с тем что они войдут в сознание учеников в период повторения и тем самым осветят старое новым светом.

Работа над произведением, определяемая дидактикой в ее основном методе, должна охватить все стороны изучаемого предмета. И здесь нужно остановиться на языке произведения.

Нужно уметь показать отношение писателя к изображаемой действительности в самом языке произведения. Проникаясь сочувствием к трудовой жизни крестьянской семьи, Некрасов пронизывает поэзией земледельческого труда язык поэмы; учтем хотя бы сравнения и параллелизмы:

Как джбдь, зарядивший надолго,
Негромко рыдает она.

Слеза за слезой упадет
На жесткие руки твои.
Так колос беззвучно роняет
Созревшие зерна свои.

Береза в лесу без вершины —
Хозяйка без мужа в дому.

Гоголь, передавая свой восторг перед природой Украины, насыщает описание Днепра гиперболой. Оставив в стороне эпитеты, метафоры, достаточно остановиться именно на гиперболе: «Голубая зеркальная дорога, без меры в ширину, без конца в длину, реет и вьется по зеленому миру». — *Редкая птица долетит до середины Днепра. Пышный! ему нет равной реки в мире!*

Этот восторг влечет за собой обращения и восклицания: «Зеленокудрые! они толпятся вместе с полевыми цветами к водам...»

Проделав эту работу с отрывком «Днепр», можно предложить учащимся доказать, что «Украинская ночь» (следующая страница того же учебника VI класса) написана тем же автором и в сходном по замыслу произведении. И учащиеся без особого труда установят то же чувство восторга и восхищения (идейное зерно данного описания) в этом втором отрывке и те же стилистические приемы: воздух «движет океан благоуханий», слышится «величественный гром украинского соловья» (гипербола), и тут же ряд восклицаний и вопросов.

Дав учащимся «Днепр» и «Украинскую ночь», перейдите к «Ивану Ивановичу и Ивану Никифоровичу».

«Божественная ночь! Очаровательная ночь!» — «Фу ты пропасть, какие смушки! сизые с морозом!.. Описать нельзя: бархат! сереб-

ро! огоны!» Сравните эти восклицания, и вы дадите понять их новую функцию, выражение в них иронии, насмешки, сарказма во втором произведении.

Проделав работу над Гоголем, обратитесь к страницам Тургенева и Толстого: их описания природы эмоциональны, но просты и сдержанны сравнительно с Гоголем.

Как и в каких выражениях показывает автор «Железной дороги» свое сочувствие рабочим, свое резко отрицательное отношение к генералу и подрядчику?

Грабили нас грамотей-десятники,
Секло начальство, давила нужда...

Все претерпели мы, божию ратники,
Мирные дети труда!

Итак, ищем в языке эмоции писателя, его реакции на жизнь, на людей, на природу, учимся видеть в элементах речи ее выразительность, учитывать в языке его смысловую нагрузку.

Механический разбор эпитетов и сравнений нам не нужен. Нам нужны сравнения в поэме Некрасова, чтобы подтвердить душевное проникновение поэта в мир трудового крестьянства, нам нужны гиперболы Гоголя, чтобы более ошутимо воспринять восторг писателя перед природой его родины, нам нужно взглянуть в словарь Некрасова, чтобы проследить в «Железной дороге» воплощение двух противоположных эмоций — сострадания и ненависти. Тематизм языковых средств, стиль как носитель идеи, поэтические средства как характерные признаки индивидуальности писателя — все это опять-таки разновидность идейно-тематического разбора, проведенного средствами особого вида анализа (языкового).

IV

Персонаж, герой произведения вбирает в себя все перечисленные компоненты. Он — действующее лицо, им движется действие, на него обрушиваются события, он является предметом высказываний о нем автора и других героев, он окружен обстановкой, природой, он высказывается по поводу происходящего, и эти его высказывания характерны и по содержанию и по языку.

Если учащиеся младшего возраста обращают все внимание на события, если все их симпатии отдаются приключениям, то учащиеся постарше уже интересуются психологией, внутренним миром.

Литература — предмет, выявляющий в художественной форме и законы логики, и законы психологии (теория познания и законы внутренней жизни человека); и ту и другую сторону мы должны дать диалектически, в их противоречиях и в их сложности. Но естественно, что ребенок на первых порах понимает только то, что злое есть зло, а доброе есть добро, что белое не может быть черным, а черное — белым. Осложнений внутреннего мира, противоречий человеческого сознания с учениками IV и V классов не уяснишь. И потому для 10—11-летних детей такими подходящими являются народные сказки и басни Крылова с их персонажами-масками.

Герой их настолько прост, что он почти не характеризуется, известен: заяц — труслив, мартышка — вертлява, осел — глуп, заяц — хитра и т. д. Эти качества героя показываются на характерном эпизоде и удивительно ярко выступают в манере речи. Крылов убедительно учит школьника узнавать героя и в поступках, и в речах одновременно. Это не значит, что басня в целом не вскрывает жизни, — она дает столкновения, конфликты, показывая рядом Волка и Ягненка, Слона и Моську, Соловья и Осли, Стрекозу и Муравья. И эту двусторонность явления мы учим детей понимать: Волк ясен в его качествах рядом с Ягненком, а не сам по себе. Но все же как образ-персонаж он не несет в себе никакой сложности. Сказка Пушкина дает героя тоже в несколько упрощенном выражении: злая царица, прекрасная и добрая царевна, храбрые и честные богатыри, верный своей невесте королевич — все это такой материал, который посилен V классу, на котором легко решается проблема человеческого поведения. Переходя к «Муму», к «Детям подземелья», мы встречаем большие трудности: поступки Герасима требуют более сложных разъяснений (любит собаку — и вдруг ее топит), поведение маленького героя Короленко вводит нас в его душевную драму, показывает противоречия, и здесь впервые придется говорить о более сложных мотивах поведения.

Еще более сложный материал получит учащийся VI класса («Дубровский», «Тарас Бульба») и особенно VII класса («Капитанская дочка», «Ревизор», «Мать»). Гринев в его дружбе с Пугачевым и в его верности дворянским установкам противоречив, хотя это противоречие вполне возможно объяснить и его собственным положением, и особенностями воззрения автора повести. Образ Циловны складывается из сложного комплекса нежности, материнства, дружества, с одной стороны, и гнева и мужества — с другой. Но таков и есть человек в его живой жизни.

Обращаясь к человеку в литературном произведении, мы прежде всего даем ученику видеть его, чувствовать, мы заставляем вжиться в него, если это образ положительный. Если это Хлестаков, если это Беликов, мы беспощадно высмеиваем его. И тем и другим подходом мы устанавливаем наше непосредственное отношение к герою. И эта сторона работы чрезвычайно важна. Ведь мы даем произведение искусства, художественный образ — его нужно увидеть, услышать, нужно с ним встретиться, столкнуться, удивиться ему, обрадоваться или же почувствовать презрение, гнев, отвращение и тогда только переходить к анализу. Данко и Павел должны встать как борцы и герои. Дарья должна покорить своей силой, красотой и мужеством, полковник («После бала») должен вызвать негодование, Беликов — презрение. Все эти переходы чувств важны и как подготовка к разбору, как преемственность объективной психологии, но важны они и как метод самопознания для нашего юного читателя. Есть в жизни сила и красота, и я хочу быть сильным и красивым, — но могу ли? Буду растить свою силу. Есть в жизни счастье, дружба, верность, и я хочу счастья,

дружбы, верности,—и я буду за них бороться. Какое восхищение вызывает во мне Метелица, этот герой гражданской войны,—я сумею так же стоять на допросе, если меня будут мучить враги моей Родины. Но в жизни встречается и подлость, и предательство,—неужели я когда-нибудь паду так низко? Нет, я буду бороться с подлостью и лицемерием и в себе и в других. Я должен стать в первые ряды граждан нашей страны.

Это все внутренние искры мысли, это все порывы чувств, рождаемые живым и горячим словом. А следом за этими эмоциональными реакциями просыпается желание проверить, выяснить, осознать; и мы начинаем работу. Мы понимаем задачи воспитывающего обучения не только в непосредственных примерах и показах, но и в работе аналитического порядка, воспитывающей и оттачивающей остроту познающей мысли, растущей на тех элементах жизненной динамики, которые открываются нам в жизни героя, в творческом процессе, в мышлении писателя. А образ—это не только герой, это и пейзаж, и художественная деталь, и эпизод—все это образы. И писатель мыслит этими образами.

Герой складывается в нашем воображении довольно сложно: тут и пейзаж или интерьер, его окружающий (Челкаш—и море, Дарья—поле и лес, Беликов—и его квартира), тут речевая характеристика героя (как говорит Пугачев, особенности речи Савельича, любимое выражение Беликова, скачки в мыслях и словах Хлестакова, могучая речь Тараса Бульбы), тут внешность героя, свидетельства о нем автора и других действующих лиц, тут и самый важный компонент характеристики—события. Поведение Гринёва во время пути, его первый проигрыш, его ссора с Савельичем и примирение с ним, его готовность повторить за комендантом ответ Пугачеву, его отказ Пугачеву на предложение ему служить—все это и есть Гринев, его характер.

Как часто писатель дает двум героям одно и то же испытание, и как по-разному они на него реагируют. Ибрагим и молодой Корсаков в их отношении к реформам Петра, Челкаш и Гаврила в их отношении к деньгам, Коваленко и Беликов в их отношении к дому, к службе, бабушка и дедушка в «Детстве» Горького во всех случаях жизни—насколько по-разному живет и действует каждый из них. Мы погрешили бы против нашего понимания произведения в целом, если бы не учили школьника брать Троекурова рядом с Дубровскими (отцом и сыном), Герасима—рядом с барыней, Хлестакова—рядом с городничим. Композиционный анализ не ограничивается динамической стороной (ход действия, перекличка эпизодов, разрез произведения по горизонтали), композиционный анализ касается системы образов, давая как бы разрез произведения по вертикали.

Идти с учащимися по этим изгибам жизни, думать над поведением героя, над закономерно развивающимися поступками человека (в их противоречиях и в их единстве)—это и значит работать над образом-персонажем (во избежание путаницы лучше говорить именно так: образ-персонаж).

Называя всю эту проблематику, мы ни минуты не забываем, что возможности у читателя 14—15 лет не так уж велики. Учитель, вооруженный таким литературным подходом к повести, к персонажу, к системе героев, сумеет показать его на доступном и скромном материале. Нет сил и нет возможности разбирать равномерно все главы «Дубровского», достаточно взять две-три основные главы и на одной из них раскрыть поведение Троекурова, на другой — характер старого Дубровского, на третьей — фигуру молодого Дубровского — и в итоге установить их взаимосвязь. Фабульная сторона повести будет усвоена в процессе домашнего чтения.

Вся наша система уроков призывает учителя, мобилизовав внимание и работоспособность класса, решать серьезные и важные для учащихся вопросы в скромном размере и на материале, доступном возрасту класса. Программа требует от нас знакомства с целой повестью или романом, но серьезно изучаются в классе главы, эпизоды, страницы, на них учатся школьники чтению, с тем чтобы реализовать эти навыки в процессе домашнего чтения, к которому отсылает их учитель после классной интенсивной работы.

Итак, мы ведем работу над целым, если это целое укладывается в часы занятий; если же нет, мы ограничиваемся работой над частью; зная, что этот один участок изученного и продуманного текста уже решительно направляет и организует внимание учащегося по отношению ко всем соседним главам и эпизодам. Мы ведем работу по многим линиям (события, герои, система образов, язык — все это в их идейно-тематическом звучании), но эти линии не могут везде и всюду выдерживаться в равной мере. Иногда внимание к сюжету вытеснит внимание к персонажу; иногда берем одного героя, а иногда характеризуем их рядом и сравнительно; иногда, взяв язык, говорим о сравнении, в другой раз об эпитетах, а на другом материале займемся гиперболой. Так мы перебираем все клавиши нашей громадной клавиатуры, касаясь то одного ее места, то другого, с расчетом на постепенную мобилизацию всех нужных нам вопросов и всех необходимых приемов работы над усвоением произведения.

Учитель обязан на практике решить ответственную педагогическую задачу, дать знания и дать познания. А познания — это знания в их связях и соотношениях, это знания, которые можно доказать, по усмотрению применять к новым жизненным обстоятельствам и к новым научным или литературным фактам.

Заканчивая главу, вспомним наше четвертое, заключительное, дидактическое правило: *диалектически соединяя дедукцию с индукцией, учитель обеспечивает в итоге стройность и систематичность знаний и тем самым воспитывает сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой.*

Заканчиваем тем, с чего начали: необходимо разрешить органическое единство задач материального и формального образова-

ния. «Факты — упрямая вещь». Мы не терпим пустословия. Все наши выводы должны быть доказательными. Это одна сторона. А другая: есть такие общие положения (основы науки, исходные принципы мировоззрения), которые должны быть усвоены крепко и на всю жизнь. Писатель — это «колокол на башне вечевой во дни торжеств и бед народных», художественное слово — это сгусток мысли и чувства — эти положения выводятся из фактов, из материала, но сами они уже являются тем ключом, который открывает любые новые, еще не изведанные пути жизни и искусства.

Так словесник на своем материале, исходя из его природы, реализует педагогический процесс, руководствуясь общими для всех школьных предметов дидактическими правилами. Тем самым он обеспечивает ясность и твердость знаний, тем самым он организует класс, так как хорошей методикой обеспечиваются и знания и дисциплина.

Глава шестая

Выразительное чтение

I

В системе литературного чтения чтение выразительное занимает чрезвычайно видное место. Стремясь донести произведение до сознания учащихся, учитель старается прочитать его перед классом как можно ярче, эмоциональнее, художественнее, выразительнее. Не каждому словеснику удастся такое чтение, но каждый к нему стремится. И те учителя, которые владеют техникой хорошей передачи текста, пользуются особенным признанием учащихся и уважением товарищей по профессии. Прежде чем разбирать произведение, нужно его прочитать, нужно, чтобы оно воплотилось в звуке голоса музыкально и логически. В этом своем воплощении произведение максимально реализует свое влияние: сколько раз приходилось убеждаться, что учащиеся, предоставленные себе, откладывают в сторону Маяковского, Гоголя, Щедрина, и как только в ответ на это непризнание автора учитель начинает читать его вслух, так тут же в классе перестраивается отношение к автору, рождается и понимание и признание.

Говоря широко, влияние живого слова на слушателя сильнее, чем влияние печатного текста на читателя. При условии, если читец или рассказчик доносит до слушателей тему и идею произведения, если он верно передает тон и стиль произведения, его эмоциональную окраску, такое слуховое восприятие текста всегда сильнее, чем чтение по книге одними глазами. Слово живет в звуках голоса, в этом его природа, и потому рассказ и декламация имеют все законные права на внимание словесника.

Говоря об идейно-тематической стороне чтения, о его эмоциональной силе, мы говорим о воспитательной стороне работы на уроках литературы и в связи с этим о дисциплине на наших уро-

ках. Что может так приковать внимание, так увлечь, так заворожить, как не хорошее, художественное чтение? Как часто школьники шумят и нарушают дисциплину, а попробуйте собрать в зал сотни три-четыре учащихся на конкурс чтецов, и вы изумитесь тишине и поглощающему вниманию. Как часто приходилось наблюдать в классе нарушение дисциплины во время объяснений учителя и тут же видеть всеобщую настороженность при переходе учителя к чтению стихов.

Нужно сказать, что весь строй современной жизни повышает внимание нашей молодежи к выразительному слову: театр, все более и более расширяющий свое влияние, кино, ставшее говорящим, наконец, радио, которое доносит до слуха и речи вождей, и декламацию народных артистов, и четкое слово диктора, и характерный говор местного сказочника. Современность вырабатывает все новые и новые формы звучания выразительного слова. Наши поэты подают аудитории свои стихи прежде всего с подмостков. Сто лет тому назад декламировали стихи в салонах, на скромной студенческой вечеринке, — теперь их читают на Красной площади, произносят в громадной аудитории Политехнического музея, передают на весь Союз по радио. Наши поэты Блок, Маяковский, Тихонов, Асеев известны как чтецы. Непосредственное общение с широкой аудиторией с кафедры стало существенной формой современной литературной жизни.

А как много сделала для культуры чтения художественной прозы манера рассказывания, утвержденная с таким блеском А. Я. Закушняком, проводимая сейчас Яхонтовым, Журавлевым и другими. Чтец, владеющий высоким мастерством, передает без книги, в манере живого, но сдержанного рассказа большое художественное произведение или цикл рассказов (Чехова, Мопассана, Мериmé). Кто слышал «Тараса Бульбу» в исполнении Закушняка, «Настасью Филипповну» в исполнении Яхонтова, «Кармен» в передаче Журавлева, тот никогда не забудет того впечатления волнующей силы, которое создается этой формой рассказывания.

Все эти формы влияния живого слова на нашу молодежь дают свои результаты в повышенном интересе учащихся к выразительному слову, в тяге к театру, в громадном интересе ко всевозможным конкурсам чтецов. Юбилей Пушкина в 1937 году положил начало этому большому и полезному делу; по множеству школ прошли с большим успехом конкурсы на лучшее исполнение стихов Пушкина, Лермонтова, Маяковского, проводились конкурсы рассказчиков, использовавших тексты Пушкина, Толстого, Чехова, Горького.

И приходится с горечью убеждаться в том, что словесник наш недостаточно вооружен, чтобы поднять в школе на должную высоту эту стихийную тягу учащихся к декламации и рассказыванию. Сами учителя зачастую не справляются с техникой чтения; ребята не у кого учиться. А если учитель умеет читать, то чаще всего он передает учащимся свои навыки с голоса. Пример и подражание остаются единственными руководителями молодежи.

Наши органы народного образования не озабочены проведением с учителями семинаров по выразительному чтению, имеющиеся у нас специалисты не используются в должной мере, в печати не разрабатываются вопросы постановки голоса, дикции, не изучаются стили и манеры чтения стихов и прозы, не уясняется самая внутренняя задача чтения. Одним словом, не подготавливается почва для создания в школе методики обучения выразительному чтению. Это обучение должно быть планомерным, систематическим, восходящим по ступеням трудности; это должна быть такая работа над словом, которая даст свой результат прежде всего в подходе к литературе, а также и в повышении общей речевой культуры нашей страны. Наши собрания, наши доклады на любые темы значительно выиграли бы при умении говорящих владеть словом, при навыке громкой, четкой, ясной и выразительной речи.

II

Какое чтение мы считаем образцовым, чего мы требуем от читателя и рассказчика?

Исполнение должно иметь целью произнести текст с максимальной передачей темы произведения и его идейного замысла. Чтение должно соответствовать стилю произведения, его жанровым особенностям; это исполнение воплощает в голосе логическую и синтаксическую мелодию речи, музыку и ритм стиха, тот или иной строй прозы. Это исполнение должно соответствовать правилам грамотного произношения, того, что называется орфоэпией; оно должно быть, само собой разумеется, громким, ясным, доносящим до слушателя с полной четкостью звучащее слово.

Обычные недостатки детской речи — отсутствие громкой и четкой речи, основные ошибки в произношении — преодолеваются начальной школой. Лучшие учителя младших классов учат выделять логические ударения, делать паузы, учат читать стихи, разучивать по ролям басни — все это воспринимается детьми с большой чуткостью и способствует лучшей постановке литературного чтения на первых его ступенях в III—IV классах.

Если бы начальная школа всем фронтом планомерно работала над выразительным чтением, мы должны были бы ставить в V—VII классах задачи более сложные. Но, поскольку в V класс приходят дети, почти не имеющие понятия о правилах выразительности, мы будем говорить о простейших задачах постановки выразительного чтения в V—VII классах.

Работа над выразительным словом оформляется в ряде специальных уроков, посвященных чтению или рассказыванию текста, но, кроме того, учитель наблюдает за произношением, фразировкой и интонациями учащихся на каждом уроке. Исправляются ошибки в произношении: не *молoдежь*, а *молодѣжь*, не *прóцент*, а *процѣнт*, не *этот*, а *этой*, не *поэзия*, а *пoэзия* и т. д. Выясняется различие в начертании и произношении: пишем что, гово-

рим *што*, пишем *учиться*, говорим *улицца*, пишем *Николаевна*, говорим *Николавна*.

В школах, где наблюдается какое-либо местное произношение, ему уделяется особое внимание. Южане говорят *идуть*, *поють*, говорят *эта животная*, *эта озера* (утрата среднего рода); следовательно, в работе над грамматикой привлекается местный говор и соответственно исправляется.

Эта работа по орфоэпии — длительная, постоянная и упорная. Для справок учитель может использовать словарь под ред. Д. Н. Ушакова, где каждое слово дано с ударением.

Каждый ответ, цитата из стихотворения, пример по грамматике должен приводиться в соответственной голосовой подаче. «Не спеши, говори громко, ясно. Повтори еще раз, произнеси так, чтобы все тебя слышали и поняли». Все, что можно сказать на память, следует произносить без книги, наизусть, так как устная речь естественнее, живее, проще, а потому выразительнее. Приводя цитату, ученик повторяет ее без книги, наизусть. Загадки, пословицы, над которыми работают в классе, — все это материал для шлифовки дикции и для культуры живых интонаций.

Сам учитель, его манера речи, его выразительное слово, его рассказ, его чтение стихов — все это постоянный пример для учащихся. И потому педагог должен говорить громко (но не криливо), ясно и четко (но живо), эмоционально (но без нервных нажимов и с минимальным количеством жестов). Как только является возможность, словесник должен произносить стихи наизусть; давая учащимся заучивать на память, учитель не должен освобождать себя от этого задания. На класс производит исключительное впечатление, когда новое стихотворение доходит до слуха из уст учителя, а не из книги. После этого стыдно ученику не поработать над ним, невозможно не выучить его наизусть. А что переживает класс, когда учитель читает наизусть целую главу из «Песни про купца Калашникова» или когда словесник рассказывает близко к тексту или дословно главу из «Капитанской дочки» или «Человека в футляре»! Это удесятренное внимание, это осязаемое переживание происходящего в рассказе! Пусть трудно приготовиться к такому уроку, но сделайте это раз-другой, и вы найдете в классе сперва двоих-троих рассказчиков, а затем в школе сам собою создастся кружок чтецов и рассказчиков; помощь такого кружка окажется незаменимой и на уроках литературы и на вечерах, проводимых в школе.

Итак, прежде всего повседневное внимание к произношению, к четкости и ясности слова, к живости и простоте речи.

И во вторую очередь — система уроков, посвященных выразительному чтению стихов и прозы, хоровым выступлениям класса, рассказыванию художественной прозы.

III

Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является ключом к пониманию его содержания. Вы-

разительное чтение ученика включает процесс разбора, подытоживает анализ, практически реализует понимание и толкование произведения. Почему отрывок из Тоголя «Чуден Днепр» надо читать торжественно, медленно, с сильно выраженными музыкальными модуляциями голоса? Потому что идея этого описания — волшебная, чудесная красота природы, выраженная языком гипербол, сгущенным подбором метафор, восклицаниями. Если класс понял тональность текста, попробуйте проговорить сниженным, говорным тоном те же строки: «Чуден Днепр при тихой погоде, когда вольно и плавно мчит сквозь леса и горы полные воды свои» — и класс засмеется. И тут же объяснит причину смеха: прочитано так, как будто идет простой бытовой рассказ, и нет никакого торжественного описания. Тема — Днепр; идея — «Чуден Днепр... ему нет равной реки в мире». Эта идея текста требует и особого его произнесения. И для того чтобы учащиеся поняли, как нужно читать, их нужно учить не только с голоса, а идти путем осмысления текста, оформляя каждый раз найденную в тексте мысль логическим, тональным и музыкальным истолкованием предложения и ряда предложений.

Учащиеся должны прийти к мысли и к выводу, что выразительно прочитать — это значит подать голосом идею и тему произведения. В классе читается и разбирается, например, «Железная дорога»; учащиеся пришли к мысли, что Некрасов показывает в стихотворении трудную жизнь народных масс, показывает сочувственно («это все братья твои — мужики»); показывает эксплуатирующую верхушку — генерала и подрядчика, показывает всю их наглость и грубость; показывает отношения двух враждебных сил в настоящем (финал стихотворения) и в будущем («да не робей за отчизну любезную...»). Учащиеся поняли все это, читая, отвечая на вопросы, работая над текстом. И когда, переходя к чтению, учитель спрашивает, что же должны они дать этим чтением, шестиклассники отвечают: «Мы должны выразить содержание стихотворения, передать мысли и настроения поэта».

«Отношение к явлениям (не самые явления!) — вот, вообще, самое убедительное в искусстве», — говорит Ю. Озаровский в своей прекрасной книге о выразительном чтении¹.

И в данном стихотворении Некрасова нужно вскрыть и выявить отношение к явлениям: пронизанное раздумьем и грустью восхищение родной природой («всюду родимую Русь узнаю»), любовь к трудящимся, преклонение перед подвигом их труда («Труд этот, Ваня, был страшно громаден»), отвращение к собирательной и типической фигуре генерала, горькая ирония последней сцены (подрядчик и рабочие — «Кажется, трудно отрадней картину нарисовать, генерал?»).

Такая задача, как идейно-эмоциональное раскрытие текста («Чуден Днепр», «Железная дорога»), решается общим разбором произведения, подсказывается чтением учителя и закрепля-

¹ Озаровский Ю. Музыка живого слова. Сиб., 1914, с. 100.

ется чтением учащихся. Причем далеко не каждый ученик способен схватить сразу тональность произведения и выразить ее в голосе. Над этим приходится работать. Подобно тому как при чтении отрывка о Днепре мы пробуем подменить взволнованное и «высокое» чтение простым говорком и вызываем смех, класса, так же в любом ином случае учитель должен, схватив ошибку ученика в чтении, подчеркнуть ее своим повторением и тем идти к правильному тону — от противного. «Как за бaramи житье было привольное» — ирония. А попробуйте прочитать утвердительно тоном, будто бы действительно житье было хорошее и привольное, — что из этого получится? Подобный же опыт сделайте с «Историей Власа — лентяя и лоботряса», прочитайте хоть кусочек тоном одобрения к поведению Власа, — и этим вы подчеркнете необходимость противоположного тона, показывающего истинное отношение автора к его герою, т. е. гневную насмешку.

Мороз-воевода поет «удалую, хвастливую песню», — попробуйте, уловив вялую интонацию ученика, снизить текст до полного равнодушия и безразличия, как будто все обычно и буднично:

Идет — по деревьям шагает,
Трещит по замерзлой воде.
И яркое солнце играет
В косматой его бороде.

(«Идет он — по лужам шагает...») Нет, так нельзя, нужно дать удаль, размах, удачу, хвастовство. «Идет — по деревьям шагает...» Так как же надо читать? И учитель добивается чтения эмоционального, бодрого, четкого («И сам про себя удалую, хвастливую песню поет»).

Этот прием подхода к искомому тону от противного понятен для учащихся, учитель должен уметь им пользоваться. Проходя через ощущение здоровой и умной насмешливости Крылова, через приподнятый восторг Гоголя, через сдержанную живопись Тургенева, через полнокровную жизнерадостность Толстого, через гнев и сострадание Некрасова, усваивая все эти идейно-эмоциональные регистры человеческого сознания, наш ученик растет и развивается. Он нащупывает в себе и в людях не изведанные еще им богатства внутреннего мира и учится выявлять их в словах и в голосе.

Поскольку речь идет о выразительном чтении, мы должны говорить о культуре голосовых средств. «Искусство художественного чтения есть искусство обращения письменной, немой речи в живую и образную, т. е. звучащую и исполненную мысли и чувства»¹.

Мы уже сказали о том, что первая и основная задача преподавателя литературы — истолкование внутреннего содержания произведения, выявление темы, предмета изображения, и главное — выявление авторского отношения к предмету изображения (гнев, восторг, ирония, спокойствие, веселость, грусть, насмешка, восхищение).

¹ Озаровский Ю. Музыка живого слова, с. 1.

Однако, кроме этого пути от идейного центра к окраске всего полотна художественного произведения, должен быть в распоряжении учителя и второй путь, когда он держит в руках все нити этого полотна, когда внимание ученика привлекается к слову, к предложению, к строке, к строфе.

IV

Мы ставим своей методической задачей показать те упражнения, через которые учитель должен провести учащихся, воспитывая внимание к звуку, к слову, к предложению, к абзацу, воспитывая четкость и ясность произношения, звучность и гибкость голоса, чуткость и требовательность слуха. Кроме уроков всестороннего литературного анализа и произношения произведения целиком, необходимо уделять время, хотя бы часов 5—6 в год, на специальные занятия техникой произношения.

Начнем с простейшего — с звуков. Неразвитая, нечеткая речь отличается смазанностью звуков, неясной дикцией, недостаточной выявленностью согласных и гласных. Работа над речью должна ставить своей задачей развитие фонетической четкости. Внимание курса грамматики к изучению звуков русской речи должно быть использовано учителем не только для целей орфографии, но и для нужд выразительной речи, для орфоэпии и дикции.

Для этой цели хороши произведения устной народной поэзии: загадки, пословицы, скороговорки. Загадка зачастую звукоподражательная, эту ее звукоподражательность мы вскрываем в произношении:

Бились попы, колотились попы,
пришли в клеть, перевешались.
(Цены)

Произносить нужно, подчеркивая губные звуки *б, п*, а также отчеканивая звукоподражательный ритм загадки (ритм *молотьбы*).

Ходит *щучка* по заводу,
ищет *щучка* тепла гнезда,
где бы *щучке* трава густа.

Выделяется свистящее *щ*, передающее звук *косьбы*.

- Черныш-загарыш, куда поехал?
- Молчи, кручено-верчено, сам там будешь.

Этот разговор горшка с ухватом основан на воспроизведении шаркающих звуков: чугун задевает под печки, вода шипит на раскаленных краях чугуна, ухват шаркает по стенкам чугуна. Произношение выделяет шипящие звуки.

Вот несколько пословиц, построенных на звукописи (уже не на звукоподражании):

Шутит шут шутку: украл шушун да шубку.
Дали голодной Меланье олады: она говорит испечены неладно
(ла-ло-ала).

С такими же звуко сочетаниями загадка о капусте:

Латка на латке, а игла не была:

Еще пословицы

Мал сокол, да на руке носить; велик верблюд, да воду возить.
Дон-Дон, а лучше дом.

Вот скороговорки:

Сшит колпак не по-колпаковски,
вылит колокол не по-колоколовски.
От топота копыт пыль по полю летит.
На дворе трава, на траве дрова.
Турка курит трубку, курка клюет крупку.

Эти малые формы художественной речи, показывающие высокое звуковое мастерство, произносятся в классе по несколько раз: дети учатся четкому и звонкому произношению, вслушиваются в звуки и в слоги, проходят школу художественной фонетики. Это работа V класса, причем преимущественно в начале года.

Желательно, чтобы дети знали еще в начальной школе о том, что в языке имеются глаголы, междометия, существительные звукоподражательного характера: *бах, трах, жужжать, мяукать, поддакивать, кукушка, таратайка, балалайка, барабан, топот, грохот грома* и т. д.

Но и в V классе желательно еще раз остановиться на этом явлении речи, ибо поэтический язык всегда и везде использует этот языковой материал для своих целей.

Веселым треском
Трещит затопленная печь.
Колокольчик *динь-динь-динь...* И т. д.

Эта работа над звучащим словом дает резонанс на всех следующих ступенях общения с художественным словом.

Читая «Бесов», учащиеся передают кружение метели, навязчивую повторность звуков, они сознательно работают над дикцией:

Мчатся тучи, вьются тучи;
Невидимкою луна
Освещает снег летучий,
Мутно небо, ночь мутна.

Еду, еду в чистом поле;
Колокольчик *динь-динь-динь...*
Страшно, страшно поневоле
Средь неведомых равнин!

А созвучие эпитета с определяемым словом, хотя бы в стихотворении «Косарь»: *крóвь отцóвская, кóсу нóвую, селó рóдное, к мóрю Чёрному*.

Или такой пример:

Их *смуглые* ручки порой подымали,
И *черные* очи оттуда сверкали.

Не шепчутся листья с *гремучим* ключом¹.

Наблюдение над звучащим словом ставит перед учащимися острый вопрос о наличии губных, шипящих, мягких и твердых звуков, о различии в начертании и произношении (*море Черное, чер-*

¹ Созвучие эпитета с определяемым словом показано в моей книге «Введение в стилистику», к которой и отсылаю читателя.

ные очи). Умелый учитель на уроках выразительного чтения повысит интерес учащихся к языку, к фонетике, морфологии и синтаксису; этот новый для учащихся подход к речи даст свои результаты и на уроках грамматики.

Рядом с наблюдениями над звучностью эпитета необходимо улавливать звучность строки или фразы:

И шел колыхаясь, как в море челнок,
Верблюд за верблюдом, взрывая песок.
И конь на дыбы подымался порою
И прыгал, как барс, пораженный стрелой.

(В последней строке затрудненное для произношения сочетание *пр, бр, стр.*)

Насколько звучны, например, следующие строки «Полтавы»:

Бой барабанный, клики, скрежет,
Гром пушек, топот, ржанье, стон,
И смерть и ад со всех сторон...

Занятия дикцией в V классе должны привести к тому, чтобы строки «Полтавского боя» или «Трех пальм» произносились учащимися VI класса с достаточной звуковой выразительностью.

Нужно приучить ученика не только видеть картины, которые рисует поэт, но и слышать звучание стиха, его инструментровку, звукоподражание и звукопись.

А рифма? Ведь ее нужно не видеть, а слышать. Тем более что поэт часто ставит под акцент рифмы особо значительные слова:

Наш воевода
В родню был толст,
Да не в родню был прост.

— Не ты ль нам к зиме на тулгу
Позволил лёгонький оброк собрать с овец?
А что они кричат, так овцы глупы.

Или еще пример:

Вся комната янтарным блеском
Озарена. Веселым треском
Трещит затопленная печь.

Рифма далеко не всегда принимает на себя логическое ударение, но если она его принимает, то звуковой эффект нужно суметь использовать.

Итак, первый вид упражнений — восприятие и произнесение звука. При этом целью работы ставится четкое воспроизведение слова как звукосочетания и четкое воспроизведение речевого звена в его художественной звуковой функции. Это может быть подражание звукам действительности: «Трах! тах! тах!» — понеслось над его головой, упало под воз и разорвалось — «Рrrra!» (Чехов. «Степь»). Это может быть просто звукопись, сочетание согласных (аллитерация) или гласных (ассонанс), сочетание чисто музыкального порядка, лишь косвенно характеризующее картину:

И прыгал, как барс, пораженный стрелой.

Как и во всех случаях, эти наблюдения над художественным словом должны закрепляться собственным творческим опытом. Когда ученик добивается того, что его загадка о трамвае звучит и звукоподражательна, — значит, он действительно схватил звуковую сторону речи. Вот она, такая составленная учеником загадка:

По улице бежит —
Трам-бом!
И грохотом страшит —
Дзинь-дон!
Внутри его сидят —
Треск-звон!
Толкуются и висят —
Ор-гром!

Обратите внимание в главе о сочинениях на работу Петрова «В поезде», — она сплошь идет на звуковых впечатлениях вокзала и поезда. В VII классе при чтении «Челкаша» учитель обращает внимание учащихся на передачу звуков портового города. «Звон якорных цепей, грохот сцеплений вагонов, подвозящих груз, металлический вопль железных листов; откуда-то падающих на камень мостовой, глухой стук дерева, дребезжание извозничьих телег, свистки пароходов, то пронзительно-резкие, то глухо ревушие крики грузчиков, матросов и таможенных солдат — все эти звуки сливаются в оглушительную музыку трудового дня...» Это мастерское описание звонов, воплей, свиста и стука нужно уметь услышать и нужно уметь передать его голосом. И очень хорошо дать после чтения и анализа этого отрывка одну из тем: «В школе на перемене и во время урока (голоса и звуки)»; «Утренние звуки у нас в доме»; «На площади и в переулке (звуки города)»; «Во время уборки хлеба (голоса людей и машин)».

Подобные темы выполняются учащимися с удовольствием и с большим успехом. Они учат подростка слышать звуки природы, города, человека, они учат его ценить в литературе ее музыкальную, звуковую силу.

V

Следующим разделом работы является выделение логического ударения в предложении.

Начинаем в V классе с известных простейших упражнений.

Учитель пишет на доске предложение: «Ибрагим возвратился из Парижа в Петербург». И ставит один за другим вопросы:

Кто возвратился из Парижа в Петербург?

Возвратился ли Ибрагим из Парижа в Петербург?

Откуда возвратился Ибрагим в Петербург?

Куда возвратился Ибрагим из Парижа?

Каждое из четырех полных предложений, совершенно одинаковых по тексту, должно ответить на вопрос путем акцентировки нужного слова.

Кто? — Ибрагим.

Ибрагим возвратился из Парижа в Петербург.

Откуда? — Из Парижа.

Ибрагим возвратился из Парижа в Петербург.

Подобные упражнения нужно повторять (им место и в начальной школе) и приучить учащихся слышать логические ударения, а также давать их голосом.

Этот род упражнений, эта сторона выразительного чтения всецело опирается на синтаксис. Ю. Озаровский говорит о том, что логическое ударение может различаться по своей силе, и называет их ударениями первой и второй степени. В предложении может быть не одно логическое ударение, но не более одного логического центра данной степени¹.

А низ горы *деревней* был, кривился *крыш* корою,

Выделяем *деревней* и *крыш*; первое ударение большей силы (второй степени), а второе — меньшей силы (первой степени).

Уяснив с учащимися наличие логических ударений на примерах отдельных предложений путем вопросов и голосовых упражнений, учитель переходит к выделению логических ударений в каком-либо нетрудном тексте.

В одном из первых стихотворений V класса («Утро» Никитина) можно показать ударения на сказуемых, подлежащих и дополнениях:

Звезды *меркнут* и *гаснут*. В *огне* облака.

Белый *пар* по лугам *расстилается*.

По *зеркальной воде*, по *кудрам лозняка*

От *зари* *алый свет* *разливается*.

Дремлет *чуткий камыш*. *Тишь*, *безлюдье* *вокруг*.

Чуть приметна тропинка *росистая*...

В начале стихотворения показывается исход ночи; поэтому отмечается, что звезды *меркнут*. Затем перечисляются приметы раннего утра: *пар*, *свет*, *тишь*, *роса*, *утки* и т. д. Эти слова стоят в роли подлежащих. Дополнения *воде*, *лозняку* несут на себе ударения меньшей степени. Не усложняя дальнейших наблюдений, возьмем следующее за «Утром» стихотворение «Вечер» Аксакова и покажем на нем, в связи с темой «Вечер», акцентировки подлежащего или сказуемого:

Жар *свалил*, повеяла *прохлада*...

Говор *смолк*; лишь изредка *собачий*

Слышен *лай*; промолвят *голоса*...

Пыль *слеглась*; *остыл* песок *горячий*,

Пала *сильно* на *землю* *роса*.

Что именно характерно для темы «Вечер» в каждом из этих слагаемых стихотворения? В зависимости от ответа на вопрос мы и находим логические ударения.

Потренировав учащихся на этих простейших примерах, можно показать случаи более сложных расстановок ударения. Сюда должен быть отнесен распространенный случай акцентировки однородных членов предложения:

¹ Озаровский Ю. Музыка живого слова, с. 52—55.

На поля, на луга, на макушки ракит
Золотыми потоками хлынуло.

А восток все горит, разгорается!

Стихотворение «Кавказ» Пушкина построено на перечислении того, что видно с вершины горы, причем здесь речь идет не только об однородных членах, но и о симметрических членах:

Орел, с отдаленной поднявшись вершины,
Парит неподвижно со мной наравне.
Отселе я вижу потоков рождение
И первое грозных обвалов движенье.
Здесь тучи смиренно идут подо мной,
Сквозь них, низвергаясь, шумят водопады;
Под ними утесов нагие громады.

Далее: *мох, кустарник, рощи, птицы, олени, люди, овцы, пастырь, Арагва, наездник, Терек*. Мы видим, что преобладают подлежащие, но тут же симметрически выступают и дополнения: *потоков рождение, обвалов движение, утесов громады*.

По этой причине в книге Ю. Озаровского говорится об ударении не только на однородных членах, но и на симметрических: «Если логическое тонирование облакает один из симметрических членов предложения, входящих в состав данной фразы (состоящей хотя бы и из нескольких предложений), это тонирование должно облекать и все остальные симметрические члены предложения»¹.

Вот некоторые примеры логической акцентировки однородных (шире говоря — симметрических) членов предложения:

Вдруг шум и крик, и стук мечей,
И кровь, и смерть и нет пощады!..

(А. Майков. Емшан.)

Строит,

рушит,

КРОИТ

и ответ,

ТИХНЕТ,

КИПНТ

и пенится.

ГУДИТ.

говорит,

МОЛЧИТ

и ревет —

юная армия:

ленинцы.

(В. Маяковский. Комсомольская.)

Одиннадцать сказуемых требуют акцентировки каждого, и только манера Маяковского — вынесение каждого слова в отдельную строку — позволяет веско и четко сказать каждое из этих сказуемых.

Логическое ударение обычно падает на противопоставление, антитеза выделяется голосом:

¹ Озаровский Ю. Музыка живого слова, с. 55.

- 1) С милого *севера* в сторону *южную*.
- 2) *Зависть* ли тайная? *Злоба* ль открытая?
- 3) Ура! мы *ломим*; *гнут*ся шведы.
- 4) Прощай, немая Россия,
Страна *рабов*, страна *господ*,
И вы, *мундиры голубые*,
И ты, *послушный им народ*.

Отмечая логические ударения, выделяя их голосом, подчеркивая в тетрадах по списанному из книги тексту, учащиеся приучаются проводить подготовительный разбор текста на языке синтаксиса; школьник приучается говорить о выделении голосом подлежащего, сказуемого, дополнения, определения — в зависимости от общей темы стихотворения и от конструкции фразы.

Работа над логической акцентировкой стоит в теснейшей связи с работой над паузой. V класс мы выдерживаем преимущественно на простом предложении и используем для этой цели стихи, в которых пауза подчеркивается преимущественно концом строки:

У лукоморья дуб зеленый;
Златая цепь на дубе том.
И днем и ночью кот ученый
Все ходит по цепи кругом;
Идет направо — песнь заводит,
Налево — сказку говорит.

Там чудеса! там, леший бродит,
Русалка на ветвях сидит;
Там на неведомых дорожках
Следы невиданных зверей;
Избушка там на курьих ножках
Стоит без окон, без дверей...

Идут, ритмически перекликаясь, более простые предложения, равные одной строке, или менее простые, двухдольные, равные двум строкам.

Обучая читать стихи и мерно останавливаться, чувствовать объем строки (предложения), мы воспитываем в детях чувство ритма. Это одна из задач выразительного чтения. Заучивая наизусть стихи и читая их, приучаясь давать голосом мерные объемы слов, учащиеся воспитываются музыкально, они учатся владеть речью, подавать ее мерными толчками мыслей-слов. Мы не забываем пауз среди строки, переноса фразы из строки в строку («Лишь изредка собачий слышен лай...»), деления строки на части (цезура), но все эти узоры ритма четко выступают на основной его канве:

И там я был, и мед я пил;
У моря видел дуб зеленый;
Под ним сидел, и кот ученый
Свои мне сказки говорил.

Последняя фраза в полторы строки четко заканчивает стихотворение, выделяясь своим увеличенным объемом на фоне предложений-строк. Диалог то и дело ломает строку, и тем яснее выступает тот или другой голос героя:

«Не видал ли где на свете
 Ты царевны молодой?
 Я — жених ей». || «Братец мой, —
 Отвечает месяц ясный, —
 Не видал я девы красной,
 На стороже я стою
 Только в очередь мою.
 Без меня царевна видно
 Пробежала». || «Как обидно!» —
 Королевич отвечал.

Необходимо отмечать эти остановки среди строки, указывая учащимся на их художественное значение. Эти точки акцентируют диалог; нужно уметь их использовать для передачи живой речи. И эта живая манера речи ярко выступает на мерном ритме сказки (четырёхстопный хорей), перебивая его паузами среди строчек.

Другая форма остановки среди строки — это цезура, ритмический перелом строки в середине, прием, проходящий в некоторых стихотворениях из строки в строку:

Тучки небесные, || вечные странники;
 Степью лазурною, || цепью жемчужною
 Мчитесь вы, || будто как я же изгнанники,
 С милого севера || в сторону южную.

Стихи Пушкина, Лермонтова, Некрасова, приучающие детей к мерным хорям, ямбам и дактилям, перебиваются свободными строками басен Крылова. Разностопное строение басни прекрасно выражает стремление баснописца уловить гибкость и живость бытового, разговорного языка.

Кричит:

«Как смеешь ты, наглец, нечистым рылом
 Здесь чистое мутить питье
 Мое
 С песком и с илом?
 За дерзость такову
 Я голову с тебя сорву!»

Чтение басен приучает к более живым и бытовым фразировкам, к более свободной расстановке пауз, к беглой переключке голосов в диалоге, к введению многочисленных вопросных и восклицательных интонаций. Перед нами просторечие, и чтение басен должно передавать это стилистическое свойство данного текста.

В VI—VII классах мы усложняем нашу работу, соединяя чтение стихов с чтением прозы (в порядке постановки выразительного чтения), и ставим очень трудную для учащихся задачу — выразительное произнесение сложного предложения.

Почему выразительное чтение прозы труднее выразительного чтения стихов? Потому что стихи — это строго организованный синтаксис; стихи — чередование ритмически, мерно идущих предложений, идущих строками и строфами. В прозе есть свой ритм, но его труднее уловить, труднее передать прозу достаточно музыкально и четко. Поэтому, говоря о системе обучения выразительному чтению, мы и выдвигаем на первое место стихи и пред-

лагаем обучать выразительному произнесению прозы во вторую очередь, обучать этому школьника, уже владеющего навыками чтения стихов.

Обучая выразительному чтению прозы, можно исходить из знаков препинания, но, в сущности, точек и запятых совершенно недостаточно; читающий вынужден делать целый ряд остановок, помимо запятых, и, обратно, на запятых-то именно зачастую мы и не останавливаемся. Выразим графически данное положение:

Бульба

по случаю приезда сыновей
велел созвать всех сотников
и весь полковой чин,
кто только был налицо;
и когда пришли двое из них
и есаул Дмитро Товкач,
старый его товарищ,
он им тот же час их представил,
говоря:
«Вот смотрите, какие молодцы!
На Сечь их скоро пошлю».
Гости поздравили
и Бульбу,
и обоих юношей
и сказали им,
что доброе дело делают
и что нет лучшей науки для молодого человека,
как Запорожская Сечь.

Прочитать десять строчек из сказки Пушкина неизмеримо легче, нежели этот абзац прозы Гоголя. Находить логическое ударение и выдерживать паузы на точках при чередовании простых предложений — дело сравнительно легкое. Вот пример прозаический:

«Послышался ровный, спокойный шум. Большая, холодная капля упала на колено Егорушки, другая поползла по руке».

Стихов, выдержанных в сравнительно несложном синтаксисе, достаточное количество (и в программе V и VI классов), но проза Тургенева, Горького, Гоголя, Толстого строится преимущественно на предложении сложном. Дать выразительное чтение текстов из «Тараса Бульбы», из «Бежина луга», из «Грозы» Толстого могут очень немногие из шестиклассников.

Итак, VI и VII классам надлежит заняться работой над произнесением распространенного и сложного предложения, переданного в прозе, а также, конечно, и в стихах.

Мы подчеркиваем еще раз необходимость учить выразительному чтению, не только попутно знакомясь с текстом во время разбора, но и на специальных уроках — пусть их будет ничтожное количество. Думаю также, что эти уроки, обучающие толковому и выразительному произнесению распространенного и сложного предложения, в VI и VII классах должны быть отнесены (в смысле учета времени и по сути дела) к урокам русского языка.

Перед нами «Лебедь» Аксакова. В отрывке одно простое рас-

пространенное предложение и два сложных. Особенно трудно для произнесения последнее:

«Начнет ли он пить, зачерпнув носом воды, поднимет голову вверх и вытянет шею... — все живописно и великолепно в нем».

Как сладить с этим периодом, как утвердить и закрепить хорошее его воспроизведение голосом? Самое лучшее, пусть нам придет на помощь система коротких строчек, к которой мы привыкли в стихах. Под руководством учителя класс переписывает этот период в тетради:

- 1) Но и все его движения
- 2) исполнены прелести:
- 3) начнет ли он пить,
- 4) зачерпнув носом воды,
- 5) поднимет голову вверх
- 6) и вытянет шею;
- 7) начнет ли купаться, нырять и плескаться
- 8) своими могучими крыльями,
- 9) далеко разбрасывая брызги воды,
- 10) скатывающейся с его пушистого тела;
- 11) начнет ли потом охорашиваться,
- 12) легко и свободно закинув дугою назад
- 13) свою белоснежную шею,
- 14) поправляя и чистя носом
- 15) на спине, боках и хвосте
- 16) смятые или замаранные перья,
- 17) распушит ли крыло по воздуху,
- 18) как будто длинный косой парус,
- 19) и начнет также носом перебирать в нем
- 20) каждое перо,
- 21) проветривая и суша его на солнце,—
- 22) все живописно и великолепно в нем.

Учитель указывает на необходимость в распространенном предложении выделить и отдельно произнести логическое подлежащее и логическое сказуемое (первая и вторая строки). Учитель вместе с учащимися выделит повторно звучащие сказуемые, скрепляющие период («...начнет ли он пить, начнет ли он купаться, нырять и плескаться, начнет ли потом охорашиваться, распушит ли крыло по ветру»). Это выделение подсказывает необходимость логического ударения на этих однородных сказуемых, это выделение и самое начертание короткой строкой подчеркивает повторность и мерность этих придаточных предложений, т. е. утверждает необходимость ритмически повторяющихся пауз. Выделяются паузами дееспричастные и причастные обороты (строки 4, 9, 10, 12—13, 14—16, 21). Отмечается необходимость выделить паузами и произнести как особое речевое звено логическое дополнение («свою белоснежную шею», «своими могучими крыльями»).

Произнося приводимый нами период, учащиеся должны также научиться держать голос на высоте и даже чуть повышать его в конце каждого придаточного предложения («шею», «тела», «на солнце»), с тем чтобы спустить его в заключительном главном — «все живописно и великолепно в нем». Чтобы класс понял особенности интонации, присущей данной синтаксической конституции, учитель предлагает сперва ряд простых предложений, затем дела-

ет из них одно сложное и учит произносить по-разному первый и второй пример.

1) Прозвучал звонок. Ученики вошли в класс. Учитель вошел с журналом. Он отметил отсутствующих. Учитель вызвал Егорова.

2) Когда прозвучал звонок и ученики вошли в класс, то явившийся с журналом учитель, отметив отсутствующих, вызвал Егорова.

Голосовая линия первого примера прерывается точками, спусками голоса вниз; голосовая линия второго примера отмечается подъемами вверх и спуском вниз только в конце этого сложного предложения.

Перенесем этот наш опыт на чтение «Лебедя» и добьемся нужного нам голосового рисунка. Сколько раз придется еще учителю тренировать ученика на этой трудной задаче: держать голос, не спуская его, в длинном периоде:

А вы, надменные потомки...

Вы, жадною толпой стоящие у трона...

И т. д.

Семикласснику произнести этот период чрезвычайно трудно, но этого произнесения добиться необходимо.

Итак, наш метод ведет к членению периода на его слагаемые, подобно тому как сложное предложение в стихах, вмещааясь в строфу (четверостишие, шестистишие, 14 строчек онегинской строфы), распадается внутри себя на строки и полустроки. Вот этот навык схватывания речевых звеньев, логического подлежащего и сказуемого, развернутого обстоятельства места или времени, деепричастного и причастного оборотов, каждого в его границах, отмечаемых паузами, с логической акцентировкой своего центра в каждом из этих речевых звеньев,— вот этот навык и обеспечивает выразительное чтение прозы Аксакова, Гоголя, Тургенева, Толстого, Горького. Это дело весьма трудное, этому нужно учить. Это та сложная мелодика речевых форм, которая является столь же существенной частью синтаксиса, как и любой другой параграф грамматики.

Возвращаясь к нашему примеру («Лебедь»), скажем, что, написав короткими строками наш период, мы учимся реализовать голосом необходимые остановки и логические ударения, читая по тетради. А после этого берем книгу и читаем по книге, т. е. без коротких строчек, что значительно труднее.

Подобные упражнения повторяются в VI классе несколько раз. VII класс, изучающий синтаксис сложного предложения, должен углубить и осмыслить эту систему музыкального звучания периодической речи.

VI

Следующая сторона чтения, над которой необходимо работать,— это понятие части, абзаца и в связи с этим внимание к переходам: от громкого чтения — к более тихому, от медленного —

к более быстрому, от поднятого голоса — к голосу спущенному. Здесь же мы неизбежно используем более сознательно и смену окрасок: от гнева — к печали, от тоски — к радости и т. д.

Эта задача выполняется и V классом, но более бессознательно, скажем, в форме многоголосого чтения. Так, пушкинское «У лукоморья» начинается (первые шесть строк) и кончается (последние четыре строки) одним голосом, — хор произносит акцентированные строки:

— Там чудеса.

— ...Там Русью пахнет!

А все остальные доли подаются отдельными голосами.

Там леший бродит (одна голос);

Русалка на ветвях сидит (второй голос);

Там на неведомых дорожках

Следы невиданных зверей (третий голос)...

И т. д.

Эта система чтения создает большее музыкальное богатство, подчеркивает части целого и позволяет подать каждую часть новыми голосовыми средствами.

Заставьте отдельного ученика прочитать это стихотворение до многоголосого чтения и после такого чтения. Второе исполнение под влиянием симфонического звучания текста в классе станет и у отдельного ученика более выразительным.

То же даст и чтение по ролям. Оно выделяет речь героя (скажем, в басне) и заставляет подчеркнуть специфику этой речи: грубость Волка, робость и заискивающий тон Ягненка, льстивые нотки в монологе Лисы и т. д. Для V—VI классов эта форма работы необходима. Она именно служит целям выделения частей и учит давать каждой части свою окраску. Это не значит, что в VII классе мы не прочтем на голоса «Песню о Буревестнике» или какое-либо место из «Челкаша» Горького, но там со старшим возрастом подобная работа будет иметь свои самостоятельные цели. Для V—VI классов подобное чтение (увлекательное для детей) — это прежде всего полезное речевое упражнение.

Поскольку мы говорим о выделении частей при чтении текста, наша работа связана с планированием. И здесь мы имеем в виду тщательное планирование небольшого отрывка, над которым собираемся работать.

Возьмем отрывок из «Тараса Бульбы». Читаем и составляем план.

Бульба скоро захрапел.

Одна бедная мать не спала.

Она была жалка, как всякая женщина того удалого века.

Все обратилось в ней в одно материнское чувство.

Где границы этих частей, т. е. места больших пауз? В чем содержание каждой части, какова окраска каждого из этих абзацев? Спокойное начало (сон Бульбы); взволнованное чтение, начиная со слов «одна бедная мать не спала». Эти повторения: «Она при-

7

никла к изголовью, она расчесывала-требнем их кудри, она глядела на них». И высшая точка в выражении ее чувства: «Сыны мои, сыны мои милые!» Затем Гоголь переходит к спокойному рассуждению о положении женщины в Запорожье. Эта часть читается чуть быстрее, более низким голосом, тоном исторического комментария. И потом снова, после этого перехода, возвращение к живописи чувств. «Ее сыновей, ее милых сыновей берут от нее» — это читается снова медленнее, с большим количеством логических акцентировок, с выделением деталей, с лирическим подъемом.

Этот краткий анализ показывает, что искусство чтения обусловлено вниманием к теме и к подтеме, вниманием к тем абзацам, из которых складывается целое. Соседство этих подтем-абзацев должно быть использовано чтением для противопоставлений (спокойный сон отца и бессонная ночь матери), должно быть подчеркнуто паузами, переходами голоса.

«Чуден Днепр при тихой погоде» — чтение торжественное и медленное, с четкой подачей обстоятельств («когда вольно и плавно» || «мчит сквозь леса и горы»), с выделением каждого речевого звена («полные воды свои»). Чтение этого трудного текста основывается на предварительном чтении сложных предложений, входящих в его состав. И первые два абзаца (день и ночь при тихой погоде) идут на величавом и плавном ритме темы. Последний абзац — «Когда же пойдут горами по небу синие тучи» — эта заключительная часть читается быстрее, с более подчеркнутыми переходами голоса и с более резкими логическими ударениями: «страшен тогда Днепр!»

Чтение такого отрывка, как «Чуден Днепр», требует и членения всего текста на три части (плана), требует членения сложного предложения на логические его доли, на речевые звенья, требует понимания пауз и логических ударений в каждом звене, требует повышения голоса перед запятыми и понижения его к точке. Это чтение потребует умения дать чувство восторга, охватывающего Гоголя при воспоминании о волшебной красоте его родной природы. Такое чтение учитывает изобилие гипербола в тексте «Днепра», восклицательные знаки в обращениях, самую эту форму обращения. Одним словом, задача чрезвычайно трудная. И решит ее удовлетворительно только тот учитель, который вел своих учеников постепенно к пониманию всех этих сторон чтения на более простых примерах, и в V и в начале VI класса.

В VII классе необходимо повторять и закреплять приобретенные, но не окрепшие еще навыки в области выразительного чтения. В сущности говоря, если класс уже владеет азбукой художественного чтения, то можно провести урок по стихам или прозе, разбирая его тематику, выясняя отношение писателя к изображаемому, уточняя план произведения и закрепляя все это голосом, т. е. работая над анализом и выразительным чтением одно-временно.

Возьмем «Разговор с товарищем Лениным» В. Маяковского. Сперва читает учитель, этим самым давая толкование текста,

показывая эмоциональную и идейную окраску стихотворения, раскрывая чтением тему и подтемы стихотворения. По следам учителя идут ученики. Они отвечают на вопрос: «Какова тема разговора поэта с вождем?»

— Работа социалистической стройки, ее трудности и ее успехи.

— Где именно говорится об успехах?

— Что говорится о трудностях?

Перечитываем.

— В какую рамку вставлен этот разговор?

Отмечаем вступительные строки — место и время действия. Выделяем описание фотографии с изображением Ленина на трибуне. Находим замыкание рамы в конце стихотворения.

Этот разбор уясняет тематику стихотворения и его план.

Вступление

1) Время и место разговора.

2) Образ Ленина.

Главная часть

3) Успехи строительства.

4) Враги строительства.

5) Именем Ленина «думаем, дышим, боремся и живем».

Заключение

6) Время и место действия.

Сделав этот план, переходим к уяснению того, каким тоном дается каждая часть. Отношение автора к предмету изображения. Начало — спокойный зачин. Вторая часть — повышение тона и большая сила логических ударений. Третья часть, особенно слова *работа адовая*, дается дальнейшим повышением голоса и усилением акцентов. Четвертая часть — снижение тона, тон раздражения и гнева; медленное чтение, тон рассуждения: «Многие без вас отбились от рук». Пятая часть — снова повышение тона, переход к мажорной окраске голоса, радость и уверенность:

Вашим,

товарищ,

сердцем

и именем

думаем,

дышим,

боремся

и живем.

Конец возвращает нас к спокойному и сосредоточенному началу.

Прелесть и сила чтения — в сознании и передаче этих тем стихотворения, в членении целого на части, в переходах голоса, в диалектике мысли поэта (теза, антитеза и синтез), передаваемой живым чтением исполнителя. Кроме того, паузы, подчеркнутые поэтом не только знаками препинания, но и особым начертанием речевых звеньев, вынесением в строчку сказуемых, подлежащих, обстоятельств, дополнений, — и в пределах каждой строчки (строчки в одно, в два слова) логическое ударение, обязательный нажим голоса, акцентировка чуть не каждого слова:

Очень
много
разных мерзавцев
ходят
по нашей земле
и вокруг.

Отмечаем обилие однородных членов, вступающих в этот педализированный ряд слов, т. е. такое строение стиха, которое и с этой точки зрения усиливает количество логических ударений:

*«Хочется идти, приветствовать, рапортовать», «Кулаки и во-
локитчики, подхалимы, сектанты и пьяницы», «Вашим, товарищ,
сердцем и именем думаем, дышим, боремся и живем».*

Этот синтаксический разбор стихотворения мотивирует манеру начертания стихов у Маяковского и в связи с этим особый стиль их произнесения. Это речь с трибуны, рапорт, с подчеркиванием слов, с резким повышением и понижением голоса. Здесь нет и не может быть той плавности, которую мы даем в «Тучах» Лермонтова, в «Днепре» Гоголя, того радостного спокойствия, которое мы даем в описаниях Тургенева, — здесь поднятый голос, властный тон агитатора и политического деятеля.

VII

Заканчивая эту главу о выразительном чтении, хочется сказать о том, чего мы вправе требовать от ученика, переходящего в VIII класс. Он должен без подготовки с учителем грамотно прочитать произведение, выявляя голосом тему его, передавая его эмоциональную окраску. Подготовленные с учителем и пройденные в классе произведения, заученные наизусть, должны быть поданы учеником значительно более тонко; мы требуем не только толкового, но и выразительного чтения. Семиклассник должен уметь прочитать басню, балладу, былинку, сатиру, рассказ, т. е. должен путем чтения передать особенности жанра. В пределах произведения он должен передать замысел писателя, донести до слушателя отношение читателя к предмету описания. Чтение должно соответствовать плану, дать переходы от части к части; дать правильную интонацию в пределах как простого, так и сложного предложения.

Все эти требования осуществимы только в том случае, если с V классом будет проводиться работа над выразительным чтением и в связи с разбором произведения, и в связи с упражнениями технического порядка (дикция, логические ударения, членение сложного предложения, интонация при произнесении периода и т. д.).

Здесь же уместно повторить то, что сказано много раз на других страницах нашей книги, — о необходимости учить школьников рассказывать. Учитель должен показать образцы такого художественного рассказывания прозы. Рассказ «Охота» Льва Толстого, рассказ главы из «Дубровского» и «Капитанской дочки», рассказ «После бала» — все это были бы для школьников большие воспитывающие их впечатления.

И после этого учитель дает подобную же (небольшую по объему) работу классу. Предварительно проходит разбор темы и языка, планирование и затем запоминание, близкое к тексту. После того как ученики поняли ход работы, можно и без классной подготовки задать двоим-троим подготовить отрывки для произнесения в классе. Эта форма работы показана на уроках по роману «Мать».

В заключение хочется высказать несколько замечаний об общей манере чтения стихов и прозы нашими учениками и учителями. Чтение должно быть, при всем богатстве идей и эмоций, простым. Натуральные чувства гнева, восторга, веселья в том их виде, как мы их выражаем в жизни, в стихах, в чтении, в рассказе недопустимы. Нужно решительно бороться с выкриками, с разрушением столов и стульев, с чувствительностью. Мир поэзии подобен миру действительности, но это особый мир, особая речь, особые в ней чувства. Горе матери надо дать относительно к состоянию спокойствия Бульбы, в переходе от эпического тона к лирическому, но плакать и рыдать при чтении Гоголя не следует. Буря на Днепре противостоит Днепру при тихой погоде, но силиться передать в тоне и в жестах гром и молнию просто смешно.

Нельзя разыгрывать стихов и рассказов. Чтение стихов, художественное рассказывание — это не театр, а особого вида искусство живого слова, когда художественная природа стихов и прозы должна доноситься до слушателя в определенной чистоте искусства слова (не игры, не театра, не пантомимы).

Вторая ошибка, допускаемая чтецами: стихи прозаизируются, превращаются в прозу. Ритм поэтического слова сознательно ломается для целей логической выразительности. Метод совершенно ложный, однако часто проводимый в наших театрах. У нас существует два стиля чтения: актерский и авторский. Актер зачастую борется со строкой стиха, с рифмой, добиваясь акцентировки смысла. Автор-поэт (так читали Блок, Маяковский) доносит до слуха ритм и рифму и ошутимо показывает, что музыка стиха не враждебна смыслу, а служит его воплощению.

Пусть это вопросы специальные и довольно тонкие, пусть наш ученик ничего не знает о них, но учитель о них должен знать. Преподаватель литературы, устраивающий в школе литературные вечера, ведающий театральными постановками, обучающий сотни ребят русскому языку, живой и выразительной речи, этот учитель обязан разбираться в теоретических вопросах выразительного чтения. И, самое главное, он должен владеть им практически. Для этой цели учитель упражняется в чтении у себя дома, готовясь к урокам, для этой цели учителя контролируют друг друга на занятиях по выразительному чтению под руководством специалиста, для этой цели учитель посещает театр, слушает лучших политических ораторов, для этой же цели, наконец, учитель изучает имеющуюся у нас специальную литературу...

Выразительное чтение — это та первая и основная форма конкретного, наглядного обучения литературе, которая для нас важнее

всякой наглядности зрительного порядка. Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание — метод его выразительного произнесения.

Глава седьмая

Теория литературы в V—VII классах

Раздел теории литературы в составе школьного литературного курса — один из самых древних. Это исконная школьная наука, именовавшаяся когда-то риторикой.

До конца 50-х годов XIX века риторика, т. е. правила сложения прозаических и ораторских сочинений, и поэтика, т. е. правила сочинения стихов, были основными школьными науками в академиях, семинариях, гимназиях, лицеях и пансионах. Учащиеся преимущественно заучивали наизусть учебники Ломоносова, Кошанского, Мерзлякова, Греча. Заглянем и мы в эти книги.

Вот «Краткое руководство к красноречию, книга первая, в которой содержится риторика, показывающая общие правила обоего красноречия, то-есть Оратории и Поэзии, сочиненная в пользу любящих словесные науки трудами Михайла Ломоносова, императорской Академии Наук и Исторического собрания Члена, Химии Профессора. В Санктпетербурге при императорской Академии Наук, 1748».

Это была первая русская книга, излагавшая правила красноречия на уровне тогдашней науки. Сам Ломоносов проходил «риторические уроки», очевидно, по латинским рукописным учебникам своих учителей¹. Надо полагать, что его учителем был Исакий Хмарный, воспитанник Киевской академии, автор драмы «О Езекии, царе Израильском», поставленной в Академии в 1728 году, Исакий Хмарный назван в списке драмы учителем школы риторики, «сие есть красноглагольствия»², и, надо думать, продолжал свою работу и в бытность в Академии Ломоносова.

«Риторика» Ломоносова через традиции Московской и Киевской академий, через западную науку восходит к греческой и латинской культуре. Аристотель, Демосфен, Цицерон и прочие философы и ораторы древности вместе с духовными ораторами византийской культуры руководят автором первого русского учебника по вопросам красноречия. Пусть наше современное литературоведение в корне перестраивает теорию литературы, но все же нельзя не сказать, что в составе науки о литературе раздел теории — самый древний. И «Риторика» Ломоносова интересна для нас во всех отношениях.

¹ История Московской славяно-греко-латинской Академии. Сочинение Сергея Смирнова. М., 1855. На с. 170—172 излагается курс риторики, изучавшийся в Московской академии в 40-х годах XVIII в.

² Перетц В. Н. Памятники русской драмы эпохи Петра Великого. Сиб., 1903, с. 454.

Автор начинает с вопроса логики и психологии. И надо сказать, что эти элементы проходят и через все позднейшие учебники теории словесности. Как же преподносятся они у Ломоносова? Он учит своего читателя развивать тему, «изобретать», и для этого дает ряд логических вопросов, предпосылок, мы бы сказали, категорий; он же их называет «общими риторическими местами». А именно: «1) род и вид, 2) целое и части, 3) свойства материальные, 4) свойства жизненные, 5) имя, 6) действия и страдания, 7) место, 8) время, 9) происхождение, 10) причина, 11) предыдущее и последующее, 12) признаки, 13) обстоятельства, 14) подобия, 15) противные и несходные вещи, 16) уравниения» (§ 5). В этих «риторических местах», которые автор «Риторики» обстоятельно объясняет в ряде параграфов, учащийся должен найти логическую опору для развертывания идей. Например: «Действие и страдание есть всякая перемена, которую одна вещь в другой производит. Перемену производящее называется действующим, а то, в чем перемена производится, — страждущим. Например: сильный ветер море волнует: *сильный ветер* есть действующее, а *море* есть страждущее».

Автор, толкая мысль ученика, задает вопросы — когда? как долго? (время), где, куда, откуда? (место); он подсказывает сопоставления, противоположности, побуждает искать причину и следствие явления.

При всей схоластичности метода нельзя отказать ему в продуктивности и логической обстоятельности; это была веками выработанная школа рассуждения, основанная на систематическом развертывании подлежащего и сказуемого с помощью ряда вопросов до пределов сложного периода и наконец ряда периодов.

За частью логической следует часть психологическая, названная Ломоносовым «О возбуждении, утолении и изображении страстей». Это первый трактат на тему о психологии человека, появившийся на русском языке. Ломоносов определяет и характеризует радость, печаль, любовь, ненависть, надежду, скуку, гнев, милосердие и т. д. Он учит оратора волновать своего слушателя, возбуждая его чувства, настраивая его то на чувство гнева, то на милосердие — в зависимости от цели производимого слова. «Ежели кто хочет в слушателях печаль возбудить, то должен он представить: 1) что они великое, нужное и полезное добро потеряли, 2) потеряли то, что они любили, 3) чего столь долго искали, 4) для чего столько трудов и попечения положено и бед претерплено» и т. д. (§ 106).

На каждый случай дается пример — чаще всего из Цицерона, затем из Тацита, Демосфена, Гомера, Вергилия, Горация и из многих других авторов в переводе, специально сделанном автором «Риторики»; из русских Ломоносов справедливо цитирует свои стихотворения. Эти примеры, их качество и обилие были для русского читателя действительно энциклопедией красноречия.

Во второй части книги Ломоносов дает учение о тропах и о фигурах. В третьей части находим учение о расположении сочи-

нения. Это так называемая хрия (форма, план рассуждения), это силлогизмы, описания и т. д.

Ломоносов рассматривает тропы и фигуры как форму украшения слога. Он объясняет метафору, синекдоху, метонимию, антономазию (имя собственное вместо нарицательного), катахрилас (усиление или послабление). Это тропы речи. Затем идут тропы предложения; аллегория, парафразис, амфазис, гипербола, ирония. Ломоносов дает место изучению стечения гласных и согласных, он дает музыкальную характеристику звуков:

«Твердые С, Ф, Х, Ц, Ч, Ш и плавкое Р имеют произношение звонкое и стремительное; для того могут спомоществовать к лучшему представлению вещей и действий сильных, великих, громких, страшных и великолепных» (§ 173).

Говоря о фигурах, Ломоносов называет вопрошение, обращение, умолчание, восклицание и другие, о которых мы не забываем и до нашего времени (§ 210).

Скажем, наконец, о существеннейшей части «Риторики» — о хрии. «Хрия состоит из осьми частей, которые суть: 1) приступ, 2) парафразис, 3) причина, 4) противное, 5) подобие, 6) пример, 7) свидетельство, 8) заключение. В первой части похвален или описан быть должен тот, кто оную речь сказал или дело сделал, что соединяется с темою хрии. Во второй изъясняется предложенная тема через распространения. В третьей присовокупляется довольная к доказательству темы причина. В четвертой предлагается противное, то-есть что предложенному в теме учению в противность бывает...» (§ 258).

Дав различные образцы и примеры хрий, Ломоносов говорит о силлогизмах и о порядках периодов.

Словом, феодальная школа засаживала школяра за серьезную логическую тренировку мысли, учила составлять суждение и соединять ряд суждений в ораторскую речь или в сочинение. Риторика давала правила, как следует мыслить и говорить, предусматривала все виды чувств, доводов, доказательств, причин и следствий. На известном отрезке времени это была установленная и твердая наука, она помогала взяться за перо или взойти на кафедру.

Мы позволили себе довольно подробно изложить основы риторики, так как обычно в наших очерках по истории методики описывается разрушение риторики, а самая эта наука никак не характеризуется и не показывается. А между тем, как мы видим, это было нечто исконное и тщательно разработанное. Отсюда и понятно, что с риторикой нужно было бороться серьезно и нужно было противопоставить ей нечто солидное.

В течение столетия (вышла книга Ломоносова в 1748 году) риторика процветала. За книгой Ломоносова последовали учебники многих духовных и светских педагогов, из которых мы вспомним одного профессора Царскосельского лицея Н. Кошанского. Его «Общая риторика» впервые вышла в 1829 году, «Частная риторика» — в 1832 году. «Общая риторика» Кошанского царя в

30-х и 40-х годах, с нею конкурировали «Учебная книга» Греча (1819) и превышавшая ее научно «Краткая риторика» А. Мерзлякова (1817).

Кошанский излагает свой предмет с педагогическим тактом, обращаясь к слушателям с убеждениями и примерами. Он призывает воспитанника обогащать себя чтением и мыслями. «Нельзя тому сочинять, кто не умеет и не хочет учиться думать — хорошо писать, значит хорошо думать. — Для того-то Общая риторика начинается источниками изобретения: ибо в них заключается для вас, любезные друзья, начальная практическая Логика»¹.

И так же как у Ломоносова, но на более современном языке и с примерами из Державина, Карамзина и Жуковского, Кошанский показывает те же риторические места: причина, время, место, пример, условие, обстоятельство и т. д.

В качестве примера хочется привести одну из страниц Кошанского, потому что за этой страницей стоит живой урок, подобный которому слушал Пушкин.

«Х. Части (Partes), один из прекраснейших и обильнейших источников. Ваш предмет есть целое, разделите его на части, и сколько мыслей! докажите каждую часть порознь, и ваше целое будет совершенно справедливо. Например:

Вся Россия угощает Екатерину великую, Державин берет части: Сибирь, Океаны, леса; степи, Волгу, Тавр, Рифей и пр., одушевляет их, дает им действие и заставляет угощать Екатерину (*чудесно!*). «Богатая Сибирь, наклонившись над столами» (*потому что огромна*). «Рассыпала по ним и золото и серебро» (*свое произведение*). «Восточный, Западный (*сошлись вместе для Екатерины*) седые Океаны (*два старца, покрытые седою пеной*)». «Трясяся челами (*вы видите дряхлость их и колебание воды*), держали редких рыб». «Чернокудрявый лес и беловласы степи» (*от белой травы, ковыля. Вот эпитеты!*), «Украина, Холмогор несли тельцов и дичь. Венчанна класами хлеб Волга подавала» (*не трогаясь с места, подавала чрез каналы*), «С плодами сладкими принес кошницу Тавр» (*как юной невольник, новой Владычице своей*), «Рифей нагнувшись (*чего стоит ему нагнуться?*) в топазны, аметисты (*его собственные*) лил кубки мед» и проч.»².

Кошанский дает в своем учебнике разросшуюся у него классификацию силлогизмов, хрий, фигур, тропов и т. д. Изложение, как мы видим, достаточно живое и ясное, но сама наука остается схоластической и педантической.

Чему же учила эта наука о красноречии? Прежде всего формальной логике. Чувства учащихся развивались слабо, вернее — они убивались, но зато шла тренировка на построение предложения, цепи предложений и периодов, воспитывалось умение писать и говорить. В той же «Общей риторике» Кошанского тщательно разработаны темы сочинений (это вторая часть книги — «Распо-

¹ Кошанский Н. Общая риторика. 4-е изд. Спб., 1836, с. 9.

² Там же, с. 19.

ложение»). Это описания, рассуждения, повествования: берутся соответственные темы, и ученику показывается желательный ход мыслей, развертывающих тему.

Спрашивается, кого готовили все эти риторика — читателя или писателя? Они готовили оратора и писателя. Чтение художественного произведения (а оно безусловно практиковалось) использовалось лишь как доказательство правил, которым следует искусный автор. Чтение не воздействовало на чувства ученика, ему предлагалось не волноваться, не увлекаться, а мыслить и рассуждать, с тем чтобы самому выступить в качестве автора.

Методика сочинений, конечно, у нас древнее, нежели методика чтения. Риторика вела за собой практику выступления с речью и с письменной работой, выступления на сцене в школьной драме, но риторика не давала системы чтения авторов.

Ученик класса риторики заучивал куски и отрывки из Цицерона и Вергилия, из Державина и Карамзина, но произведения в целом он не изучал. Это опять вело к подавлению эмоциональной сферы, это делало систему чисто схоластической, это задерживало и самую культуру логики, так как учащийся лишался возможности следовать за процессом мысли, за ее развитием и движением в творении мастера.

Более способные ученики преодолевали всю трудность и непедagogичность этой учебы и путем работы над силлогизмами и хриями оттачивали свои мыслительные способности; из них выходили церковные ораторы и авторы циркуляров и официальных статей в текущей прессе. Живой ум незаурядной личности должен был восставать против этой школы. Так М. Сперанский, читая лекции в 1792 году, громит риторику, так шагает через науку своего учителя Пушкин, так ядовито высмеивает школьные книги Плаксина и Георгиевского Белинский.

Несостоятельность риторики осознавалась еще лучшими писателями XVIII века. Так, Радищев в «Слове о Ломоносове» говорит о лучших ораторах: «Правила их речи почерпаемы в обстоятельствах, сладость изречения в их чувствах, сила доводов в их остроумии. Удивляясь толико отменным в слове мужам и раздробляя их речи, хладнокровные критики думали, что можно начертать правила остроумию и воображению, думали, что путь к прелестям проложить можно томными предписаниями. Сие есть начало риторики. Ломоносов, следуя, не замечая того, своему воображению, исправившемуся беседою с древними писателями, думал также, что может сообщить согражданам своим жар, душу его исполнявший. И хотя он тщетный в сем предпринял труд, примеры, приводимые им для подкрепления и объяснения его правил, могут несомненно руководствовать пускающемуся вслед славы, словесными науками стяжаемой».

Если ближайшие за Ломоносовым поколения уже сомневались в нужности риторических правил, то что говорил Белинский, основатель русской науки о литературе? Достаточно вспомнить его уничтожающую рецензию на «Общую реторику» Кошанского

(1844): «Всякая риторика есть наука вздорная, пустая, вредная, недантская, остаток варварских схоластических времен; все риторика, сколько мы ни знаем их на русском языке, нелепы и пошлы; но риторика г. Кошанского перешибающая их всех»¹.

Однако, что бы ни думали и ни говорили критически настроенные писатели, риторика продолжала держаться в школах, и только к концу 50-х годов и особенно в 60-х годах эта борьба с риторикой началась и в школьной обстановке.

Это был период полного разрушения риторик. Реалистическое мышление требует иной науки: на место отвлеченных определений слога, видов и родов поэзии вступает в свои права история литературы, — история, связывающая конкретные образцы произведений с исторической атмосферой, с общественной средой, с национальной культурой. Выросшая в России богатая литература требует и зовет своего читателя, ждет критических оценок. Литература обозначается в школе как сильнейшее орудие воспитательного воздействия на ученика. Риторика высмеивается, разрушается, изгоняется.

В прекрасной работе А. П. Скафтымова «Преподавание литературы в дореволюционной школе (сороковые и шестидесятые годы)»² дан очерк постепенного нарастания новых взглядов в деле преподавания нашего предмета. Мы позволим себе остановиться на одной из наиболее ярких и талантливых статей того периода — на статье В. Водовозова «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?»³.

Подражая Батюшкову в описании Финляндии, Водовозов так начинает свою статью: «Я решаюсь писать о предмете, всем нам близком, но в котором господствует еще первобытный мрак хаоса и современная беднота мысли, где только иногда мелькало что-либо похожее на свет, но в сущности преобладают ночь и дикость». Статья начинается с характеристики устаревшего предмета — и самой науки, и ее преподавания.

«Любопытно, однако, проследить, в каком положении находится наша ветхая Словесность.

Когда она еще важно ходила в парике и в величественной одежде риторики с длинным шлейфом фигур, поддерживаемым хриями, она сама была очень почтенная фигура. Всякий по крайней мере знал, что это за особа. Источники изобретения отворяли дверь прямо в ее кабинет, где в невозмутимом спокойствии, как доктор-автомат, прописывала она свой рецепт на каждую мысль, на каждое чувство. Тогда без мук рождались на свет и мысль, и чувство. Нужно было изобразить умиление, и готовый состав умиления стоял под ярлыком на полке. Тогда знали, что начинать сочинение надо с начала, а кончать концом. Но время шло вперед —

¹ Белинский В. Г. Полное собрание сочинений/Под ред. С. А. Венгрова, т. IX, с. 160.

² Ученые записки Саратовского государственного педагогического института. Саратов, вып. III, 1938.

³ Русское слово, 1859, № 4, отдел III. Смесь, с. 1—17.

и величественная особа очень пострадала: многоэтажный парик ее истрепался, платье совсем обносилось. Бедная Словесность совсем исхирела, между тем как ее родные сестры: Грамматика, Логика, Психология, Эстетика — все более росли и процветали. Наконец старушке пришлось умирать или, как фениксу, переродиться. Но привычки, уважение и любовь к старине, наша благочестивая скромность, как нельзя лучше, помогли ей. Мы отстояли учительницу слова. Нужно было, однако, хоть из приличия, прикрыть обидную наготу ее, — и вот, наделали заплат от изделия новых идей, перешедших к нам с Запада. Заплат понадобилось так много, что уже не находили ниток, за которые им держаться, — и в таком виде осталась Словесность» (с. 2—3).

Водовозов говорит о спорности определений поэтических видов вне исторических предпосылок, он говорит о схоластичности риторики, об отрыве ее от литературы как таковой. «Факты! факты! давайте нам фактов!» — говорит современность — и это требование нигде так не основательно, как в теории литературы, которая столь долго питалась одним воздухом умозрения» (с. 10).

Литературные факты заставляют нас рассматривать их как явления исторические, с одной стороны, и национальные — с другой. Научное изучение предмета должно быть историческим изучением, номенклатуру отживших правил пора выбросить за окно.

Новыми научными установками диктуется и новая методика преподавания: в основу школьной работы кладется чтение авторов, учебник теории словесности берется под сомнение.

«Нам не следует сразу браться слишком за многое. Иначе есть опасность, что совсем ничего не сделаем. Довольно, если на первый раз мы ограничимся выбором самых оригинальных писателей; но повторяем, что для пользы учащихся не столько необходимо систематическое изучение всех фактов литературы, сколько непосредственное с ними знакомство при чтении и разборе содержания» (с. 12).

Встает вопрос о системе знаний. Нужна ли система, нужен ли учебник? Система должна быть в голове преподавателя, он руководствуется ею, он устанавливает связи между всеми разделами курса. Но к выводам ученики должны приходить по возможности самостоятельно. Вот слова излагаемого нами автора: «Все говорят, что нужно практически, практически знакомить с предметом: многие даже преимущественно занимаются в классах чтением писателей. Но тщедушное руководство лежит по-прежнему в виде книги или тетради на столе, и его непременно следует вызубрить к экзамену. Таким образом, экзамен почти никогда не соответствует тому, чем занимается мыслящий преподаватель в классе. При нашей всеобщей болезненной страсти заучивать на память и ленински мыслить, я полагаю в настоящее время решительно необходимым не давать по теории никаких руководств и записок, а заставлять самих воспитанников при разборе выискивать правила. Задавая разнообразные разборы, вы понемногу приведете их к пониманию системы, которую вовсе не трудно удержать в голове,

когда вполне понятно содержание науки. Мы должны наконец понять, что для учащегося главная польза не в определениях, а в усвоении того, что под определениями заключается. Усвоив надлежащим образом содержание, он, может, даст и свое определение, которое будет ничем не хуже помещенного в руководстве» (с. 16).

То, что изложено в статье Водовозова, совершенно соответствует высказываниям Белинского, методическим статьям тульского словесника В. П. Скопина, помещенным в журнале «Учитель» за 1863—1867 годы, выступлениям В. Я. Стоюнина.

Живая литература вытесняет схоластическое красноречие, вместо отвлеченных правил в школу вторгается сама словесность как законодательница всех правил поэтики; вместо оратора, готового формалистически и холодно развить любую тему, выступает страстный читатель и поклонник гражданских основ литературы. Основы литературы начинают извлекать из подлинного материала, из произведения, из автора. Основное, что сделано Водовозовым, Стоюниным, Скопиным и Острогорским по линии чтения, по линии теории литературы, это то, что, во-первых, они выдвигают на первое место общественную значимость литературы, во-вторых, говорят о значении писателя, о психологии творчества и, в-третьих, анализируют целостное произведение.

Вот, собственно, краткая формулировка тех завоеваний, которые делает русская передовая методика во второй половине XIX века.

Теорией литературы занимались и Стоюнин, и Скопин, и Водовозов, и Острогорский. При всем различии подходов каждого из них все же можно отметить нечто общее, характерное для теоретико-литературных классных занятий данного периода методики. Основное внимание направлено на идейную значимость образа, на раскрытие персонажа, на отношение автора к действительности, выраженное в особенностях его произведения.

Дав образ Петра в «Полтаве», Стоюнин говорит: «Такое изображение лица называем *идеальным* (или *идеалом художественным*), потому что известная *идея* резко выставляет какую-либо его сторону. Отсюда *идеальное* часто противопоставляют *действительному*; но это не значит, что идеальное есть что-то невозможное, мечтательное. Нужно только отличать истинную идеализацию от ложной»¹. Показывая старосветских помещиков, Стоюнин подчеркивает их типичность: «Если в них выставлены всеобщие черты известного круга, то, конечно, автор не мог ограничиться только двумя личностями, с них списывать портреты: ему нужно было наблюдать над многими, чтобы подметить их общие черты, и потом уже из них создать общий характер, который называется *типом*»².

Вот план книги Стоюнина: «Речь. Описание и определение. Повествование. Характеристика. Отношение писателя к действитель-

¹ Стоюнин В. Руководство для теоретического изучения литературы. 8-е изд. Спб., 1910, с. 56—57. Первое издание книги вышло в 1869 г.

² Там же, с. 59.

ности. Эпическое изображение жизни. Лирическое изображение жизни. Драматическое представление жизни. Исследование жизни. Общие выводы».

Это содержание книги и приведенные выше выдержки говорят о том, что, выдвигая новую методику занятий, Стоюнин и его лучшие современники работали прежде всего над литературой в ее связи с действительностью: они брали не эпос и лирику, а эпическое и лирическое изображение жизни. Литература поворачивалась к ученику в ее воспитательном и образовательном влиянии. Изучение слога, тропов и фигур, определение жанров — все это или исчезает, или сокращается до минимума.

В книге Стоюнина в главе «Речь» даются психологические предпосылки для понимания средств художественного языка, эпитетов, сравнений и метафор, кратко определяются понятия правильности, чистоты и ясности слога, и затем все дальнейшие анализы атих сторон слога не касаются.

Стоюнин, так же как Скопин и Острогорский, широко использует сопоставление произведений: «Лес» Аксакова и «Лес» Кольцова, «Море» Жуковского и «К морю» Пушкина, «Скупой рыцарь» Пушкина и Плюшкин Гоголя.

Читая разборы Стоюнина после «Общей реторики» Кошанского, начинаешь дышать простором широкого материала, выходишь на встречу с жизнью и личностью писателя.

Понятно, однако, что на данном этапе развития науки, работая на развалинах схоластической реторики, владея лишь первыми предпосылками исторической науки, Стоюнин ограничивается несколько расплывчатыми суждениями о действительности, исторический не уточняя ее, ограничивается раскрытием типических особенностей персонажа, недостаточно углубляясь в специфику автора, минуя совершенно характеристику стиля и бегло затрагивая вопросы композиции и жанра.

Касаясь басни, Стоюнин не говорит о языке басни, о диалогической ее форме, о развитии действия в басне, он касается главным образом морали, аллегории, насмешки — черты существенные, но не исчерпывающие характеристику жанра.

В этом отношении образцы разборов Водовозова¹ значительно отличаются от разбора Стоюнина. В них гораздо больше внимания к самой форме, к языку и стилистике произведения. У Водовозова, в журнале «Учитель»², мы находим статьи о синтаксисе пословиц, об уменьшительных и ласкательных суффиксах, что характеризует его серьезное, научное внимание к стилистике. Это его внимание к поэтическому слову наблюдаем мы и в его «Образцах и разборах», хотя эта сторона зачастую дается в излишестве (таков его разбор «Степи» из «Тараса Бульбы» Гоголя). Однако разборы Водовозова, хотя бы «Бежина луга» или «Капитанской дочки», нужно признать интересными именно с теоретико-ли-

¹ Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах. Первое издание 1868 г. Дальнейшие цитаты по 5-му изданию 1905 г.

² «Учитель» за 1866 г.

тературной точки зрения. Его глава «О сочинении вообще» (с. 76—90) прекрасно формулирует для учителя принципы анализа, причем они раскрываются, как мне кажется, шире и полнее, нежели у Стоюнина. Водовозов разнообразнее и полнее вскрывает тему связи поэзии с действительностью. Он говорит, что «содержание сочинения с точностью определяется самой природою изображенного предмета». Он подчеркивает принцип контраста в составе самого произведения и принцип связи изображаемых явлений. «Характеристические признаки мы узнаем из сравнения одного предмета с другим. Для верного вывода не только необходимо точное наблюдение каждого отдельного явления, но и верное понимание связи, в какой находятся между собою самые разнообразные явления» (с. 89). Водовозов говорит о слоге как о выражении мысли со всеми ее изменениями и оттенками. «Если же бы мы хотели искусственно прибрать форму для сочинения, не определив наперед во всей подробности его содержания, то это было бы формализмом, который вредит естественному развитию мысли». Входя в вопросы характеристики, Водовозов называет черты общечеловеческие, народные, местные, общественные, личные, а также исторические (с. 90). Правда, он не говорит о чертах классовых, но, в сущности, подходит и к этой проблеме, в меру развития исторической науки его времени. Водовозов, так же как Стоюнин, не забывает о самом авторе. «Как содержание, так и форма сочинения, кроме самой природы предмета, определяется еще целью автора, его точкой зрения. Свою точку зрения он изменяет по произволу, имея целью объяснить с той или другой стороны сущность предмета. Личный взгляд тогда только имеет разумное основание, когда им действительно объясняется какая-нибудь сторона предмета».

В этих высказываниях Водовозова видна точка зрения читателя, воспитанного на критическом реализме, точка зрения методиста, воспитанного на принципах критики Белинского, Добролюбова, Чернышевского и Писарева. Водовозов, порвав с риторикой, ставит высоко целостность произведения, внутреннюю связь частей, связь между содержанием и формой.

Заключительный абзац этой его главы «О сочинении вообще» кончается прекрасной формулировкой обобщения:

«Приняв все во внимание, мы можем указать следующие главные требования сочинения: верность с действительностью (истина), полнота изображения (соответственно заданной себе теме), единство мысли и последовательность в ее развитии, естественность формы» (с. 90). Такую формулировку нужно признать чрезвычайно полной и верной. Автор, выступивший в 1859 году со статьей на тему о разрушении риторики, через девять лет вырабатывает уже положительную систему всестороннего теоретико-литературного анализа произведения.

А. Скафтымов в своей характеристике Водовозова¹ несколько

¹ Ученые записки Саратовского педагогического института, 1938, вып. III, с. 196.

несправедлив; он говорит, что в работах Водовозова выдвигаются на первое место просветительские тенденции методиста, что он грешит против истинного понимания произведения (справедливый пример со «Старосветскими помещиками»), однако за Водовозовым остается право на весьма почетное место в нашей методике. Защищая новые принципы в области теории словесности, он сумел их раскрыть и осуществить. Его разборы не уступают стоюнинским и даже иногда кое в чем превосходят их: у него острее поставлен принцип реализма. Стоюнин говорит об отношении автора к действительности,—Водовозов говорит о требовании действительности к автору. Оба касаются точки зрения писателя на свою тему, но Водовозов острее ставит вопрос об истине изображения. Стоюнин мастерски раскрывает характеристики героев, проблему типического, но почти минует вопросы языка,—Водовозов, тщательно раскрывая общественную и личную природу героя, не забывает и формы изображения: его анализ языка, внимание к стилистическим сторонам произведения делают его разборы кое в чем более тонкими и острыми.

Вот конкретные примеры вопросов Водовозова:

1) Отделить в басне Крылова «Слон на воеводстве» рассказ от разговора и объяснить, как по самому содержанию басни рассказ должен был перейти в разговор. В чем тут борьба?

2) Объяснить, как развязка повести согласуется с характером Бирюка, в ней изображенным.

3) Краткое изложение повести («Старосветские помещики») в связи с выраженною в ней идеею.

На этих вопросах и заданиях есть чему научиться и составителям наших современных хрестоматий.

Надо сказать, что живое влияние нашей методики 60—70-х годов ощущалось русской школой вплоть до нашей эпохи. Следующее поколение методистов держало твердую связь со стоюнинской школой. Однако мы сделали бы большую ошибку, предположив хотя бы относительное благополучие в вопросах теории словесности в дореволюционной массовой школе.

Дело в том, что ходовые учебники продолжали, вопреки научным установкам эпохи, держать связь со схоластической риторикой, отрывая изучение формы от анализа содержания, в то время как история литературы того же времени, следя за ростом идей, совершенно игнорировала рост и развитие художественных форм.

Возьмем ходовой учебник конца XIX — начала XX века: «Теория словесности» П. Смирновского для средних учебных заведений. Автор этого учебника рассматривает стиль произведения как внешнюю сторону сочинения, а тему его — как внутреннюю сторону сочинения. Правда, в процессе изложения П. Смирновский говорит о соотношении языка и мысли, но его подбор примеров так дробен, так отдален от произведения в целом, что ровно ничего не доказывает. Говорится, например, о сравнениях и подбираются сравнения Кольцова, Пушкина, Гоголя, Тургенева, анализируются положительные и отрицательные сравнения, а как они

служат теме сочинения, как они характеризуют автора — об этом ни слова.

В характеристику жанров (басни, поэмы, баллады) автор «Теории словесности» вносит элемент историзма, но эти справки загромождены именами и названиями и никак не раскрывают историко-литературной природы произведения. Вообще, все изложение скучно и вяло. Говоря о романе (§ 74—77), П. Смирновский ухитряется так коснуться «Евгения Онегина», чтобы никак не задеть его содержания, чтобы никак не определить его героев. Вот его манера изложения: «Так, например, в Онегине, Ленском и Татьяне изображены черты нашего высшего общества 20-х годов нашего столетия; в типах, введенных Гоголем в «Мертвых душах», изображено общество тогдашних провинциальных городов и вообще русское общество в лице различных его представителей».

Всё это «взгляд и нечто», и в итоге полная пустота. Такова была «теория словесности» в практике массовой казенной школы.

Словесники, работавшие в школах под влиянием Пыпина, Венгерова, Котляревского, Овсяннико-Куликовского, стремились поскорее шагнуть к истории литературы, минуя схоластику «теории словесности», желая в историческом курсе преподнести научное и свежее отношение к литературе; и в этом преподавании (и в средней и в высшей школе) совершенно изгонялось изучение поэтической формы.

Отсюда понятно, с какой яростью обрушились защитники тщательного анализа языка, стихосложения, «приемов», композиции на односторонность исторической школы. Правда, «формалистам» начала XX века не хватало тоже весьма и весьма существенного: внимания к содержанию (их разбор был однокл), но все же и они, в порядке накопления литературоведческих навыков, внесли свои приемы работы в общую сумму знания.

Съезд словесников 1917 года прошел под знаком борьбы между «социологами» и «формалистами». Дальнейшая работа над литературоведением уже в советскую эпоху шла по линии создания научной теории литературы, — такой теории литературы, которая пронизывает научностью и показ общественной природы автора, и раскрытие литературной специфики его творчества, которая делает своей задачей анализ содержания и формы в их единстве.

Если у нас и остались до сих пор такие методисты, которые сомневаются в возможности научного подхода к проблемам теории литературы, то, думается, их точка зрения недолговечна. В наши годы торжества принципиальных установок диалектического материализма теоретические точки зрения неизбежно пронизывают в одинаковой степени и историю и теорию литературы.

Что касается формалистических увлечений 10-х и 20-х годов нашего века, то они не могли не сказаться на методе преподавания языка и литературы. Широко принятая в свое время «Теория литературы» Б. Томашевского (1923) направляла внимание к формальной стороне произведения, не заботясь одновременно по-

казать единство формы и содержания. Мои книги «Изучение родного языка» (Минск, 1923) и «По вопросам композиции» (М., 1924) заостряли внимание на изобразительных средствах речи, на построении произведения, опять-таки без должного внимания к внутреннему заданию автора, диктующему писателю его язык и его композицию. Моя первая методическая книга «Работа словесника в школе» (1923) давала опыт работы, но не подводила под этот опыт нужных принципиальных оснований.

Что касается книг талантливейшего ленинградского методиста Н. М. Соколова, то они также очень характерны для данного периода; грехом формализма особенно проникнута книга Н. М. Соколова «Устное и письменное слово учащихся» (Л., 1927), книга, в которой методист строит всю работу над детскими сочинениями на основе изучения композиционных приемов зрелого и большого писателя, оставляя на заднем плане детские впечатления и самую жизнь как первоисточник творчества.

Вслед за формалистическими тенденциями школа переключилась на установку вульгарного социологизма, когда принято было упрощенно истолковывать произведение, раскрывая его общественно-политический эквивалент (в таком плане построен учебник по теории литературы И. Виноградова).

30-е годы повернули к широкому усвоению марксистско-ленинской науки о литературе как в области программных исканий, так и в области методических достижений. Однако процесс разворачивается на наших глазах, и только теперь мы наблюдаем некоторые плодотворные его результаты.

Каковы же наши установки в преподавании теории литературы? В период Sturm und Drang'a (20-е годы нашего революционного века) мы отвергали и предмет и учебники, так как и то и другое носило печать дореволюционной науки и педагогики. Наоборот, сейчас мы стоим на точке зрения утверждения теории литературы и жаждем соответственных учебных руководств.

Через наши руки прошел и уже выбыл из строя учебник И. Виноградова (для VIII и IX классов средней школы), недавно вышла «Теория литературы» Г. Н. Пospelова; хрестоматии, составленные для V—VII классов по новым программам, дают более или менее развернутые статьи по разделам литературной теории.

Однако вышедшие в 1939 году программы не предлагают отдельного курса теории литературы в V—VII классах. Ни один из этих трех классов не имеет специального задания изучить теорию словесности, подобно тому как ее изучали в пятых классах прежних гимназий. Программа устанавливает четыре основные литературоведческие проблемы, которые, усложняясь, проводятся через V, VI и VII классы, а именно:

- 1) Общественная природа писателя; политическая значимость литературы; познавательное значение литературы. Тема, идея, тип.
- 2) Литературный язык, изобразительные средства языка. Художественная речь как выявление внутреннего замысла автора.
- 3) Построение произведения; композиция как метод раскрытия

темы. Ход действия в произведении. Образ-персонаж. Система образов в произведении.

4) Основные литературные роды и виды. Их идейно-художественные признаки.

Эти четыре проблемы проходят через названные три года обучения, постепенно усложняясь и в известной мере округляясь в VII классе. Для неискушенного глаза — это топтание на месте и повторение; для искусного словесника — это принципиальный базис чтения на всех годах обучения.

Мы произносим теоретическим принципом все этапы и формы чтения в V—VII классах, мы поднимаем чтение на принципиальную высоту, делаем его литературным; мы видим в теоретиколитературных принципах путь к раскрытию смысла произведения, путь к его общественно-исторической, моральной и эстетической оценке.

Развертывая нашу тему, мы не собираемся показывать усложнение работы от V класса к VII классу. Дело в том, что программы намечают рост и развитие теоретиколитературных принципов от класса к классу, да и вышедшие новые учебники по V и VI классам достаточно ясно и конкретно отвечают на этот вопрос. Предложенные выше виды уроков дали достаточный материал по вопросу о составе и уровне работы в V, VI и VII классах. Здесь мы ставим своей задачей осветить сквозные теоретиколитературные темы, проходящие через все три класса. Берем первую.

Изучая биографию писателя, устанавливая хотя бы простейшие связи между общественной средой, взрастившей писателя, и читаемым произведением, мы тем самым исторически комментируем произведение и в связи с этим кладем основы для будущего более полного исторического понимания произведения. Мы преодолеваем наивный реализм ребенка, готового видеть в любом герое фотографический снимок с действительности, и устанавливаем понятие типического, понятие о творческом синтезе. Мы говорим о влиянии писателя на общество, сопоставляем роль писателя в царской России с положением писателя в Советской стране.

Учитель утверждает в сознании ребенка эти принципиальные установки на основе его собственного опыта. Школьная теория литературы и эта самая ответственная ее часть — понимание общественно-политической роли писателя — основываются на переживаниях юного читателя. Если подросток не увлекся ни одним поэтом, если он не взволновался ни одним стихотворением, если он не полюбил ни одного героя, то все рассуждения на тему о том, что значит «глаголом жечь сердца людей», не приведут ни к чему.

Итак, первое в литературном чтении — встреча читателя-школьника с поэтом. Если эта встреча взволновала и хорошо удивила нашего ученика, то мы обязаны создавшееся волнение, родившиеся мысли обобщить, углубить; обязаны обратиться назад, в глубь истории (если это, скажем, Лермонтов), и нарисовать в воображении ученика внутреннее состояние читателя, прочитавшего пос-

ле трагической смерти Пушкина стихотворение «Смерть поэта».

Повторяю, в школе всяким принципиальным историческим и моральным обобщениям должен предшествовать личный читательский опыт ученика. И чем сильнее непосредственное впечатление, тем убедительнее и интереснее все теоретические знания, которые мы сообщаем ученику.

Напоминаем читателю работы над повестью о Батые, над «Чапаевым», над рассказом Толстого «После бала», чтобы не повторять уже сказанного об анализе персонажей и тематики произведения. Содержательность литературы, ее соотношение с жизнью, воздействие на нас сюжета и персонажей — все это исходное и основное. Это первый раздел курса теории литературы.

Нужно сказать, что этот первый названный нами раздел обычно выполняется нашим учителем; общественно-политическая роль русского писателя, борца и гуманиста, вырисовывается перед учеником довольно верно.

Вопрос лишь о том, насколько действительно убежден ученик в силе и власти «великого, свободного и могучего русского языка», говорит ли он об этом механически или искренно.

Гораздо хуже справляется массовая школа с вопросами изучения стиля. Несомненно видеть детские тетради, заполненные выписками из произведений, эпитетами, сравнениями и метафорами. Это считается у нас ходовой формой работы по теории литературы. Выписываются столбики эпитетов, метафор и сравнений из «Трех палым», из «Зимнего утра», из стихотворений Шевченко. На уроке из «Песни о вещем Олеге» выбираются сравнения:

И кудри их белы, как утренний снег
Над славной главою кургана.

Как черная лента, вокруг ног обвилась.

Эпитеты:

Вещий Олег, могучий владыка, могучий Олег.

О кудеснике: мудрый старец, вдохновенный кудесник, любитель богов и т. д.

Эти эпитеты повисают в воздухе, не связываются с целым произведением и, как ни странно, не разбираются как прием характеристики действующих лиц. Подобный урок по разбору языка отделяется от урока, на котором говорится о героях. Эпитет берется как раздел теории литературы, берется вне тематических установок, чисто формально.

И тут уже нельзя не вспомнить старушку Риторику, которой мы, оказывается, и по сие время платим дань, рассматривая поэтический язык как «украшение слога», не умея вычитывать содержания именно из языка, а не из чего-либо другого. А между тем эпитеты Пушкина — благодарнейший материал в плане прежде всего анализа тематического.

Мудрый, вещий старец, кудесник противопоставляется вонте-лю, владыке, могучему князю. Беглое замечание учителя о том, что в черновике Пушкина стояло первоначально

И к *гордому* старцу подъехал Олег...

дает классу благодарную тему для высказывания. Был ли кудесник гордым? Да, его ответ показывает чувство-независимости, гордость. Но основное, ведущее его качество именно мудрость. Его способность угадать будущее ставит его выше князя, воителя, владыки, хотя бы прозванного «вещим». Поэтому — не так, как было сперва:

И к *гордому* старцу подъехал Олег..

а так, как читаем в окончательной редакции:

И к *мудрому* старцу подъехал Олег...

Как скучно и неинтересно выписывать подряд из «Зимнего утра» метафоры, эпитеты и сравнения, что выполняют тысячи и тысячи наших школьников. И как интересно понять, что взятый по этому контраст между ненастным вечером и чудесным ясным утром поэтически оформлен именно эпитетами:

На *мутном* небе мгла носилась...
Луна, как *бледное* пятно,
Сквозь тучи *мрачные* желтела.
И ты *печальная* сидела...

День *чудесный*.
Под *голубыми* небесами,
Великолепными коврами...

Вся комната *янтарным* блеском
Озарена. *Веселым* треском
Трещит затопленная печь...

Эпитеты несут определенную тематическую нагрузку, служат замыслу поэта, рисуют картины, являются органическим, а не внешним элементом произведения. Сказав, что стихотворение «Зимнее утро» состоит из двух контрастирующих картин, мы проходим по линиям и краскам этих двух картин, учимся их читать и видеть; сказав, что «Песнь о вещем Олеге» построена на взаимоотношении могучего князя и вдохновенного кудесника, рисуем их образы с помощью эпитетов.

Как показательно для Шевченко, что он в поэме «Сон», давая Петербург, говорит о Петропавловской крепости:

А за рекою
Высокая башня,
Острая, ну, как *иголка*, —
И глядеть-то страшно!!
За двумя богами бары
Выступают гордо.
Все, как *свиньи*: толстопузы
И все толстоморды!

Царицу называет

Тощей; тонконогой,
Как *засушенный оенок*,
Царицей убогой¹.

¹ Беру текст из сб. «Т. Г. Шевченко», выпущенного Учпедгизом для учителей средней школы (сост. М. Е. Эттингер и Т. Г. Юркевич. М., 1939).

В данном случае сравнения служат снижению образа: «Ну, как иголка», «как свиньи», «как засушенный опенок» — все это язык революционного писателя, поэта-крестьянина, ненавидящего царизм, царя и вельмож.

Язык — выражение мысли; поэтический язык особенно ярко и остро воплощает идеи и чувства. Мало того, что учитель сообщает об элементах изобразительной речи, он обязан тут же говорить, что именно в данном случае несет на себе данный элемент. Нам нужно не сравнение вообще, а сравнение в данном стихотворении в частности. А если нечего сказать о сравнении

Как черная лента, вкруг ног обвилась...

то лучше на нем и не останавливаться. Совсем нет необходимости говорить при разборе каждого произведения обо всем, обо всех сторонах стиля или композиции. Нужно отмечать только те стороны языка и композиции, которые учитель и ученики в силах объяснить в их единстве с содержанием. Если учитель почему-либо сделать это затрудняется, то лучше искать более веского примера и случая.

Вместо того чтобы вяло объяснять метафору десятком разрозненных примеров, лучше взять загадки и заняться их отгадыванием. Ученики поймут, что загадка дает характеристику предмета, дает, так сказать, логическое сказуемое, но без логического подлежащего и умышленно своими несуразностями дурачит слушателя, а, будучи отгаданной, она обнаруживает в себе метафору, метко характеризующую предмет.

Мы выходим со школьниками V класса за город, и я загадываю им загадки о небе, о туче, о звездах:

Голубой шатер весь мир покрывает.

Летит орлица по синему морю, крылья распластала, солнце застлала.

Поле не мерено, овцы не считаны, пастух рогат.

Как может пастух быть рогатым, как может орлица летать по морю, как может шатер закрывать весь мир? Речь идет о небе, о звездах, о туче, о месяце. Небо дается как шатер. Почему? Мы стоим с ребятами на горе, и небо, как голубое полушарие, окружает нас. Именно шатер. Внизу у наших ног громадное зеленое поле, а наверху — синее поле. Небо — поле. Голубое и громадное, оно напоминает нам море. И тут же я предлагаю детям по-своему назвать небо. Говорят: крыша, ковер, океан. Если взять небо, как море, то как хочется сказать о белых облаках? И дети тут начинают разворачивать образ неба-«моря»: по морю плывут корабли, белые паруса.

Ведя дальше работу по загадкам, я требую каждый раз, чтобы ребята перешли к своим загадкам. Дети становятся хорошими читателями и ценителями литературы, если они сами вкусят от художественного творчества. Так, одна из девочек сказала об иве:

— Не кокетка, а в зеркало глядится, не старуха, а голова се-ребрится.

Я попросила ребят доработать загадку: уместно ли здесь «кокетка»? И мигом была предложена другая редакция:

— Не девица, а в зеркало глядится, не старуха, а голова се-ребрится.

Эта загадка особенно хорошо звучит у реки: эту иву мы видим на нашей экскурсии, она вся отражается в воде, ветер играет ее белесыми, почти седыми листочками.

Идем дальше через зеленое поле. Перед нами стадо коз; чудесные по своей легкости и белизне, они привлекают наше внимание.

— А ну-ка, ребята, кто скажет про коз загадкой?

— По зеленому полю белые шары двигаются.

— Не двигаются, а лучше катаются (шары).

— Нет, лучше давайте про белое; что всего белее?

— Снег.

— По зеленому полю белый снег рассыпается.

Так рождается образ, так он растет и развивается в рамках доступной пятиклассникам формы, в загадке.

И тут же учитель показывает детям разумность тех метафор, которыми живет загадка:

Черненькая собачка
Свернувшись лежит,
Не лает, не кусает,
А в дом не пускает.

Это замок, который совершенно закономерно сравнивается с собачкой, так как выполняет ее функции.

Ночное небо загадывается пастухом и скотоводом, который и говорит по аналогии:

Поле не мерено,
Овцы не считаны,
Пастух рогат.

Исторические корни метафоры, общественная и хозяйственная база поэтического образа, его рациональность — вот что легко и навсегда осмысливают дети на загадках. Осмысливают тем радостнее и крепче, чем смелее будет апеллировать учитель к самой жизни, к природе, к наглядности, к зрению и к чувствам и, наконец, к творческому воображению.

Не только загадки, а вообще творческие сочинения, целая их система, являются живым ферментом литературного образования и воспитания в средних классах. План работы, ее построение, композиция написанного детьми описания или повествования становятся для пишущих живым и интересным вопросом. Хороший подбор слов, отбор одного из синонимов, наиболее уместного в данном случае, лучшее словосочетание, хороший эпитет, неожиданное, но меткое сравнение — как должен ценить все это учитель в детской работе! Он приносит в класс написанные детьми рассказы, разбирает их тематически, критикует их содержание, анализирует язык с точки зрения этого содержания. Надо сказать, что весь разбор отлично проведут сами же школьники, лишь бы их направить на это. И такой урок будет одним из лучших уроков

по литературе, в котором показана будет органическая зависимость формы от содержания.

Как ни плоха была схоластическая школа, но она требовала от ученика его собственного выступления, сочинения или речи. Вся риторика прежнего времени была направлена на технику «изобретения», на теорию описания, повествования и рассуждения, на учение об уместном употреблении тех или иных оборотов. Семинария и лицей не учили читать, а учили сочинять. Мы впадаем в противоположную крайность. Наши ученики только читают и совсем не сочиняют. Отсутствие творческих сочинений в нашей школе последнего десятилетия — это одно из следствий пониженного интереса к теории литературы и один из спутников и результатов этого пониженного интереса и недоразвитого вкуса.

Настоящий органический курс литературы может быть построен на сочетании читательского восприятия и анализа с творческим опытом учащихся.

Один из лучших методистов советского периода, Н. М. Соколов, пытался построить очень тонкий и сложный курс теории литературы на системе устных и письменных работ ученика¹. Книга дает методiku повествования, описания, характеристики, рассуждения на сочинениях учащихся преимущественно, причем с акцентировкой целого ряда формальных элементов каждого из этих видов. Например, автор считает возможным выделить тему «Вступление и заключение, скрепы и связи». Для разработки этой темы предлагаются весьма остроумные задания:

1) «Выделить из повести «Капитанская дочка» (или «Робинзон Крузо», или «Записки Джона Теннера») Пушкина отдельные сцены, например дуэли, суда, и придумать к ним самые короткие вступления и заключения, которые объясняли бы все непонятное без предыдущих глав» (с. 46).

2) «Сравнить вступления некоторых рассказов Чехова с началами рассказов из «Записок охотника». Чем объясняется, например, обширное вступление рассказа «Бежин луг» сравнительно с кратким вступлением чеховских рассказов?» (там же).

В процессе работы такого рода вопросы вполне допустимы, но цель, которую мы ставим себе, тематическая (передать дуэль, суд не в отрыве от других эпизодов повести), а не формальная. И потому, используя советы Н. М. Соколова, мы должны их подчинять задачам двусторонней работы — и над содержанием, и над формой.

Книга эта — «Устное и письменное слово учащихся» — и до сих пор чрезвычайно полезна учителю, но, как было уже сказано, она формалистична. В постановке тем нужно идти преимущественно от пережитого, а не от технических приемов, но самые технические приемы, язык и композиция станут знанием и навыком только при соединении чтения с системой творческих работ, устных и письменных.

¹ Устное и письменное слово учащихся. М., 1927.

Именно средние классы, V—VII, должны заботиться о том, чтобы ребенок соприкасался с процессом собственного словесного творчества: в этих работах теория литературы действительно закрепляется и осмысливается. Позволим себе привести текст из труда Н. Кошанского.

«Собственные упражнения» необходимы. Кто не упражнялся постоянно в составлении периодов и учебных сочинений, тот всегда будет *нетверд* в слоге; можно знать лучшим образом правила и не уметь написать десять строк связно. Правила и образцы нечувствительно влекут к собственным опытам (*praecepta movent, exempla trahunt*) — и это так легко!.. Особенно, когда сии опыты не охлаждаются порицанием, но согреваются участием друга-наставника, который всегда говорит прежде что хорошо и почему? а *после* показывает то, что должно быть *иначе* и *каким образом*. Должно вооружиться терпением, твердостью, постоянством... Должно любить труд, любить знания. — Где нет любви, там нет успеха!.

Композиционный анализ слагается из трех сторон: 1) ход действия, 2) характер или другой вид образа (пейзаж, деталь), его построение, 3) система образов. У нас в школах занимаются преимущественно вторым вопросом — характером и характеристикой. Делается это по-разному; о том, как следует этим заниматься, достаточно сказано нами в главе V².

Но у нас мало работают над анализом хода действия, над вопросом последовательности и связи частей; у нас не в почете вопрос о системе образов; предполагается, что 12—14-летние дети не осилят этих вопросов. А между тем дети легко поймут, в чем дело, если учитель обратит свое внимание к этой стороне анализа.

Возьмите любую центральную сцену рассказа или повести и покажите, как она подготовлена всеми предыдущими и как ею обусловлены все последующие сцены. Остановитесь в «Песне про купца Калашникова» на сцене поединка и поговорите с детьми только об этой сцене, но поговорите так, чтобы она вытекала из всего предыдущего и чтобы этой сценой был объяснен в значительной мере и разговор с Грозным, и казнь, и эпилог поэмы. Возьмите в «Человеке в футляре» развязку этого рассказа (финальная сцена у Коваленки) и докажите всем ходом действия, характерами героев, что эта развязка закономерна, что иной быть не может. Подобного рода работами мы углубляем ученика в психологию героев, в логику фактов, показанных автором, в закономерность событий, показанных в произведении.

Вот почему мы с большим удовлетворением находим в «Образцах и разборах» В. Водовозова такого же рода вопросы:

«1) Объяснить, как развязка повести согласуется с характером Бирюка, в ней изображенным.

2) Как надо понимать слова «неожиданная развязка»? При-

¹ Кошанский Н. Общая реторика. 4-е изд. Спб., 1836; с. 4.

² Отсылаю читателя также к статье Н. И. Кудряшева в сб. «Методика литературного чтения», 1938 («Методы изучения образа-персонажа»).

меры таких развязок; как неожиданность здесь происходит лишь от обстоятельств, которых мы не знали» (с. 40—41).

Встает вопрос, как давать определения понятий: экспозиция, завязка, кульминация, развязка, и давать ли их. Конечно, это следует делать по возможности просто, не увлекаясь сложными определениями. Вот отчет об одном из моих уроков по «Ревизору».

Этот урок был дан после того, как в одной из школ я нашла следующую запись в тетради: «Завязка — изображение писателем возникшего противоречия, которое заставляет героя приступить к действию». Тот, кто писал, не понимал того, что писал. Между прочим, сам учитель честно заявил мне, что тут не все благополучно и что он диктовал детям определение, известное ему из вуза.

Итак, перед нами урок по «Ревизору». После того как в классе читали «Ревизора» и видели пьесу в театре, я провела беседу о развитии действия. Я спрашиваю их, кто является главным действующим лицом комедии. Ответ — городничий. Почему? А потому, что он главный в городе. Он всем заведует. Тогда я спрашиваю: «А Хлестаков тоже важное действующее лицо?» — «Да, тоже!» — «А чем он заведует?» — «Ничем». — «Как же тогда выходит, что Хлестаков играет важную роль?» Откуда-то раздается голос: «Без Хлестакова не было бы и комедии». Это замечание меня радует. «Почему без Хлестакова не было бы комедии?» — «А потому, что комедия в этом и заключается, что чиновники испугались Хлестакова». Тогда я начинаю спрашивать, где произошла первая встреча Хлестакова и городничего. Когда мы реально почувствовали, как городничий боится Хлестакова, то оказалось, что и Хлестаков боится городничего. Тут ребята воспроизвели сцену второго акта, когда городничий является в гостиницу и они дрожат друг перед другом.

Следовательно, на чем построена комедия? Комедия построена на том, что чиновники приняли Хлестакова за ревизора, а он ревизором не был, а между тем все его боятся. Хорошо, где же завязка комедии? Тут в классе пошли споры. Одни говорят, что в первом действии, что первые слова: «Я пригласил вас, господа» — это завязка, а другие говорят: «Нет, завязка там, где прибежали Бобчинский и Добчинский и стали уверять, что приехал ревизор и сидит в гостинице». Это был один из самых интересных моментов урока. Где же завязка? Скоро мы поняли, что первое чтение письма завязкой данной комедии не является, потому что комедия построена на Хлестакове, а Хлестакова еще нет. Взаимоотношения между городничим и Хлестаковым начинаются, когда являются Бобчинский и Добчинский и говорят о ревизоре. Тогда чем же является начало комедии: «Я пригласил вас, господа»? Ребята объяснили, что здесь мы, собственно, подготовляемся к тому, чтобы дальше понять ход действия. Тогда я произношу слово, которое они повторяют, — экспозиция. Я стараюсь дать самое простое определение экспозиции, я говорю так: экспозиция —

это та часть произведения, которая предшествует завязке и в которой автор отвечает на вопросы: кто, где, когда и почему? В маленьком городке, в связи с ожиданием ревизора, собрались вот такие-то чиновники и т. д. Это есть экспозиция.

Когда же они встречаются в трактире — городничий с Хлестаковым, это уже полный ход действия, но мы вспоминаем, что, прежде чем они встретились, в начале второго действия показаны Осип и Хлестаков. Мы их еще не знали. Хлестакова мы узнали во втором действии. Это тоже экспозиция, это вторая часть экспозиции, которая дает нужные сведения, чтобы понять комизм положения, и показывает закулисную сторону Хлестакова.

Но где же высшая точка комедии, ее кульминация? Одни говорят, что кульминационная точка — это сцена вранья, другие говорят — когда Хлестаков женится. В классе возникает спор, и мы приходим к тому заключению, что кульминацией комедии является сцена вранья, потому что до высшей точки доведен страх, до высшей точки здесь развернут характер Хлестакова. Это и есть кульминация¹. А что такое сватовство Хлестакова? Мне отвечают: «Это лжеразвязка». Я так и понимаю, что Гоголь, продолжая играть на внимании зрителя, дает как бы развязку. Почти то же и с чиновниками: когда чиновники дают взятку, они довольны, им кажется, что все окончилось благополучно.

Затем говорили о пятом действии; этот страшный скачок вниз — настоящая развязка, письмо, которое приносит почтмейстер, — вот она, настоящая развязка. Этим и оканчивается комедия? Нет, затем появляется жандарм — «по именному высочайшему повелению». Я задаю вопрос: «С каким другим местом комедии переключается этот финал?» Финал переключается с экспозицией. Там было сказано, что ревизор едет, и вот он приехал. Это та рама не комического порядка, в которую заключена эта комедия. Комедия оканчивается, и тут мы чувствуем какое-то другое движение событий, уже не комического порядка.

Когда мы все это обдумали, я продиктовала следующее:

1. Показ чиновников в начале первого действия «Ревизора» — экспозиция.
2. Известие о молодом чиновнике — завязка комедии.
3. Показ Осипа и Хлестакова в начале второго действия — вторая часть экспозиции.
4. Встреча Хлестакова с городничим — развитие действия.
5. Вранье Хлестакова — высшая точка комического действия (кульминация).
6. Взятки Хлестакову — подготовка к ложной развязке.
7. Хлестаков-жених — ложная развязка «Ревизора».
8. Чтение письма к Тряпичкину — развязка «Ревизора».
9. Появление жандарма — концовка комедии.

¹ Некоторые литературоведы считают, однако, кульминацией комедии торжество в доме городничего. Позволяю себе сомневаться, чтобы кульминация имела место в сцене, где нет главного героя.

Эти девять пунктов были розданы классу. Девять учащихся должны были подготовить в течение пяти минут, что говорить по каждому пункту. Учащиеся выходили по очереди к столу и говорили, что комедия начинается так-то, в ней показано то-то, и это есть экспозиция. Экспозиция предшествует действию в произведении и отвечает на вопросы: кто, где, когда и почему?

Когда «Ревизор» проходил в VI классе, такого общего определения можно было бы и не требовать. Но от VII класса учитель потребует определения составных частей композиции. Но и в том и в другом классе понятия должны быть выведены из материала и до времени на этом материале держаться.

Следующий вопрос: о переключке героев в произведении, об их соседстве, о контрастах, сходствах, с помощью которых автор делает сцены и персонажи яркими, объемными, выделяющимися среди других. Учитель обязан показывать этот закон диалектического мышления на фактах искусства, начиная с самых простых примеров.

Волк постольку отвратителен в своей жадности и наглости, поскольку жалок и невинен Ягненок; активность и деятельная жизнь Реки подчеркнута соседством ленивого и бездеятельного Пруда. Счастье и довольство Сони в рассказе «Дети подземелья» подчеркнуто и оттенено, соответственно правде жизни, бедностью, болезнью и смертью Маруси. Твердость и мужество Остапа контрастирует со страстностью и мягкостью Андрия.

Еще в книге Острогорского стоял вопрос по отношению к любому роману, рассказу, повести: «Сгруппируйте характеры относительно главного героя и между собой. Не заставляет ли один характер яснее выступить другие или заслоняет их собою? Не влияют ли второстепенные характеры на главные, не служат ли ему отражением или противопоставляются ему?»¹.

Насколько ярче выступает общественно-политический замысел Короленко, когда мы отмечаем сознательно то, на чем он базируется, отвечая правде жизни, свой рассказ: материальное благополучие в семье судьи и нищета в среде подонков общества. Однако замысел повести усложняется встречей данного противопоставления с другим: беспризорность, ужас одиночества сына судьи и семейное тепло в конуре Тыбурция. Мы не хотим голых схем; построение художественного произведения — вещь довольно сложная и свободная, но беззаботность словесника по отношению к этой стороне произведения приведет невольно и к поверхностному, нелитературному разбору. Мы имеем дело с искусством и должны считаться с его законами.

Многочисленные разновидности и формы воплощения поэтической мысли мы видим в жанрах.

Школьная программа требует от учеников V—VII классов по-

¹ Острогорский В. Руководство к чтению поэтических сочинений (по Л. Эккардту). С приложением краткого учебника теории поэзии. 3-е изд. М., 1904, с. 41—42.

нимания основных жанров и их элементарного определения. Эти характеристики жанров должны следовать за анализом текста и его обобщать. Давая в учебнике характеристику басни, например, мы уверены, что учитель предложит эту характеристику только после того, как разобрано и заучено наизусть уже достаточное количество басен; мы думаем, что эта характеристика подытоживает уже сказанное в классе и приучает ученика к развернутому высказыванию на литературную тему с привлечением цитат и с употреблением ряда терминов.

Что дает учащимся работа над жанром? Она дает один из выработанных литературоведением подходов к материалу. Говоря о произведении Горького, что это реалистический роман («Мать»), и противопоставляя его сказке о горящем сердце Данко, мы тем самым подсказываем себе план и метод анализа произведения: это развернутая биография героя (Ниловны), поданная в широком общественном окружении, история правдивая, но всячески осложненная, рассказ, сопровождающийся перипетиями, преодолением препятствий; наконец, это такого рода реалистическое повествование, которое втягивает в свой поток множество второстепенных действующих лиц и деталей.

Если определение (ода, героическая поэма) пока еще ничего не говорит ученику, то учителю это определение должно сказать очень многое; в определениях сконцентрирован опыт многих поколений читателей и критиков, и потому словесник черпает из этого источника научного опыта и для себя и для учащихся. Определения нужны и полезны, но нужно уметь подать их вовремя и нужно вывести определение из конкретного материала (вспомним разбор композиции «Ревизора»).

Наша система расположения определений и всякого рода научных справок в хрестоматии между материалами кажется нам рациональной с педагогической точки зрения.

И если наша работа в советской школе началась с того, что мы отрицали учебник, то в настоящее время мы готовы присоединиться к мнению В. Острогорского, что одних бесед недостаточно, что нужен учебник, статьи которого ученик мог бы пересказать.

«Нечего опасаться, что такое заучивание перейдет в так называемое задалбливание; ведь здесь будет только в связи передаваться уже вполне понятное, разъясненное на самих произведениях раньше; наконец, учитель всегда отличит заученное бессмысленно и легко разъяснит и дополнит непонятное. А между тем рассказы содействуют и развитию идейной памяти, обогатят язык ученика научными и отвлеченными словами и выражениями и приучат к связному и стройному, последовательному изложению, отсутствием которого так часто страдают наши учащиеся»¹.

Обращаясь еще раз к Ломоносову и Кошанскому, припоминая все завоевания формальной логики, которая утверждалась в со-

¹ Острогорский В. Руководство к чтению поэтических сочинений. М., 1904, с. XI.

знании учащихся, мы спрашиваем себя о нашем отношении к этой стороне занятий. Ответ будет таков: мы продолжаем заниматься логикой, но проводим эти занятия на совершенно иных основаниях. Литературное произведение само по себе есть некий мыслительный процесс, подчиненный законам диалектики, в нем мы вскрываем движение, видим единство противоположностей, устанавливаем связь частей, находим причины и следствия, устанавливаем характер явления с точки зрения места и времени — словом, мы касаемся примерно того же круга вопросов, которые ставились риторикой. Однако мы переворачиваем предмет, который стоял вниз головой, на ноги. Уроки литературного чтения, пронизанные в должной мере теорией литературы, будут прекрасной школой логики.

То же и в отношении психологии. Если Ломоносову казалось необходимым дать главу «О возбуждении страстей», то мы на наших уроках, думаю, ему не уступим, а превзойдем его. Литературное произведение является прекрасной школой человеческого поведения, и писателей мы считаем «инженерами человеческих душ» потому, что они создают человеческие образы, и потому, что они воспитывают читателей. Да, и психологией мы занимаемся, но занимаемся не схоластически, а беря целостно сознание героя, вдумываясь в творческую личность писателя, воспитывая мировоззрение, мыслительные способности и чувства нашего ученика.

Занимаемся мы и теорией слога, занимаемся и теорией сочинения (план, композиция) — словом, в элементах наших уроков мы легко перекликаемся с нашими далекими предшественниками, учителями красноречия.

Но если есть сходство, то разница тоже налицо, и какая разница! Мы изучаем живую жизнь, в ее органическом виде, мы видим в литературе ряд общественно-исторических явлений, мы рассматриваем произведение в его сложном единстве и в его внутренней динамике. Через литературу, изучая ее теоретически, мы воздействуем не только на логические способности ученика, мы влияем на его чувства, на его волю, на его сознание в целом. Средствами теории литературы мы вводим школьника в культуру чтения и в культуру словесного творчества одновременно.

Глава восьмая

Работа над планом

I

Возьмем конкретный пример плана и рассмотрим его.

Премудрый пескарь

I. Опасности, стерегущие пескаря.

- 1) Родительский наказ: гляди в оба!
- 2) Пескарю везде мат.
- 3) Пуще всего берегись уды.
- 4) Что значит «отведать ухи».

- II. Жизнь в страхе и бездействии.
 - 1) Образ жизни: в норке сидит и дрожит.
 - 2) Дрожа, победы и одоления одерживает.
 - 3) Ни друзей, ни родных.
- III. Жалкие итоги жизни «премудрого» пескаря.
 - 1) Беспольное существование.
 - 2) Как таких идолов вода терпит (удивляются рыбы).
 - 3) И вдруг он исчез.

Перед нами сложный план сказки Салтыкова-Щедрина. План этот вскрывает трехчленность сказки: первая часть мотивирует вторую, вторая мотивирует третью. Связь частей — причинная.

Премудрый пескарь сидит в норе и дрожит, «обезумев от страха», — это центральная часть сказки; первая часть, начало, давая конкретные причины страхов (щука, рак, уда, уха), подготавливает и мотивирует эту вторую, центральную часть сказки; а третья часть, давая картину смерти, подводит итоги пескаринной жизни: вывод о жалкой «мудрости» пескаря подготовлен всем предыдущим изложением.

Эта причинная связь вскрывается заголовками главных частей:

- I. Опасности, стерегущие пескаря.
- II. Жизнь в страхе и бездействии.
- III. Жалкие итоги жизни «премудрого» пескаря.

Но данная сказка развивается не только на причинной связи событий, но и на их временном чередовании. Сперва наказания и рассказы родителей, потом собственный жизненный путь и, наконец, смерть — последовательность хронологическая. В нашем плане эта временная последовательность отражена в мелких частях. Читая их, мы воспроизводим ход идущих одно за другим событий.

Следовательно, наш план отражает причинно-временную связь событий, поданных автором в его произведении.

В какой языковой форме дан наш план? В заголовках основных частей сформулирован идейно-тематический их смысл. Формулировки сделаны как вывод из читаемой части и закреплены словами читателя. Это обобщения, логические формулы. Что касается второстепенных частей, то они выражены словами сказки, словами автора, в той образной форме и в том ироническом тоне, которого держится в своих сказках Салтыков-Щедрин.

Написать такой план — это значит отдать себе отчет и в идейном содержании вещи, и в ходе ее событий, и в их причинно-временной связи; написать подобный план — это значит сделать существенно важную языковую работу: найти нужные слова (обобщения читателя), выбрать из текста наиболее подходящие слова автора, передающие смысл части.

Этот пример плана не является единственно возможным. Полагаю, что деление сказки на три основные части является непременным, но количество второстепенных частей может быть умножено, можно иначе формулировать заголовки. Но не в этом дело. Наша задача — показать, что именно мы делаем, работая над планом, какого рода логическую и стилистическую работу мы производим.

Очень часто планирование рассматривается как особый вид «навыка», который нужно культивировать безотносительно ко всему процессу знакомства с произведением, именуемому литературным чтением. А между тем работать над планом — это значит проникать в смысл читаемого, изучать построение произведения, вникать в его язык и в его образы. Конечно, мы обязаны научить школьника писать планы, но мы будем делать это не ради планов, а ради литературного образования в целом.

Формулируя заголовки, мы выражаем свое умозаключение о прочитанном. Это умозаключение должно соответствовать содержанию, оно должно быть точным. Расплывчатость, неопределенность — один из главных пороков неряшливого плана.

Отчего не сказать: «Образ жизни пескаря», «Жизнь пескаря», «Жизнь в норке». Все эти заголовки II части нашей сказки общие. Третий заголовок лучше первого и второго, он точнее и образнее, но он все-таки не передает существа дела, которое точнее определяется принятым нами заглавием: «Жизнь в страхе и бездействии». Или взять третью часть сказки. Возможны такие заглавия: «Итоги жизни», «Смерть пескаря», «Конец жизни «премудрого» пескаря». Но вопрос в том: каковы итоги? каков конец? что за смерть? Нужно заголовком выразить мысль автора определеннее и принципиальнее, не уклоняясь в сторону общих фраз. Поэтому мы и говорим о жалких итогах жизни «премудрого» пескаря.

Заголовки второстепенных частей в предложенном нами плане — это те же цитаты, последовательно подобранные. Можно было бы сказать своими словами о том, как пескарь пересидел в норке и рака, и шуку, но выразительнее передать это же место сказки ироническими словами автора, обобщившими эти и другие подобные факты: «Дрожа, победы и одоления одерживает». Подобный заголовок значительнее и выразительнее, нежели такой, примерно: «Пескарь отсиживается в норке от своих врагов».

Текст плана — это одна из самых ответственных форм работы над произведением; это работа логическая и языковая одновременно. Это работа над содержанием произведения и одновременно над его композицией.

II

Практика школьной работы далека от тех требований, которые мы здесь ставим. Обычно ученические планы грешат следующими ошибками: школьники пропускают части, и нередко главнейшие; заголовки частей искажают смысл произведения; заголовки расплывчаты и неточны. В сущности говоря, ученики имеют право ошибаться, — этому удивляться не приходится. Они и в школу ходят затем, чтобы учиться. Вся беда в том, что учителя не всегда умеют учить, они не имеют в руках критерия, не знают, чего именно требовать от плана, как исправлять ошибки первоначальных черновых планов. Приходилось наблюдать, что учитель подсказывает детям план, им лично заготовленный; самостоятельно

ности класса он не вызывает. Приходилось видеть, что неверные заголовки, предложенные из класса, отводятся учителем безо всяких объяснений. А между тем задача сводится к тому, чтобы учитель, вызвав к жизни работу мысли учащихся, работал и сам вместе с ними, объясняя им их ошибки, отыскивая среди предложенных учащимися заголовков именно те, которые наиболее верно и точно отражают смысл прочитанного.

Чрезвычайно мешает в работе над планом то, что учителя не знают меры, дозы планируемого текста. Дозировка — одна из основ дидактики. В V классе планировать нужно эпизод, главу произведения, странички на 2, на 3, не больше. В VI классе объем планируемого материала 2—4 страницы, в VII классе чуть побольше. Речь идет о тщательном, подробном плане. Для V класса это простой план, для VI и VII классов — сложный план.

Объем материала, превышающий возможности ученика, ведет за собой торопливость, неряшливость, безответственность. А между тем приходится видеть в тетрадках планы (заголовки всех глав) к «Дубровскому», к «Капитанской дочке», к «Хаджи-Мурату» и т. д. Этот тип работы возможен, но начинать следует с подробного планирования басни, небольшой главы и т. д.

Возьмем для примера работу над планом главы VI «Дубровского»¹. На предыдущем уроке дети читали главу с учителем, и на дом им было задано составление плана этой главы.

Работы учеников были в руках у преподавателя, и он подобрал их заранее в определенном порядке.

Сперва были выделены планы, написанные, очевидно, без текста, по памяти, с путаницей частей и с перемещением эпизодов.

Вот один из примеров такой перестановки частей:

- 1) Дубровский в своем доме.
- 2) Приказные пьют.
- 3) Поджог дома.
- 4) Спасение кошки кузнецом Архипом.
- 5) Дубровский скрылся.

Учащиеся сразу отмечают путаницу; на самом деле: сперва уезжает Дубровский (после поджога дома), а потом скрывается Архип (после эпизода с кошкой).

Примеры можно умножить, но дело не в примерах, а в том, что этот тип ошибки должен быть отмечен, он легко исправляется и объясняется обычно отсутствием книги в момент писания плана. На уроке учитель ставит ученику на вид такого рода небрежность и невниманье к тексту. «Оказывается, эти планы, которые мы сейчас рассмотрели, не соответствуют тексту, — говорит преподаватель, — они нас путают. Они не являются планом этой главы, им нельзя доверять. Если возьмет план г. Москвы человек, впервые попавший в город, он сможет дойти по плану, скажем, от Арбата

¹ Воспроизвожу ход работы по стенограмме моего урока в V классе 46-й школы г. Москвы. Несколько усложняю форму работы, имея в виду, что «Дубровский» изучается теперь в VI классе.

до Кировских ворот. А если ему дать неверный план города, он заблудится. Вот и по плану ученицы Буровой мы не разберемся в главе «Дубровского», план этот путает читателя, а не помогает ему».

Переходим к планам, где сохранена последовательность событий, но недостаточно выдвинуты действующие силы повести; в подобных планах обнаружены слабые еще читательские навыки ученика:

- 1) Дубровский в кабинете отца.
- 2) Встреча Дубровского с Архипом.
- 3) Дубровский поджигает усадьбу.
- 4) Дубровский скрывается.

Учащиеся сперва обращают внимание на то, что выпущена история с кошкой. Затем отмечается, что отсутствует «исчезновение Архипа». Все это дает повод учителю поставить вопрос о том, что в данном плане вообще не хватает Архипа.

— Мы не упоминаем в плане про няню, про Гришу — это одно, но можно ли выпустить Архипа?

— Нет, нельзя, потому что он поджигал дом вместе с Дубровским.

— Да, он одно из главных действующих лиц этой главы.

Преподаватель предлагает учащимся вспомнить все то из данной главы VI, что относится к Архипу. Ученики кратко воспроизводят сцену с топором, эпизод с ключом и т. д. В итоге выясняется, что Пушкин выводит в данном эпизоде (расправа с приказными) не только помещика, но и крепостного.

В ряде планов Архип занимает должное место, но эпизоды с топором и с ключом озаглавлены так:

Архип хочет отомстить за барина.

Архип мстит за Дубровского.

Можно ли оставить такие заголовки?

Одна из учениц говорит, что так можно сказать: «Архип хотел отомстить за Дубровского приказным, что они неправдой отобрали его имущество».

Другая ученица не соглашается с нею и говорит так: «Ему тоже не хотелось к Троекурову уходить, потому что Троекуров обращался с крепостными зверски. Не только ему не хотелось, но и дворне».

Выясняется, что Архип подымает топор и за Дубровского и за дворовых; выясняется, что роль кузнеца-дворового в этом деле расправы с приказными очень велика, и соответственно с этим выясняются ошибки планов.

Поняв, что план должен отразить Архипа как важное действующее лицо, мы переходим к разбору начала главы, также бледно и неясно отраженного в детских работах. Пушкин подводит к поджогу усадьбы путем анализа внутреннего состояния своего героя: Владимир думает о своем одиночестве и бесприютности, Владимир вспоминает счастливую семейную жизнь родителей. Школь-

ники весьма поверхностно скользнули по этой части повествования. У большинства это всего одна часть:

Владимир разбирает бумаги.

Владимир в кабинете отца.

Дубровский в своем доме.

Размышления Владимира.

Последние часы Владимира в дойе.

Все эти заголовки неточны. Они не вскрывают содержания. У Пушкина этот смысл выражен контрастным переходом от мрачного настоящего к светлому прошлому. Для того чтобы разъяснить это именно содержание двух первых частей главы (у Пушкина это два абзаца, разделенных красной строкой), в классе пришлось перечитать текст. Архипа можно было просто вспомнить: там эпизоды, события, а здесь психологический анализ, изложенный в несколько трудной для учащихся форме.

Руководимые вопросами учителя, учащиеся отмечают, что они прочли две части, а не одну, что в первой части Дубровский думает о будущем, во второй — о прошлом, что в первой части даны мрачные думы о разорении дома и «страшные мысли» о мести, во второй — Владимир погрузился душою «в мир семейственного счастья». Учащиеся осознают, что эти две части показывают противоположные душевные состояния, что в них дана контрастность.

И на доске появляется, в результате общих усилий, переработанный план, каждая строка которого коллективно обсуждается.

Первая часть: «Владимир думает о будущем». Точно ли это, о каком будущем? Как он думает?—«Мрачные мысли».—Достаточно ли этих слов? В результате пишем:

«Мрачные мысли Дубровского о будущем».

Как назвать вторую часть? Предлагают: «Воспоминания детства», «Письма матери», «Воспоминания о родителях». Обязанность учителя указать, почему все эти заголовки неверны, неточны. Какие письма, о чем? Действительно ли эти письма посвящены детству Дубровского? Нет, эти письма говорят о счастливой семейной жизни родителей Дубровского (почему Пушкин и дает их в руки молодого Дубровского в момент уничтожения семейного гнезда). Итак, вторая наша часть:

«Воспоминания Владимира о счастливой семейной жизни его родителей».

Переходим к эпизоду с топором. У школьников такие заголовки этой части:

Встреча Владимира с Архипом.

Разговор Владимира с Архипом.

Желание Архипа отомстить за Дубровского.

Неточность третьего заголовка уже обсуждалась. Что касается первого и второго, то «встреча» и «разговор» — выражения расплывчатые, ничего не говорящие. Что за встреча? Что за разговор? Наша третья часть такова:

«Архип с топором против приказных».

Так уточняем и редактируем мы каждую часть. Особое внимание привлекает оглавление сцены пожара, так как в этой центральной части соединены и месть барина и месть крепостного. Затем сцену гибели приказных мы должны дать в контрастном сопоставлении со сценой описания кошки (приказные — звери, кошка — живая тварь). И, в результате, на доске и в тетрадах получается такой план главы VI «Дубровского»:

Конец Кистеневки

- 1) Мрачные мысли Дубровского о будущем.
- 2) Воспоминания Владимира о счастливой семейной жизни его родителей.
- 3) Архип с топором против приказных.
- 4) Пожар дома: месть барина и месть дворового.
- 5) Отъезд Дубровского.
- 6) Конец приказных на глазах у дворовых.
- 7) Жалость Архипа к кошке.
- 8) Исчезновение Архипа.

Работа выполняется в течение часа. Она учит юных читателей внимательному изучению текста, смысловому взвешиванию частей, оценке героев; она упражняет их в устной и письменной речи. В результате часовой работы на доске появляется всего восемь строчек, но эти сжатые строки передают содержание целой главы. Здесь взвешено каждое слово; ученики направлены на то, чтобы критически обдумывать каждый оборот, каждую формулировку; ученики направлены на то, чтобы их формулировки давали названия частей не только в отрыве их друг от друга, но и в их взаимной связи: Владимир о будущем и о прошлом; замысел мести и его осуществление, гибель приказных и спасение кошки.

Работа может получить иное течение: учитель имеет возможность так разобрать текст, так обдумать его вместе с учениками, что первые варианты планов будут лучше, грамотнее, нежели те, с которых пришлось начать изложенный выше урок. Однако нельзя надеяться, что учащиеся сделают работу безошибочно. Критический пересмотр их работы необходим: исправление плана коллективно, всем классом — работа чрезвычайно полезная. Она учит школьника уточнять порядок частей и их внутреннюю связь, наличие действующих сил, она учит школьника точно и выразительно формулировать содержание.

Подчеркиваю, что данный вид плана предлагается мною для VI класса (так как повесть переходит теперь в программу VI класса). Пятиклассникам трудно дать такую словесную формулировку, которая раскрывала бы не только событие, но и его смысл. Пятиклассник скажет: «Пожар дома». А в нашем плане сказано так: «Пожар дома: месть барина и месть дворового».

III

Сопоставление заголовков разного типа — «Пожар дома» и «Пожар дома: месть барина и месть дворового» — ведет нас к одному из самых существенных вопросов планирования. Типы заголовков, сознательный подход к плану с различных точек зрения — это стержневой вопрос методики работы над планом.

Чтобы сделать ясной мою мысль, я приведу план рассказа Чехова «Человек в футляре», разбитый на три колонки.

Первая колонка дает ход событий в рассказе (тема).

Вторая колонка выявляет идейную направленность рассказа, сформулированную, кстати сказать, самим автором — и в основном заглавии и в частях: «Человек в футляре», «Вздорная идея, родившаяся среди скуки», «Для большинства наших барышень — за кого бы ни выйти».

Третья колонка раскрывает рассказ с точки зрения композиции: показывает экспозицию, завязку, кульминацию рассказа, толкающие действие и тормозящие действие эпизоды. Конкретно этот план имеет такой вид:

Человек в футляре

Тема	Идея	Композиция
Разговор о людях в скорлупе.	Типичность явления — люди в скорлупе.	Рама рассказа.
I. Характеристика Беликова	I. Человек в футляре.	I. Экспозиция рассказа
1. Учитель греческого языка.	1. Вся жизнь в футляре.	1. Доминанта образа.
2. Его политические и общественные установки.	2. Антиобщественность, рутинность.	2. Герой в общественной среде.
3. Страх города перед Беликовым.	3. Читают Щедрина, а вот подчинялись же, терпели.	3. Общественная среда в ее отношении к герою.
4. Домашняя жизнь Беликова.	4. Страх как основа поведения.	4. Герой в домашней обстановке.
II. Проект женитьбы Беликова	II. Футлярность жизни — под угрозой	II. Завязка рассказа
1. Приезд Коваленки с сестрой.	1. Среди мертвого общества — живые люди.	1. Ввод новых действующих лиц.
2. Женить Беликова!	2. Вздорная идея, родившаяся среди скуки.	2. Завязка.
3. Варенька — не прочь.	3. Для большинства наших барышень — за кого бы ни выйти.	3. Основная предпосылка к развитию действия.
III. Женитьба задерживается	III. Невозможность выйти из футляра	III. Тормозящие обстоятельства
1. Нерешительность Беликова.	1. «И, казалось, еще глубже ушел в свой футляр».	1. В характере героя.
2. Неприязнь к Беликову Коваленки.	2. Враждебность живого человека к человеку в футляре.	2. В отношении других действующих лиц.
3. Злая карикатура.	3. Общественная сатира против человека в футляре.	3. В реакции окружающей социальной среды.

- | | | |
|--|---|---|
| 4. «Неприличье» поведения Вареньки. | 4. Консерватизм Беликова. | 4. Поворотный эпизод. |
| IV. Разрыв Беликова с Варенькой. | IV. Победа живой жизни над футлярностью. | IV. Кульминация и развязка рассказа. |
| 1. Объяснение с Коваленкой. | 1. Встреча врагов. | 1. Нарастание внутренних противоречий между героями. |
| 2. Угроза доноса. | 2. Обнаружение всей грюсности человека в футляре. | 2. Выявление этих противоречий в диалоге. |
| 3. Беликов выброшен из дома Коваленки. | 3. Активное выступление представителя живой общественности против человека в футляре. | 3. Выявление противоречий в действии. (Кульминация) |
| 4. Хохот Вареньки. Беликов в гробу. Буркин с Иваном Ивановичем снова говорят об уродствах жизни. | 4. Человек в футляре осмеян и посрамлен. Человек в футляре достиг своего идеала. Самообличение рассказчика. | 4. Развязка — разрыв героев. Финальная ситуация. Возвращение к раме рассказа. |

Само собой разумеется, что данный пример направлен к учителю, а не к ученику. Правда, в сильном классе, на базе предыдущих опытов, можно провести подобную работу, сократив ее с трех колонок до двух, но все-таки в первую очередь наша речь к учителю.

В практике планирования приходится наблюдать смешение различных подходов к произведению. В один ряд становятся заголовки, отражающие ход действия, идею произведения и его композицию. Например: 1) Приезд Коваленки. 2) Завязка действия. 3) Благосклонность Вареньки.

Два заглавия по ходу действия, одно — композиционного порядка.

Если взять «Бурмистра», то характеристика Пеночкина может быть названа: или 1) «Помещик Пеночкин», или 2) «Барин-крепостник». Если взять заглавие первого типа, то третья часть будет озаглавлена так: «Отъезд в Шипиловку и приезд в деревню». Если взять заглавие второго типа, то заголовок третьей части может быть таков: «Избалованность барина и долготерпение крепостных».

Словом, заголовки должны быть выдержаны в том или ином плане. Учитель должен сознательно относиться к характеру заголовков, уметь их разнообразить и критически расценивать. Было бы нелепым добиваться все время отвлеченных («идейных») заглавий. Стоит только вспомнить заголовки в «Каштанке» Чехова («Талант! Талант!», «Чудеса в решете»), чтобы вдохновиться живыми формами заглавий. Стоит только вспомнить эпиграфы к главам «Кавитанской дочки», чтобы получить толчок к оглавлениям в форме цитат, пословиц, идущих на правах эпиграфов. Но всему свое место: V классу нужно практиковаться в загла-

виях, кратко повторяющих ход действия; VI класс, продолжая работу первого типа, требует выявлять в заголовках внутренний смысл событий; VII класс должен уметь делать и то и другое; кроме того, VII класс приучается к планам, отражающим композицию произведения.

Возьмем еще по одному образцу каждого из этих типов.

Вот план, передающий ход действия, тему — в простейшем смысле этого слова.

Рыбы и пляски

1. Лиса избрана воеводой над рыбами.
2. Плутни воеводы и его «секретаря».
3. Рыбы пляски.
4. Хитрые уловки Лисы.
5. Расправа Льва с секретарем и воеводой.

В процессе работы над этим планом учитель отводит такие заголовки, как «Совет зверей», «Избрание Лисы» (для 1-й части), «Проделки мужика», «Лиса и ее приятель» (2-я часть), — заголовки, не передающие сути дела. В планах этого типа нужно учить школьников использовать языковые обороты автора, держаться текста, выбирая наиболее существенные слова и выражения. В данный план введены из текста басни выражения: «секретарь и воевода», «плутни», «рыбы пляски». Стиль произведения должен быть, по возможности, отражен в плане (см., например, первый план — «Премудрый пескарь»). План подобного типа может состоять из ряда цитат, взятых целиком из текста. «Песнь о вешем Олеге», «Три пальмы» дают полную возможность выполнить письменную работу такого типа.

Планом второго типа читатель передает свои заключения и обобщения, подчеркивая идейную направленность произведения. Возьмем главу III «Песни про купца Калашникова» и покажем два различных плана на одном и том же материале.

Конец купца Калашникова

- | | |
|-------------------------------------|---|
| I. Кулачный бой | I. Встреча смертных врагов в бою |
| 1) Заря. | 1) Героический зачин: природа в ее красоте. |
| 2) Подготовка к бою. | 2) Подготовка к бою, как к царской потехе. |
| 3) Выход бойцов. | 3) Встреча двух врагов. |
| 4) Бой, гибель Кирибеевича. | 4) Расплата за поруганную честь. |
| II. Казнь Калашникова | II. Гибель правого |
| 1) Допрос царя и ответ Калашникова. | 1) Смелый ответ перед лицом власти. |
| 2) Приговор Грозного. | 2) Смертный приговор защитнику чести. |
| 3) Казнь купца Калашникова. | 3) Гибель героя. |
| III. Могила Калашникова | III. Нравственная оценка событий |
| 1) Могила Калашникова. | 1) Безымянная могила. |
| 2) Народная память о погибшем. | 2) Справедливый народный суд. |
| IV. Слава | IV. Концовка героической поэмы |

Сопоставление этих двух планов делает ясной проводимую нами мысль о различии точек зрения при планировании. Взяв определенную форму, учитель старается проводить ее до конца, помогая учащимся критически разбираться в заголовках разного типа.

Третий тип — анализ композиций произведений. В VI—VII классах учащиеся не смогут составить такого плана самостоятельно. Работа делается целиком под руководством учителя. Преподаватель проводит разбор произведения (рассказа, пьесы, баллады) с точки зрения композиционной и в итоге диктует учащимся план. В первых опытах подобной работы желательно соединить первый тип плана с третьим.

Песнь о вещем Олеге

- 1) Встреча Олега с кудесником (эпизодия).
- 2) Предсказание кудесника (завязка).
- 3) Прощание Олега с конем (эпизод, вытекающий из завязки).
- 4) Воспоминание старого князя о коне (подготовка кульминации).
- 5) Олег сомневается в справедливости предсказания (кульминация).
- 6) Смерть Олега (развязка).
- 7) Трениз (концовка).

Такое соединение заголовков первого типа с наименованием композиционных долей делается в целях большей ясности и простоты.

Такого вида работа, сделанная под руководством учителя, понятна и интересна учащимся.

IV

В заключение несколько слов по вопросу о переходе от простых планов к сложным. Естественной формой перехода к сложному плану от простого будет сведение ряда мелких частей к одной главной. Например, взятый нами план главы VI «Дубровского» может быть сведен к двум частям:

I. Мрачные мысли обитателей Кистеневки.

- 1) Мрачные мысли Дубровского о будущем.
- 2) Воспоминания Владимира о счастливой семейной жизни его родителей.

3) Архип с топором против приказных.

II. Конец Кистеневки и гибель приказных.

- 4) Пожар дома: месть барина и месть дворового.
- 5) Отъезд Дубровского.
- 6) Конец приказных на глазах у дворовых.
- 7) Жалость Архипа к кошке.
- 8) Исчезновение Архипа.

Работая над сложным планом, желательно соединять заголовки второго и первого типа. Вспомните план сказки Салтыкова-Щедрина: мелкие части дают ход действия и выражены в образной форме; основные части — обобщающего характера — выражены в более отвлеченной форме.

Учащиеся пишут планы, имея перед глазами текст. Но иногда, когда класс приобрел некоторый опыт в такого типа работе, учитель предлагает классу писать план по памяти. Такого вида задание может быть дано только тогда, когда текст хорошо усвоен,

когда ясен ход действия, поступки героев, смысл происшествий. Зная произведение и понимая его, ученики пишут план по памяти, напрягая свое внимание и разумение. Написали. «Теперь откройте книги и проверьте». С каким интересом в таких случаях школьники перечитывают текст, проверяя самих себя и исправляя свои ошибки.

Нужно удивляться, почему за планы не принято ставить отметок. Оцениваются изложения, сочинения, диктанты, но отчет же не оценивается план? План — это отчет о прочитанном, показатель развития; план — это экзамен на хорошего читателя. В плане ученик должен раскрыть смысл произведения, его построение, должен найти небольшое количество слов и оборотов, но очень точных и выразительных. Отчего же учителя не используют эту форму работы наравне с изложениями и сочинениями? Мы предлагаем поднять качество планов, поднять активность и учителя и учеников в этой работе; для этих целей мы предлагаем некоторые нормы оценки плана (логичность, точность, выразительность, литературность), дозировку материала, характеризуем виды планов. Все это должно дать в руки учителя те средства, с помощью которых этот раздел литературного чтения должен методически оформиться.

Глава девятая

Система занятий по языку

I

Начнем с краткого ознакомления с рядовыми детскими работами. Перед нами VI класс одной из районных школ. Работы 1938 года на тему «Осень». Вот кусочек из первого сочинения:

«Снова наступает снежная суровая зима. Из-за леса доносился вой и шум деревьев. Издалека виднеется черный лес, в котором не было слышно разноголосых птиц. Только хвойный лес зеленеет и над ним простирает печальное голубое небо».

Слыханное ли это дело: «вой и шум деревьев»? И почему же голубое небо кажется «печальным»? Если оно печальное, то не голубое, если голубое, то не печальное. Но ведь осень полагается описывать печальной, — отсюда это выдающее себя сочетание. И как можно слышать или не слышать пения птиц в лесу, который чернеет издалека?

И учитель не замечает этих элементарных ошибок, не указывает на них ученику, не исправляет их.

Ряд учеников того же класса пожелал ввести в пейзаж трудящегося человека: они видели трактор и тракториста.

«Я потихоньку подошел к трактору и внимательно всматривался в его работу. Трактористы работают по-большевистски. За полями длинной вереницей тянулись горы. На горах таял снег».

Ученик «всматривался» и, вероятно, что-то увидел, но сказать об этом не почел нужным, так как его на это не натолкнули, и он ограничился ходовым выражением: «Трактористы работают по-большевистски». Но что это значит? Может быть, об этом лучше скажет его товарищ по классу? Читаем:

«Ветер дул по-осеннему. Потихоньку пробираясь через лес, я наконец выбралась из него. Передо мной простиралось поле. Здесь колхозники работали по-большевистски. К вечеру я отправилась домой. Вначале я шла полем, а потом пошла лесом. В лесу мне нигде не встретилось дерево с листьями, они стояли голые и задумчивые».

И в этом сочинении вялость изложения, отсутствие зрительных образов, неумение найти слова. «Работали по-большевистски», но что они делали, как именно они работали, — мы ничего не видим, нам ничего не сказано.

То же наблюдается и в устных ответах. Если учитель спрашивает: «Как относилась барыня к Герасиму?», ученик отвечает: «Плохо». На вопрос: «Как Чапаев выступал перед красноармейцами?» — отвечает: «Хорошо выступал». В сочинениях или изложениях ученик не знает, как заменить ходовые слова — *пошел, ответил, сделал, услышал*, или как перефразировать тот или иной оборот. Во всяком удобном (или, вернее, неудобном) случае он скажет: *подлизывался* (вместо *заискивал, льстил, подлаживался*), *скажет ругал*, не пробуя заменить это слово другими — *упрекал, порицал, бранил, делал выговор, обличал* и т. д.

Построение фразы не менее примитивно. Спросите ученика о Герасиме, и он вам ответит: «Герасим — он был сильный». Задайте вопрос о барыне, и ответ будет такой: «Барыня — она была капризная». «Бурмистр — он был жестокий». В предложении два тавтологических подлежащих и убогое сказуемое. Определения отсутствуют, обстоятельства развиты слабо: «Потом, тогда, после этого, вперед, прежде, на другой день» — таковы несложные обстоятельства времени.

Примеры можно было бы умножить, но достаточно и этих (всем хорошо знакомых), чтобы сделать вывод: речь школьника бедна, маловыразительна, примитивна, ограничена в своих возможностях.

Это не значит, что таково же и понимание ученика, таковы его действительные реакции на жизнь. Нет, это значит только, что школа отстает от жизни, это значит, что уроки литературы не используют предлагаемых им возможностей. Советский ребенок 12—14 лет понимает и знает гораздо больше того, что он привык излагать в своих тетрадях. Неужели подрастающий колхозник не может рассказать о работе тракториста? Да еще как хорошо расскажет, если вы от него этого потребуете, если он поймет, что тема «Осень» — это живая и жизненная тема об известном периоде трудового года, а не условный набор никому не нужных слов и фраз.

Неужели шестиклассник не знает, что воют собаки, волки, но

не деревья, что деревья шумят, что листья шелестят, что ветер свистит, воеет, завывает, гудит, стонет, надрывается?

Все это совсем не мудрено и хорошо известно детям, но нужно к месту и вовремя об этом сказать, нужно защищать культуру речи, нужно бороться с языковым бескультурьем.

Ребенок еще не знает, «что такое хорошо и что такое плохо» в области устной и письменной речи. Дайте школьнику совет, окажите ему помощь, и язык на ваших глазах углубит, расширит и уточнит впечатления окружающего мира, приведет в ясность догадки и мысль, усилит и урегулирует чувства — словом, воспитает и разовьет сознание школьника.

Обогатить речь школьника — это значит количественно увеличить его возможности в смысле наименования самых разнообразных предметов и явлений. Наша природа, техника, культура настоящего и прошлого, человек — все это должно быть раскрыто и названо. Конечно, все школьные предметы — география, биология, физика, история — дают нашему ученику на основе соответственных знаний и представлений богатую и разнообразную терминологию, закрепляющую сумму самых разнообразных сведений. Однако нам, словесникам, нужно по-своему обработать и обогатить материал. Нужно воспитать в ученике сознательное отношение к самому слову как к серьезнейшему показателю внутренней жизни, пробудить критическое отношение к употреблению того или иного слова или термина.

Уроки грамматики и литературы выполняют с успехом эту задачу языкового порядка; они дадут речи, кроме того, ту эмоциональную окраску, которая характерна именно для языка литературы (в отличие от делового языка учебников), уроки литературного чтения должны сделать язык учащихся более тонким и взыскательным в смысле передачи всякого рода оттенков в окружающей жизни (формы, краски, звуки, объемы, время, место и т. д.). И самое главное: только литература дает материал для освещения внутреннего мира человека; занятия историей, географией, экономикой дают лишь некоторую канву для раскрытия сложнейшей области жизни — сознания человека. Писатели — знатоки человеческой психологии, мастерски говорящие о движениях ума и сердца, постигающие тончайшие переходы и оттенки внутреннего мира, — «инженеры человеческих душ». У кого же и учиться, как не у них!

Познание этого внутреннего мира для целей воспитания лучшего человека, для целей воздействия на ум и поведение ученика — одна из главных целей наших уроков. Познай себя как члена общества, учишься владеть собой; подчини свою волю благу народа, расти в себе лучшие чувства, обогащай свои знания — таков смысл нашей повседневной работы по воспитанию характера социалистического человека.

Можно ли говорить на эти темы с подростком, который не понимает всей гаммы чувств и мыслей, не переживал их и не умеет их называть? Мы восхищаемся в «герое нашего времени» (Чка-

лов, Серов, Громов) его широким разумением задач эпохи, полетом его фантазии и мысли, железной волей, восхищаемся тем, что все эти выявления человеческого таланта живут не только в подсознании, но и в сознании, в интеллекте, т. е. и в поступках и в словах. Эта сознательность и эта открытость нового поколения нашей эпохи связана, безусловно, с гармоническим сочетанием воздействия на человека и науки и искусства, в частности искусства слова.

Наивность, примитивность, ограниченность детского словаря необходимо преодолеть на уроках литературы, необходимо вести школьника к умению схватить и назвать явление внешнего мира и в главном и в оттенках; необходимо подсказать и обработать словарь внутренней жизни здорового и всесторонне развитого человека. Все положительные качества — его ум, смелость, героизм, великодушные, щедрость, патриотизм, оптимизм — должны быть осознаны во всех их оттенках и качествах; эти положительные и высшие качества должны быть противопоставлены средним, нейтральным качествам и даже резко и определенно отрицательным.

Каких только нет слов для определения ума и его качеств: *смекалка, догадка, сообразительность, разум, сознательность, сметка, разумение*. Говорят: ум живой, быстрый, глубокий, светлый, ясный, большой, острый, оригинальный, творческий. А понятие отваги и смелости — насколько разнообразно и красочно может быть оно раскрыто! *Беззаветная смелость, героический подвиг, безумство храбрых, дерзкая смелость, умный и смелый расчет, вызывающая дерзость*. Обогащая речь ребенка количественно, мы тем самым поднимаем ее качественно, т. е. поднимаем выразительность и точность языка. *Труслив, застенчив, пуглив, неопытен, неуверен* — все это слова, идущие одно за другим, но не равнозначные. Уметь различать и называть соответственные понятия — это значит обладать большой выразительностью и точностью языка.

Чрезвычайно много дает нам в этом отношении чтение мастеров слова. Вот хотя бы как Горький описывает пляску Цыганка:

«Бешено звенела гитара, дробно стучали каблук, на столе и в шкапу дребезжала посуда, а среди кухни огнем пылал Цыганок, реял коршуном, размахнув руки, точно крылья, незаметно передвигая ноги; гикнув, приседал на пол и метался золотым стрижом, освещая все вокруг блеском шелка, а шелк, содрогаясь и струясь, словно горел и плавился.

Цыганок плясал неутомимо, самозабвенно, и казалось, что если открыть дверь на волю, так и пойдет плясом по улице, по городу, неизвестно куда...»

Перед нами образец речи эмоциональной, полной экспрессии, поэтического размаха, перед нами образец богатого психологического проникновения в человеческое сознание, мастерский показ удали, размаха, веселья. Перед нами соединение главного с деталями, образец реалистического показа: жесты Цыганка («метался золотым стрижом»), краски, блеск его шелковой рубахи; звуки: звенела гитара, дробно стучали каблук, дребезжала посуда.

Пляска как единый комплекс поражающих впечатлений, с замечательной смысловой концовкой: «если открыть дверь на волю, так и пойдет плясом по улице, по городу, неизвестно куда...»

Нужно уметь зажечь ученика таким описанием, таким рассказом, осмыслить эту страницу; нужно раскрыть мастерство автора и привести к пересказу, к заучиванию наизусть как к итогу анализа. Рассказ и повторение наизусть должны быть результатом понимания, а не запоминания.

Обогащение языка учащихся должно идти, как сказано было выше, не только по линии накопления словаря, обслуживающего внутренний мир человека (моральные движения, интересы ума, виды и оттенки эмоций), но и по линии уточнения знаний о внешнем мире. Линии и краски пейзажа, формы предметов, расстояние, время — все это нужно и художнику, и разведчику, и моряку, и летчику, и слесарю, и землемеру — всем и каждому необходимо воспитать в себе зоркость, чуткость, наблюдательность, остроту восприятия реального мира.

Ребенок, от которого ждут описания осени, должен увидеть ее, должен что-то пережить и осознать. А как часто у нас говорят и пишут противоположное тому, что стоит перед глазами. Помню осенний урок в одной загородной школе; день был чудесный, залитые золотой листвой деревья окружали школу, солнце сияло, небо поражало своей синевой. А в классе писали сочинение «Осень». «Ветер гонит тучи, идет дождь, серо, сыро, холодно». Работа внешнего, условного характера, совершенно пренебрегающая живыми впечатлениями. Письменная и устная речь лишается основного — содержания.

А между тем вдумчивое изучение пейзажа и интерьера — один из методов воспитания наблюдательности, один из методов включения не окрепшего еще детского сознания в систему жизни, один из методов укрепления связей с действительностью. Пейзаж, его краски и формы; звуки всяческих голосов (птица, животное, человек), запахи — все это нужно научиться воспринимать и все это следует соответственно просто называть. А внешность человека, облик животного, форма дерева, состояние реки, моря, неба — все это уже названо и описано было Пушкиным, Гоголем, Толстым. Соревнуясь с ними, каждое новое поколение заново подходит ко всем этим явлениям человеческой жизни и природы, ищет своих слов и выражений, учась одновременно у тех, кому удалось когда-то сказать о том же с высшей степенью мастерства и красоты.

Мы не беремся перечислять всех путей и возможностей обогащения речи — они многочисленны. Но основная и общая их задача — раскрытие личности ученика, его полноценное общественно-политическое воспитание. Сниженное, техническое отношение к вопросам развития речи должно быть преодолено нашей методикой. Пора работу над языком осознать как серьезнейшую работу воспитательного порядка. Открывать глаза и окрылять созна-

ние — вот задача всех школьных уроков, а язык должен служить этим задачам в максимальной степени.

II

Обогащение и уточнение словаря учащихся, фразеологические упражнения пронизывают все уроки литературного чтения: пересказ, устный и письменный, своими словами и близко к тексту, работу над планами, все виды сочинений. Но в данной главе нам хотелось бы заострить внимание на системе накопления слов и оборотов от класса к классу.

Идти ли от работы по корнесловию и тем самым выдвинуть на первое место вопросы истории языка или же поставить на первое место литературную тематику?

Самым материалом литературного чтения на первое место ставится тема, ей и должен быть подчинен язык. Но, кроме литературы, мы занимаемся и языком. По этой причине мы не можем отводить тем чисто языкового характера, забывать о законах жизни слов. Методические приемы работы над словом были мною намечены еще в моей «Книге о языке» (первое издание которой относится к 1923 г.). Однако рядом с корнесловием мне кажется необходимым в первую очередь определить те тематические круги, по которым мы идем в нашей словарной работе от V к VII классу. Этих кругов я намечаю три: 1) процессы движения (предмета, человека, животного); 2) предмет, явление внешнего мира и восприятие его через наши органы чувств; 3) психические состояния человека, определения внутренних его качеств; характеристика героя.

Нужно сказать, что покоящегося предмета ребенок не замечает (не замечает его зачастую и взрослый), поэтому исходным является восприятие подвижного предмета, передача движения. Естественно возложить задачу накопления такого рода динамических материалов на V класс (само собой разумеется, что и начальная школа, и VI, и VII классы не оставляют без внимания этот раздел словаря). V класс по курсу литературного чтения сосредоточен на повествовании, и потому совершенно естественно здесь провести соответственную словарную работу. VI класс стоит перед усвоением описания. Поэтому естественно VI классу предложить эту задачу развития наблюдательности, устремленной на предмет как таковой: краски, формы, звуки, запахи, характер поверхности, объем и т. д. VII класс, работающий над характеристикой, имеющей в своей программе большие и сложные литературные произведения, обязан обратить сугубое внимание на лексику чувств, переживаний, волевых и интеллектуальных движений человека.

Эта система накопления словаря подсказывается и уровнем развития учащихся, и общими задачами воспитания, и самым курсом чтения. Повторяю, что поставить стену между этими тематическими разделами нельзя: во всех классах в самом материале в органическом живом единстве идут все эти слагаемые. Такова стихия языка, но мы сознательно расчленим эту стихию на ее эле-

менты и должны подавать нашему ученику в последовательности то, что ему доступно, и то, что ему нужно.

Усвоение словарных материалов основывается на словесном оформлении живых впечатлений ребенка (игра, уроки, посещение театра, поездка, экскурсия), на литературном чтении и на специальных словарных упражнениях.

Итак, мы предлагаем V классу сосредотониться на лексике движения. Это глагол (*бежать, возиться*), отглагольные существительные (*беготня, бег, возня*), это всякого рода ответы на вопросы — где, куда, когда, почему и т. д., т. е. различного рода обстоятельственные уточнения действия — его время, место, причина, цель.

Материал басен Крылова, любой рассказ Горького, особенно «Муму» Тургенева, — все это дает в изобилии живую передачу движения.

Возьмем одну из страниц «Муму» — «Барыня и собачка».

Барыня *расхаживала* по гостиной.

Приживалка *заметалась* с тоскливым беспокойством.

Приживалка тотчас *порхнула* в переднюю.

Степан *бросился* сломя голову.

Муму ловко *вывернулась* из-под его пальцев.

Муму *пустилась* во все лопатки к Герасиму.

Герасим *выколачивал* и *вытряхивал* бочку, *перевортывая* ее в руках, как детский барабан.

Проворная собачка *не давалась* чужому в руки, *прыгала* и *увертывалась*.

Как работать над этим текстом? Попробуем заменять слова. «Барыня *шла* по гостиной» или «*шагала* по гостиной». Нет, *расхаживала*. Что это значит? Уточните смысл слова: «Приживалка *побежала* в переднюю» — нет, *порхнула*. Что это значит?¹

Весь отрывок просматривается таким образом и пересказывается.

Или вот кусочек из «Рубки леса» Некрасова:

Словно подкошен, осинник *валился*,

С треском *ломали* сухой березяк,

Корчили с корнем упорный дубяк.

Старую сосну сперва *подрубали*.

После арканом ее *нагибали*

И, поваливши, *плясали* на ней,

Чтобы к земле *прилегла* поплотней.

Описывается рубка леса: деревья *валили*, *ломали*, *корчили*, *подрубали*, *нагибали* арканом. Уточните каждое из этих действий лесорубов. Назовите действия в знакомом вам виде труда: запряжка лошади, заправка автомобиля и управление им, работа косца, жнеи, работа столяра или каменщика.

Такое упражнение займет не много времени, но оно обогатит

¹ Этот прием работы показан А. М. Пешковским в его интересной книге «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики» (1930).

язык, оно подготовит понимание текста при чтении, оно даст подготовку на случай письменной работы. Лексика трудовых процессов нам особенно нужна, мы должны внимательно отнестись к обогащению словаря в этом разделе.

Подобный же материал с наименованием большого количества «производственных» жестов дает нам в V классе народная песня «Дуня-тонкопряха».

...Стала наша Дуня
Свой холстик белить.
В речку опускала —
Речку осушала;
Из речки тащила —
Берег своротила.
Стала наша Дуня

Рубашечку кроить,
Топором наставит,
Молотом ударит.
Стала наша Дуня
Рубашечку шить —
Буравом навернет,
Канатом продернет.

Эта сатирическая песня требует языкового комментария, и этот комментарий должен быть сосредоточен на уточнении действий неудачливой работницы. («Топором наставит, молотом ударит» — как ты себе представляешь ее действия?)

Былинный материал чрезвычайно богат передачей движения, причем в своеобразной манере, на которую нельзя не обратить внимания; это парные глаголы, близкие по смыслу, обычно с приставками:

Так ~~мало~~ никто тут *не прохаживает*,
На ~~дальном~~ коне никто тут *не проезживает*,
Птица черный ворон *не пролетывает*,
Серый зверь да *не прорыскивает*.

На уроке грамматики учитель, взяв эти строки, устанавливает явление синтаксического параллелизма в них: подлежащее с определением и сказуемое на конце. Положение сказуемого на конце строки с повторным дактилическим окончанием акцентирует его, и мы сосредоточиваем на нем внимание. Что дает эта приставка *про*? Речь идет о неприятельской силе под Черниговом, через которую никто ни разу не мог проникнуть. Возьмем глаголы этих же корней с другими приставками — *уходить, уезжать, улетать; отходить, отъезжать, отлетать. Рыскать* — прыгать, носиться скачками (про зверя).

Прямоезжая дорожка заколодела,
Заколодела дорожка, замуравела.

Эти глаголы следует раскрыть с помощью анализа корней: дорога завалена гниющими деревьями, колодами, дорога заросла травой-муравой; это непроходимая, непроезжая дорога. Наезженная дорога зовется «торной»: «проторить дорожку», пословица: «Ходи ~~тором~~, не назовут вором».

А какой экспрессией движения наполнены басни Крылова!

Псы *заселись* в хлебах и *равтуса* вон на драку;
Псаря кричат: «Ахти, ребята, *вор!*»
И *выиг* ворота на *запор*.

Мой Волк сидит, прижавшись в угол задом,
Зубами щелкая и ошметывая шерсть.

Выучивая наизусть басню за басней, учащиеся обогащают свой язык всеми формами передачи жеста и движения. Учитель обязан хотя бы слегка обратить внимание на подчеркнутые нами выражения, чтобы заучивание наизусть шло по следам стилистического осмысления.

Усложняя работу в пределах V класса, нужно обратить внимание детей на то, что движение есть показатель внутренней жизни человека. Начнем с простого примера: «Студент сидит, читает, за стеной раздаётся радио, он поднимает голову от книги, начинает улыбаться и напевать, потом вдруг хмурится, затыкает уши и опускает глаза в книгу». Мы понимаем по языку жестов ход мыслей и чувств человека. Любое из читаемых в V классе произведений даст нам материал на эту тему. Возьмем «Метелицу» и «Детей подземелья». Среди вопросов по «Метелице» в хрестоматии V класса есть такой: «Промчался, вспрыгнул на седло, взвился над костром вместе с лошадью, отпрыгнул, тело его взметнулось». Как характеризуют эти глаголы героя-взводного? Читая текст, учитель обратит внимание на поведение Метелицы на допросе. Он говорит мало, но его вид, жесты досказывают все остальное. «Метелица молча, насмешливо уставился на него, выдерживая его взгляд, чуть пошевеливая атласными черными бровями и всем своим видом показывая, что он не скажет ничего...» «Он вынул из кобуры револьвер и потряс им перед носом Метелицы. Взводный, отвернувшись к окну, застыл в молчании. После этого, сколько ни грозили ему револьвером, сколько ни упраскивали правдиво рассказать обо всем, обещая полную свободу, он не произнес ни одного слова, даже ни разу не посмотрел на спрашивающих».

Это молчание красноречивее слов. Поза, выражение его глаз говорят за безмолвствующего Метелицу.

Вот еще одно задание из книги V класса на ту же тему («Дети подземелья»):

«Обычно мы узнаем о переживаниях человека не только по его словам, но и по взгляду, жестам, движениям. Продумайте с этой стороны фразы, взятые из сцены объяснения Васи с отцом:

«Я поднял на него глаза и тотчас же опустил их в землю».

«Я чувствовал на себе тяжелый и неподвижный, подавляющий взгляд».

«Эти слова упали вдруг на меня так отчетливо и резко, что я вздрогнул».

«Он быстро подошел ко мне и положил мне на плечо тяжелую руку. Я с усилием поднял голову и взглянул вверх. Лицо отца было бледно. Я весь съежился».

«Я опять почувствовал на своей голове чью-то руку и вздрогнул. Это была рука отца, нежно гладившая мои волосы».

«Я вопросительно поднял глаза на отца. Он смотрел на меня

обычным своим затуманенным взглядом, но теперь в этом взгляде виднелись только задумчивость и как будто вопрос».

«Я доверчиво взял его руку и сказал: «Я ведь не украл».

«Я с живостью схватил его руку и стал целовать».

Для передачи действий, кроме глагола, мы пользуемся зачатую поговоркой: «И вмиг ворота на запор». «За дерзость такую я голову с тебя сорву». Крылов обильно пользуется такими народными оборотами, передавая движение и действие. Кроме самого действия, поговорка остро и метко отвечает на вопросы всех обстоятельств (где, когда, почему и т. д.). А нам, развертывая тему действия, работы, движения, мимики, совершенно невозможно обойти обстоятельств времени, места, образа действия, причины, цели. Как выражаются обстоятельства в форме поговорочных выражений?

Рано: *Ни свет ни заря. С курами.*

Далеко: *К черту на кулички. Незнамо куда. За десять верст киселя хлебать.*

На вопрос «что с ним?» мы зачастую отвечаем о пропавшем, характеризуя загадочность или безнадежность его исчезновения: *Как скажешь землю провалился. Прости — прощай. Ни слуху ни духу. Ищи ветра в поле. И след простыл.*

Этот раздел идиоматических выражений (русицизмов) чрезвычайно слабо обслуживается и нашим языкознанием, и нашей методикой. А между тем такого рода поговорочный оборот — это нерасторжимая единица языка, дающая живую, эмоциональную окраску речи. Поговорка всегда экспрессивнее книжного оборота. Одно дело сказать: «Он замолчал и не стал спорить», а другое: «Он хвост поджал и ни гу-гу». Одно дело сказать: «Он ничего не понял в этих простых вещах», другое: «В трех соснах заблудился». Второй оборот живее, выразительнее, в нем дается оценка.

Читая басни Крылова, мы должны указывать на русицизмы его языка, на поговорочные обороты речи. Но этого мало. Именно в V классе нужно дать разок-другой такие упражнения, которые имели бы результатом непосредственное обогащение речи учащихся поговорками. Знакомя V класс с пословицами, мы учим отличать пословицу от поговорки, объясняем историческое происхождение таких поговорочных оборотов, как «работать спущая рукава», «кричать на всю ивановскую» и т. д.¹ Затем можно с самими учащимися подобрать ряд поговорок на различные темы.

Как, например, говорят о том, кто усиленно работает: *из кожи вон лезет; в лепешку расшибается; костями ляжет.*

О том, кто осилил другого: *положил на обе лопатки; заткнул за пояс; взял верх.*

Но особенно важно обогатить учащихся уточнением действия. Как человек говорит? *Соловьем поет; долбит, как дятел; журчит, как ручей; скрипит, как немазаное колесо.*

¹ См. мою статью о поговорках в журн. «Русский язык в школе» (1939, № 4).

Радуется чему-либо: *колесом ходит; себя не помнит от радости; ходит именинником; на голове ходит.*

Но, кроме того, нужно ввести в обиход языка ряд обстоятельных слов, выраженных поговорками.

Возьмем конкретное упражнение. Учитель пишет на доске следующие обороты:

Час битый.

Ни свет ни заря.

С минуты на минуту.

Убить время.

День-деньской.

Без году неделя.

Каждое из этих выражений истолковывается, дети дают примеры с этими выражениями. Будут удачные примеры (он работает день-деньской), будут и неудачные (я час битый просидел дома); последние исправляются с помощью товарищей и учителя (час битый, т. е. убитый, потерянное время). Затем учитель читает хотя бы следующую схему рассказа:

«Костя встал очень рано... Они с товарищем сговорились идти на рыбную ловлю. Вася должен прийти... Однако Вася опоздал, и Костя ждал его... Наконец пошли. Закинули удочки.

Клюет. Вася вытаскивает удочку — крохотный окуnek. Стоит ли его оставлять, ему всего... Опять закинули удочки, просидели..., ничего не поймали.

— Что, рыбаки, только..., — сказала ребятам Костина мать, увидев пустое ведро».

Дети должны написать рассказик по этой схеме и вставить в него предлагаемые выше (написанные на доске) обороты. Работа выполняется в четверть часа.

Вот что находит учитель в тетради.

Рыболовы

Вася проснулся ни свет ни заря. Он сговорился с товарищем идти на рыбную ловлю. Коля должен прийти с минуты на минуту, но он запоздал. Час битый прождал его Вася. Наконец пошли. Приходят, закинули удочки, у Васи клюет, он вытаскивает удочку и видит: на конце ее блеснит маленькая рыбка.

«Стоит ли ее брать, — думает Вася, — ей всего-то без году неделя». И он выбрасывает рыбку. Так и просидели день-деньской, ничего не поймали. Когда они пришли домой, то мать сказала: «Эх вы, рыболовы, целый день просидели, ничего не поймали, только время убили».

Вот еще один пример подобного же упражнения.

Введите в примеры данные обороты:

Семеро одного не ждут.

На скорую руку.

Не переводя духу.

И след простыл.

Ни слуху ни духу.

Как снег на голову.

Во все лопатки.

«Собрались идти на лыжах. Оля должна выходить из дому. Надевает лыжу, и вдруг ремень оторвался. Она привязывает его... Она чувствует, что опаздывает. Оля торопится; она становится на лыжи и бежит... Подходит к условленному месту, ребят нет...

Оля огорчена, что делать? Она решает проехать к школе, нет ли ребят на школьном дворе. Лыжников нет, и никто ничего не знает...

Оля медленно двигается к лесу, одной ей скучно. Вдруг слева с горы... скатывается на нее Миша Власов. Он сообщает ей, что товарищи ушли, не дождавшись Оли, что нужно бежать, чтобы догнать их.

Бегут. Прошли лесок. Вот поле. Вдалеке виднеются бегущие на лыжах ребята. Отставшие собираются с силами и догоняют ушедших. Все вместе. Шум и смех.

— А я думала поспею, — говорит Оля.

— Вот еще, — отвечают товарищи...

Итак, V класс работает над передачей действия и обстоятельств действия. Анализ сюжетной стороны целого произведения, передача сцен языком автора, специально поставленные вопросы, упражнения — все бьет в одну точку.

Ученик должен набрать запас слов для того, чтобы рассказать и о движениях Муму, и о поисках Герасима, и о поведении Метеллицы в час допроса, и о мимике маленького героя из рассказов Короленко.

III

Переходим к VI классу. В программе к повествованию добавляется описание. Возьмем хотя бы пейзаж и его составные элементы.

Учитель, преподающий литературу, не географ. Не он сообщает ученикам первичные понятия о проливах, островах, горах, морях и т. д. Но литературное произведение, за редкими исключениями, не обходится без пейзажа. Пейзаж — фон человеческой жизни, природа — объект человеческого воздействия, пейзаж — одно из средств выявления человеческих чувств. «Туча» Пушкина — это победа оптимизма. «Пловец» Языкова — это призыв к борьбе и действию, море в «Челкаше» — это торжество свободы, силы и красоты. Но все эти стороны и оттенки движений человеческой психологии оформлены тем, что мы называем пейзажем, иногда портретом животного («Мороз» Короленко, «Лебедь» Аксакова): Здесь язык служит не науке о природе и о животном (не географии и не зоологии), а словесному искусству, искусству передачи различных движений человеческого сознания через природу и животное.

Возьмем тему грозы, одну из излюбленных тем наших писателей. Сколько различных чувств и переживаний передано средствами этого пейзажа! Но прежде чем браться за произведения такого стиля, как «Песня о Буревестнике», нужно воспитать себя на умении передать реальный комплекс зрительных, слуховых, обо-

нятельных впечатлений, связанных с грозой. Остановимся для этой цели на «Грозе» Л. Н. Толстого из повести «Отрочество».

Толстой дает свои чувства в связи с ожиданием грозы, с ее приближением, высший момент (гроза и ужас перед нею), дождь и исчезновение страха, радостное состояние после грозы. Все эти градации чувств идут на фоне меняющегося пейзажа. Что же видит и ощущает, что слышит Николенька Иртеньев?

Центральным является впечатление от солнца, которое дается в динамике его борьбы с тучей. «Солнце склонялось к западу и косыми жаркими лучами невыносимо жгло мне шею и щеки». Приближается «большая темно-лиловая туча». «Солнце, еще не скрытое облаками, ярко освещает ее мрачную фигуру и серые полосы, которые от нее идут до самого горизонта... Но вот передовые облака начинают закрывать солнце, вот оно выглянуло в последний раз, осветило страшно-мрачную сторону горизонта и скрылось. Вся окрестность вдруг изменяется и принимает мрачный характер. Вот задрожала осиновая роща; листья становятся какого-то бело-мутного цвета, ярко выдающегося на лиловом фоне тучи, шумят и вертятся...»

Далее следует описание молнии, грома, порывов ветра.

«Но вот дождь становится мельче; туча начинает разделяться на волнистые облака, светлеет в том месте, в котором должно быть солнце, и сквозь серовато-белые края тучи чуть виднеется клочок ясной лазури. Через минуту робкий луч солнца уже блескит в лужах дороги, на полосах падающего, как сквозь сито, мелкого, прямого дождя и на обмытой, блестящей зелени дорожной травы. Черная туча так же грозно застилает противоположную сторону небосклона, но я уже не боюсь ее».

Выделением этих частей, начала, середины и конца описания мы обращаем внимание на те силы, которыми движется событие: солнце и туча. При этом Толстой дает ряд уточняющих определений, среди которых много световых, красочных: в начале — «темно-лиловая туча», «серые полосы», листья «бело-мутного цвета» «на лиловом фоне тучи»; в конце — «серовато-белые края тучи», «клочок ясной лазури», «блестящая зелень дорожной травы».

Толстой указывает не только цвета, он говорит о косых лучах, о фигуре тучи, о серых полосах, которые идут, о мелком и прямом дожде, который падает, «как сквозь сито», т. е. о направлении и о форме движения предметов.

Это значит, что автор находит точные определения явлений — и в форме существительных и в форме прилагательных.

Обратимся к звуковым впечатлениям от грома:

«Изредка погромыхивал дальний гром», «...слышится слабый гул, постепенно усиливающийся, приближающийся и переходящий в прерывистые раскаты, обнимающие весь горизонт».

Наконец гроза разражается над самой головой Николеньки. «В ту же секунду над самой головой раздается величественный гул, который, как будто поднимаясь все выше и выше, шире и шире по огромной спиральной линии, постепенно усиливается и

переходит в оглушительный треск, невольно заставляющий трепетать и сдерживать дыхание».

И вот как передан момент сильнейшего удара: «Ослепительная молния, мгновенно наполняя огненным светом всю ложину, заставляет лошадей остановиться и без малейшего промежутка сопровождается таким *оглушительным треском грома*, что, кажется, весь свод небес рушится над нами».

Вот как художник-реалист дает нарастание грозы, приближение и усиление громовых ударов:

Погромыхивал дальний гром.

Слабый гул. Прерывистые раскаты.

Величественный гул, который переходит в треск.

Оглушительный треск грома.

А как мастерски передает Толстой воздух грозы. Сперва пыль и безветрие. Появляется туча, и лошади «раздувают ноздри, как будто принюхиваясь к свежему воздуху, которым пахнет от приближающейся тучи». После грозы: «Я высовываюсь из брички и жадно впиваю в себя освеженный, душистый воздух». И наконец, заключение этого динамического описания:

«Так обаятелен этот чудесный запах леса после весенней грозы, запах березы, фиалки, прелого листа, сморчков, черемухи, что я не могу сидеть в бричке, соскакиваю с подножки, бегу к кустам и, несмотря на то, что меня осыпает дождевыми каплями, рву мокрые ветви распутившейся черемухи, *бью* ими себя по лицу и *униваюсь* их чудным запахом». Николенька передает ветки черемухи девочкам: «Да ты понюхай, как пахнет!»

Сколько найдено живых и незаменимо верных слов для передачи воздуха, свежести, запаха леса после грозы.

Этими наблюдениями над текстом Толстого не исчерпано его содержание, но этим методом выборки зрительных, слуховых, обонятельных впечатлений мы учим внимательнее идти по следам автора, вчитываться, вдумываться. Такое чтение — это одновременно культура органов чувств, но художественно организованная и целеустремленная культура.

После такого чтения «Грозы» Толстого нужно требовать устного или письменного изложения, близкого к тексту, с учетом цветowych эпитетов, с учетом точной передачи звуков грома, запахов леса.

В VI классе нами намечается по программе остановиться на описании, и, конечно, «Гроза» Толстого — материал неисчерпаемый. Но мы и не предлагаем его исчерпывать. Мы предлагаем по-мыслить культуру восприятия пейзажа на разборе картины, во-первых, и на собственном творческом сочинении, во-вторых.

Изучая «Грозу» Толстого, следует сделать экскурсию в картинную галерею. Если в иной школе такая экскурсия немыслима, нужно принести картину в класс (желательно красочную репродукцию) и провести беседу по этой картине.

Но, конечно, гораздо больше даст экскурсия в картинную галерею, где учащиеся остановятся перед тремя — пятью картинами

(большее количество ослабит впечатление, рассеет внимание) и где экскурсовод будет учить школьников видеть цвета, формы, движение, соотношение фигур и масс. А поскольку эта экскурсия для целей литературно-языкового порядка, учащиеся будут искать нужных слов для передачи создавшегося от картины впечатления. В классе эти впечатления зафиксированы письменно. Самое лучшее, если ученикам будет предложено сравнить две картины: сравнение, антитеза всегда облегчает задачу описания (день и ночь, солнечный день и гроза, море и лес).

Творческие сочинения пишутся и в начальной школе и в V классе. Для VI класса они новостью не являются, но здесь уместно заострить внимание учащихся хотя бы на этих трех видах восприятия — зрение, слух, обоняние. При этом опять-таки лучше всего провести экскурсию — на улицу, в лес, на тракторную станцию, и там учитель, построив предварительно маршрут экскурсии, учит свой класс видеть и слышать. На такой экскурсии идет работа над словом в связи с создающимися совершенно конкретными впечатлениями. Совет наш учителю, который предложит оформить экскурсию в письменной работе, — предложить учащимся сюжет, и тогда пейзажный материал, усвоенный на экскурсии, станет фоном рассказа. Например: ты идешь в первый раз к знакомым, где тебя ждут, но по дороге потерял адрес (в рассказе нужно дать описание улицы, города). Или: ты потерял в лесу перочинный ножик, идешь искать его (лес — основной фон и обстановка рассказа). Начало пахоты, тракторы вступают в работу, молодой тракторист, впервые после учебы, выезжает самостоятельно в поле (обстановка колхозного двора).

Проверяя эти работы, учитель вспоминает экскурсию, выверяет правдивость написанного (не мешая, конечно, своеобразие личных восприятий), вспоминает описание Толстого, его умение дать предметы в движении (для этой цели и следует идти по сюжетной линии), его искусство дать полноту впечатлений. Учащиеся в своем первом опыте дадут еще весьма неуверенные наброски тем, но за первым опытом должно идти новое, более полное раскрытие избранного для сочинения предмета. Можно быть уверенным, что после проведенных работ по тексту Толстого, после экскурсии в природу учащиеся не будут писать про «вой» деревьев и скажут о работе тракториста живо, искренно и метко.

Вообще говоря, кроме работы по тексту автора, уроки литературного чтения и уроки грамматики должны заключать в себя ряд языковых упражнений.

К VI классу должны быть отнесены работы над эпитетом, над сравнением, поскольку эти языковые обороты так ярко рисуют предметы и состояния. Выделять эпитеты и сравнения дети учатся и в VI и в V классах, учащиеся вводят эти обороты в свои сочинения, но, кроме того, учителю следует в течение VI класса разок-другой провести упражнения с пропущенными эпитетами.

В главе, посвященной анализу уроков (гл. V), мы указали на желательность разбора пейзажей Гоголя со стороны гиперболы,

выражающей восторг писателя перед его родной природой. От Гоголя переходим к Толстому или Тургеневу, чтобы вскрыть сравнительную простоту и реализм описания у этих авторов. (Конечно, и Толстой и Тургенев дают яркие эмоции, восхищаются красотой природы, но их описания не гиперболичны, не романтичны, а реалистичны.) Берем «Лес и степь», читаем этот очерк, беседуем, составляем план, разбираем. И после того как усвоен текст в целом, учитель просит закрыть книги и диктует небольшой отрывок, опускаемая эпитеты.

«А то велишь заложить беговые дрожки и поедешь в лес на рябчиков. Весело пробираться по ... дорожке, между двумя стенами ... ржи. Колосья ... бьют вас по лицу, васильки цепляются за ноги, перепела кричат кругом, лошадь бежит ... рысью. Вот и лес. Тень и тишина, ... осины высоко лепечут над вами; ..., ... ветки берез едва шевелятся, ... дуб стоит, как ..., ... подле ... липы».

Диктуя этот отрывок, учитель предлагает вместо эпитета и сравнения ставить черту, уточняя задачу вопросом: какой? какая? как? и т. д. Продиктовав текст, учитель предлагает ученикам заняться решением задачи, предоставив им минут 10—15. После этого каждый читает найденные им эпитеты, товарищи критикуют его предложения с точки зрения смысла этого описания, с точки зрения особенностей пейзажа Тургенева. Проверив два-три ученических опыта, учитель прочитывает вслух весь текст Тургенева целиком, акцентируя голосом искомые эпитеты. Обычно внимание класса при такой работе бывает максимальным.

Через некоторое время учитель проделывает подобную работу на стихотворном тексте. Задача усложняется тем, что искомый эпитет должен соответствовать не только смыслу стихотворения и стилю автора, но и размеру стиха, а также рифмовке. Поэтому при пропуске следует произносить количество слогов: та-та, та-та-та-та и т. д.

Книги закрыты, и учитель использует стихотворение Фета. Самое лучшее — воспроизвести предлагаемую нами задачу на доске:

На пажитях ... люблю в мороз ...
При свете солнечном я снега блеск ...,
Леса под шапками иль в инее ...,
Да речку ... под ... льдом.
Как любят находить ... взоры
... рвы, ... горы,
Былинки ... среди ... полей...

Учащиеся сосредоточенно подбирают эпитеты, мысленно всматриваясь в развернувшуюся перед ними картину природы, учитывая размер стихотворения, принимая во внимание рифму. Сперва коллективная проверка прочитанного, затем чтение стихотворения Фета целиком. И как будут оценены эти неожиданные и прекрасные эпитеты: снега блеск *колючий*, речку *звонкую* под *темно-синим* льдом, былинки *сонные* среди *нагих* полей.

Упражнение натолкнет класс на более упорные поиски эпитетов в собственных сочинениях, в своей устной речи.

Переходим к работе VI класса над идиомами. В связи с подготовкой к характеристике человека, желательно дать ряд поговорочных оборотов на тему о качествах человека: умный, глупый, бойкий, человек ни то ни се, здоровый, больной человек и т.д. Вот такого рода подборки:

Ума палата.

На три аршина в землю смотрит.

Его не проведешь. Насквозь тебя видит.

Трех не сосчитает.

Пороху не выдумает.

Звезд с неба не хватает.

Ни «а» ни «б» не смыслит.

Этому пальца в рот не клади.

Проведет и выведет.

Бывалый человек.

Прошел сквозь огонь и воду.

Ни нашим ни вашим.

Ни два ни полтора.

Ни в городе Бордан, ни в селе Селифан.

Ни из короба не лезет, ни в короб нейдет.

IV

Мы в VII классе. Предполагается, что учащиеся накопили ряд сведений о природе и людях, о явлениях общественной жизни, что школа научила их наблюдать и рассказывать об этих наблюдениях. Семиклассники стоят на пороге юности. Они уже более серьезно думают о своем будущем. Думают и хотят говорить об этом. Кончающие неполную среднюю школу уже пишут на тему «Кем я хочу быть»... Они хотят летать по воздуху, охранять границы Союза от нападения врага, изучать богатства страны, хотят лечить больных, хотят быть учеными и педагогами. Почитаем отрывки из сочинений семиклассников и оценим их с точки зрения поставленной нами задачи. Какого рода тематика свойственна возрасту, чего мы вправе требовать от данного класса и что мы обязаны ему дать?

Вот кусочек из сочинения будущего летчика, который пытается говорить о любимой профессии не только прозой, но и стихами.

Я мечтаю быть летчиком. Эта профессия очень мне нравится. Летчики — это первые защитники Родины.

Быть я мечтаю героем,

На птицах стальных летать,

И мечтаю я ввысь в небеса

Показать всему миру отвагу,

Показать им свои чудеса.

Все сочинение свидетельствует о желании юноши найти большие слова о мужестве, об отваге, о дерзании. Но бедность речи мешает взлету чувств и воли. «И мечтаю я ввысь в небеса показать всему миру отвагу, показать им свои чудеса». Это искренно, но бессильно, бессвязно.

Другой хочет быть военным.

Меня с малых лет интересовало и интересует военное дело. Я люблю слушать рассказы о военных делах и читать о случаях на границе. И сейчас, как увижу военного человека, так во мне и возникает неудержимое желание к этому делу и как будто сердце мое поднимается вверх.

Опять перед нами типичное для возраста волнение, порывы воли, и тут же первые шаги самоанализа: «как будто сердце мое поднимается вверх». Семиклассники не только переживают характерные для нашей советской молодежи порывы и чувства, они хотят говорить о них, им необходим соответственный словарь, соответственный синтаксис.

Вот как выражены мечты будущего капитана:

Когда я вырасту, я стану капитаном и буду по морю водить корабли. Мне не страшны будут ни штормы, ни бури. Пусть море будет выть, вздымая волны, пусть ветер будет брызгать мне в лицо, но нет! Не собьет меня сердитый норд, не испугают серые от пены волны. Я твердой и уверенной рукой поведу корабль вперед, по морю.

Опять наблюдаем попытку сказать о внутреннем состоянии, о душевных переживаниях, причем тот же высокий регистр чувств, энтузиазм и мечтательность.

Подбор этих выдержек из сочинений VII класса говорит нам о потребностях и возможностях возраста. Человек, его внутренние движения и качества, его обязанности как члена общества, жизненные цели — все это встает уже в зреющей мысли юноши. И литература для данного возраста приобретает исключительное значение как источник познания внутреннего мира человека, как средство для выражения человеческого сознания, как огонь, зажигающий высокие человеческие порывы и освещающий тайники жизни.

Читая с учащимися «Капитанскую дочку», «После бала», «Мать», словесник акцентирует психологию действующего лица, касается внутреннего анализа, выявляет в тексте автора те слова и выражения, которые передают явления человеческого сознания.

Вот, например, внутренний монолог Гринева после предложения Пугачева служить ему: *«Я смутился. Признать бредягу государем был я не в состоянии: это казалось мне малодушием непростительным. Назвать его в глаза обманщиком — было подвергнуть себя гибели; и то, на что был я готов под виселицею в глазах всего народа и в первом пылу негодования, теперь казалось мне бесполезной хвастливостью. Я колебался. Пугачев мрачно ждал моего ответа. Наконец (и еще ныне с самодовольствием поминую эту минуту), чувство долга восторжествовало во мне над слабостью человеческою. Я отвечал Пугачеву...»*

Смысловое уточнение подчеркнутых здесь слов, сознательное их введение в пересказ и в изложение — вот примерное направление работы, необходимой для VII класса.

Вспомним урок по рассказу Толстого «После бала» и метод сознательного введения в сочинение учащихся слов, передающих переживания рассказчика: *восторг, умиление и счастье* — с

одной стороны, и отвращение, ужас, подавленность — с другой стороны.

Сколько необходимой и самой благодарной работы найдет словесник в текстах таких стихотворений, как «Смерть поэта» или «Размышления у парадного подъезда».

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

В этих словах «простодушной дружбе» противопоставляется «свет завистливый», «ложные клятвы», «вольному сердцу» — «ничтожные клеветники». Все стихотворение в целом дает контрастный показ гения и ничтожества. Какими же словами Лермонтов характеризует Пушкина, в каких выражениях высказывает он свое представление к светской черни?

То же в стихотворении Некрасова: «выражение надежды и муки», «скорбь вопиющая» — с одной стороны, и, с другой — «упоение лелью бесстыдною», «волокиство, обжорство», «вечный праздник». И Лермонтов и Некрасов находят не только словарь, их синтаксис с предельной экспрессией выражает гнев, kloкочущее чувство негодования. Восклицания, обращения, вопросы, повторы, противопоставления — все это формы и фигуры, усвоение которых своевременно и необходимо для семиклассников.

Волга! Волга! Весной многоводной
Ты не так заливаешь поля,
Как великою скорбью народной
Переполнилась наша земля.—
Где народ, там и стон... Эх, сердечный!
Что же значит твой стон бесконечный?..

На смену спокойному эпическому синтаксису, которым мы преимущественно питаем учащихся V и VI классов, в VII — должен прийти синтаксис ораторской речи, языковой строй лирического волнения:

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы.

Товарищ, верь: взойдет она,
Заря пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна...

Вот тот строй чувств, на который по-юношески ярко отзывается 15-летний школьник; вот тот строй речи, который необходим для организации лирического строя души.

Представляя себе, что эти стихи Пушкина заучивает наизусть та самая молодежь, с сочинений которой мы начали эту главу, мы ясно видим педагогическую значимость подобных литературных образцов: они здорово и полно питают эту жажду подъемных переживаний.

VII класс. 15—16-летние школьники готовы к работе над характеристикой. Те первые робкие шаги в этом направлении, кото-

рые делает V класс, те заготовки, которые необходимо научить делать VI класс, здесь уже подытоживаются развернутыми работами на тему «Ниловна в начале и в конце романа «Мать», «Герой гражданской войны — Чапаев», — работами, которые мобилизуют весь соответственный словарь. Текст автора тщательно обследуется с этой точки зрения, привлекаются добавочно все необходимые обороты из собственных запасов школьника, и учитель систематически учит свой класс говорить о психологии человека, о мотивах его поступков, учит четко и определенно различать и называть разные стороны характера и поведения.

Однако нужно хорошо помнить, где источник всех таких понятий и слов, как *волнение, влечение, твердость, пустота, упорство, настойчивость, рассеянность, непостоянство* и т. д. Источник этот — в конкретном мире, в сфере физических явлений. Все дело в том, что мы характеризуем наши переживания чаще всего метафорами, перенося на человека состояния огня и холода, неподвижности и движения, расцветания и увядания. И потому языковая работа на тему человеческого сознания пройдет хорошо только в том случае, если была соответственно выполнена работа по развитию внешних восприятий, по культуре их словесного оформления.

«Он, вор, любил море. Его кипучая нервная натура, жадная на впечатления, никогда не пресыщалась созерцанием этой темной широты, беспокойной, свободной и мощной».

Состояния физические мы переносим на нравственные движения (*кипучая натура, жадная на впечатления*) и обратно: природу наделяем качествами человеческого сознания (*море — беспокойное, свободное и мощное*).

Словесник должен знать, что в стихии живой речи все эти слабые бесконечно перекрещиваются, переосмыслиются, взаимно усложняя друг друга. Поэтому в порядке школьного обучения необходимо знакомство с элементами, необходимы наблюдения простого реалистического порядка — этот здоровый и единственный фундамент всяческих надстроек. «Гроза» Толстого естественно предшествует «Песне о Буревестнике» Горького, т. е. реалистическое описание явлений природы должно лечь в основу всякой метафоры и символа.

Нельзя по этим соображениям выбросить из курса V класса все то, что использует метафорическую игру языка, — хотя бы «Тучу» Пушкина или «Парус» Лермонтова. Нельзя уже по той причине, что самое явление (сравнения и метафоры) понятно не только пятикласснику, но и дошкольнику. Весь вопрос об источнике, о первичном значении слова:

Исчезли юные забавы,
Как дым, как утренний туман...

Дым и туман, вообще говоря, непрочны и неустойчивы; их исчезновение бесследно. Смысл пушкинских стихов усилится и уточнится, если этот образ хотя бы мимоходом зацепит наше вообра-

жение. «Взойдет она, заря пленительного счастья» — и эти строки осознает до конца лишь тот, у которого слово «заря» вызовет если не зрительный образ, то хотя бы соответственную эмоцию, ту эмоцию, которую младший возраст должен был словесно закрепить на стихотворении Никитина «Утро»: радость, жизнь, потоки света. Я не думаю, что зрительные представления «утреннего тумана», «зари» должны быть ведущими в стихотворении «К Чаадаеву»: но эти сравнения и метафоры служат средством передачи явлений внутренней жизни, и нужно уметь их расшифровывать идейно, эмоционально, условно. Если под этим вторым этажом словаря, где все основано на переносном, на втором значении слова, нет первого этажа слов, с первичным и конкретным смыслом, то этот второй этаж непрочен.

Одна из языковых задач, которой мы можем посвятить ряд упражнений по изучению корнесловия (с V по VII класс), в том и заключается, чтобы найти реальную первооснову ряда надстроечных слов. *Следовать, последствие, расследование* — от корня *след*; *следить, следовать* — идти по следу, подобно тому как охотник идет по следу зверя, или воин по следу врага, или отставший по следу ушедшего вперед. *Воспитывать* волю, мысль, сознание — значит *питать* их, давать им пищу. Надстроечные слова — *воспитание, воспитатель, перевоспитывать* — идут от начального слова *питать*, т. е. кормить.

V

Предыдущие главы показывали те тематические разделы словаря и идиоматики, по которым мы проводим нашего ученика. Работа ведется в тесной связи с читаемым текстом, это одна из граней методики литературного чтения: слово берется в контексте художественного произведения или в контексте детского высказывания (устного и письменного). Но, кроме этой основной формы работы, мы должны проводить ряд специальных упражнений как по фразеологии, так и по словарю.

Свободный поток речи не поддается полному контролю, он трудно воспроизводится. Будучи совершенно естественными, рассказ, описание, ответ на вопрос характеризуются своей текучестью и стремительностью. Иное дело отдельное предложение и отдельное слово.

В целях развития речи работа с предложением и со словом совершенно необходима.

Возьмем цитату, стихотворную или прозаическую, возьмем лозунг, возьмем пословицу — вот фразеологические богатства, о которых не должны забывать учителя. Веская по своей мысли, отточенная по форме, та же пословица является благодарнейшим материалом: над ней нужно подумать, ее легко запомнить, воспроизвести слово в слово и ее нельзя не повторить к делу, к месту.

В составе детской фразеологии почти отсутствует пословица взрослых как художественно-типологическое осмысление события. Хотя дети зачастую знают некоторые пословицы (от взрослых, из

книг), но в их собственном активе они отсутствуют. Пословица пока ждет своего времени, чтобы образно осмыслить будущее раздумье над жизнью, чтобы закрепить тот или другой вывод. А пока в возрасте 8—12 лет дети оперируют богатым материалом детских поговорок, дразнилок, штампованных колкостей и перебранок.

У школьников первой ступени, и в городе, и в деревне, вы услышите целый арсенал готовых детских ответов на всякие возможные в их возрасте реплики. Детский диалог течет по определенному руслу.

- 1) — Мне хочется!
— Хочется, перехочется, перетерпится.
- 2) — Наоборот!
— Наоборот стоит у ворот.
- 3) — Дяденька, достань воробышка! (говорят длинному).
- 4) — Я — последняя буква алфавита (говорят тому, кто лезет с этим своим «я»).
- 5) — Любопытному Петрушке оторвали нос и уши.

Детские дразнилки преследуют хвастунов, сплетников, болтунов, воришек, любопытных.

Детские коллективы являются носителями моральных установок, они имеют свою силу осуждения и поощрения.

Педагог и словесник, отворачивающийся от детских поговорок и дразнилок, лишает себя возможности войти в детский мир и изучить специфику языка школьника...

По своему содержанию интересующие нас детские поговорки своеобразно готовят детей к богатствам пословицы, создавая в детской среде культуру быстрых речевых реакций на поведение и поступки сверстников. Но эти речевые реакции на определенные виды детских пороков и недостатков по-детски элементарны и несложны.

Приводимая нами детская поговорка-дразнилка — это естественный этап детского языкового и художественного развития, этап, через который необходимо проходят все наши дети, и проходят, обогащаясь психологически, общественно, музыкально, словесно.

Задача семьи и школы — помочь ребенку перешагнуть через этот упрощенный поговорочный репертуар в более сложный мир серьезных художественных характеристик, в сферу глубоких философских и жизненных лозунгов.

Пословичный материал связан по программе с V классом. Если понимать программу буквально — он тут же и заканчивается. А между тем это материал такого уровня трудности, что вряд ли его можно взять с одного, двух уроков. К нему необходимо возвращаться, тем более что он живет не только в отделе фольклора, но и как элемент литературных произведений. Пословица создавалась не только неизвестным автором из народной среды, она создавалась Крыловым, Грибоедовым, Пушкиным, Гоголем, Островским, Горьким. Мы имеем здесь в виду афоризмы такого типа, о которых думал Пушкин, говоря о комедии «Горе от ума»: «Остихах я не говорю: половина — должны войти в пословицу» (Пись-

мо Бестужеву, январь 1825 г.). И действительно стали пословицами стихи Грибоедова:

Подписано, так с плеч долой.

Ах! Боже мой! Что станет говорить княгиня Марья Алексевна!

Служить бы рад, прислуживаться тошно.

Афористичность басен Крылова, крылатые слова из гоголевского «Ревизора», изречения Пушкина — все это идет на правах пословиц, и словесник заинтересован в том, чтобы его ученик не только знал о «Ревизоре», но чтобы он знал такие слова, как:

А подать сюда Тяпкина-Ляпкина!

И на Антона и на Онуфрия.

«Э-э!» — сказали мы с Петром Ивановичем! И т. д.

Говоря о пословице, мы должны заметить, что пословица должна быть молниеносно соединена с неожиданно представшим явлением. Любой факт, любое явление мы, взрослые, быстро квалифицируем и подводим под такую-то словесную формулу («После драки кулаками не машут», или: «Дорого, да мило, дешево, да гнило»). Ребенку эта задача характеристики жизненного факта пословицей еще непосильна. Он пока отзывается дразнилками на несложную гамму детских качеств (любопытство, зазнайство, плаксивость, хвастовство).

Пословица квалифицирует качества более разнообразные и пестрые, отзывается на всю сложность общественных явлений; ребенку начальной школы еще трудно угнаться за пословицей. Поэтому начиная с V класса мы обязаны длительно и систематически прививать детям на место элементарных дразнилок более богатые и содержательные афоризмы Крылова и Гоголя, обязаны обогащать учащихся речью Пушкина и Горького, обязаны прививать им вкус к народным пословицам и обеспечить усвоение этих народных пословиц.

Поставленные в таком объеме задачи не сводятся к работе только над пословицами как таковыми, они шире; и выполнение этих задач — дело не одного-двух уроков, эта работа длительнее и сложнее. Ее правильнее было бы назвать культурой фразеологии на материале фольклора и художественной литературы.

Если нас раздражают в учебнике грамматики выписанные в один ряд примеры из Пушкина, из современной газеты, из Крылова, стихи и проза в перемешанном виде, то с пословицами можно оперировать более безболезненно, так как каждая из них закончена сама по себе и они не перебивают друг друга.

Работы над пословицами, отнесенные программой в V—VI классы, должны проводиться особенно тщательно и со стороны их содержания и со стороны их формы, к ним желательно возвращаться и в VII классе. Пословицы разъясняются, повторяются наизусть, к ним придумываются примеры, по аналогии с народной пословицей создается свое изречение: «Не топор тешет, а плотник» — «Не перо пишет, а ученик», «Не спросясь броду, не суйся в воду» — «Не знаешь задачи, не берись ее решать».

Здесь уместно вспомнить слова Ушинского, который с такой настойчивостью подчеркивает роль пословицы в обучении родному языку: «По форме — это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из его живого, глубокого источника — вечно юной, вечно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка» («Руководство к преподаванию по «Родному слову»).

Пословица дает образец живой, разговорной речи и характеризуется определенной синтаксической формой. Для пословицы характерна, например, форма, которая грамматикой называется неопределенно-личной: «Цылят по осени считают», «Что посеешь, то и пожнешь», «Назвался груздем — полезай в кузов».

Интересно поставить вопрос, почему именно пословицы дают обильные примеры этой конструкции, когда в роли подлежащего к сказуемому может выступить любое лицо. «Куй железо, пока горячо» — сказуемое обращено к любому человеку. И чаще всего оно стоит во втором лице: «Береги колхоз — получишь хлеба воз».

Возьмем еще одну синтаксическую категорию: бессоюзные сложноподчиненные предложения: «Лес рубят — щепки летят»; «Назвался груздем — полезай в кузов». Для просторечия форма бессоюзная чрезвычайно характерна. Пословицы дают прекрасные образцы просторечия, на них учились и Крылов, и Грибоедов, и Гоголь. А потому вполне возможно данному разделу синтаксиса придать определенную литературную окраску.

Возьмем ряд пословиц и в литературном виде предложим их учащимся, с тем чтобы они восстановили свойственную пословицам синтаксическую конструкцию.

Если ты любишь смородину, то люби и оскомину.

Хоть он и мягко стелет, но жестко спать.

Если ты хочешь есть калачи, то не сиди на печи.

Коли по чужую голову идти, то свою нести.

Учащиеся отсекают лишние для просторечия союзы, кстати отбрасываем кое-где и подлежащие и получаем нужные нам бессоюзные сочетания:

Любишь смородину, люби и оскомину.

Мягко стелет, жестко спать.

Хочешь есть калачи, не сиди на печи.

По чужую голову идти — свою нести.

Мы учим школьника на пословицах живому и простому языку, учим языковой форме просторечия.

Преподаватель имеет возможность обращать внимание учащихся на пословицы рядом письменных и устных работ. Вот темы:

1) Какими пословицами ты скажешь: а) про болтуна, б) про лентяя, в) про скрягу, г) про правдивого человека, д) про смелого?

2) Что вошло в язык на правах пословицы из басен Крылова, из «Ревизора» Гоголя? Когда и как эти выражения употребляются?

3) Какие вы знаете советские пословицы? Когда и при каких обстоятельствах вы их слышали?

4) Припомните любимые пословицы ваших товарищей и вашей семьи. В каких случаях они употребляются?

Подобные темы учат школьника наблюдать за живой речью, учат ценить меткое слово, обогащают и развертывают его фразеологию. Поданная учениками работа ведет к классной беседе, на которой пословицы обсуждаются и уточняются. Учащиеся еще не богаты пословицами и зачастую употребляют их неправильно. Вот подбор примеров из выполненной VII классом работы.

Про болтуна: 1) Собака лает — ветер носит. 2) Много знаешь, поменьше говори. 3) Язык без костей: что хочет, то лопочет. 4) Когда ешь пирог с грибами — держи язык за зубами. 5) На языке мед, а под языком лед. 6) В пустой бочке звону больше.

Так ответили семиклассники на поставленную тему, и учитель должен дать оценку данному подбору. Пятая пословица не на тему, это не про болтуна, а про двуличного, неискреннего человека. Первая, третья и шестая пословицы — на тему, но первая грубовата, а третья и шестая хороши. В четвертой следует убрать союз «когда» («когда-ешь пирог с грибами»), а сказать так: «Ешь пирог с грибами, держи язык за зубами». Для языка пословицы характерно бессоюзие. Не говорим же мы: «Хотя на языке мед, но под языком лед», а скажем: «На языке мед, под языком лед».

Посмотрим пословицы того же VII класса на вторую тему.

Про лентяя:

1) Люди пашут, а он руками махать.

2) Леня, открой дверь! — Подай кочергу, я с печи отворю.

3) На чужой каравай рот не разевай, но пораньше вставай да сам добывай.

4) Один горюет, а артель воюет.

5) День гуляет, два больной, а на третий выходной.

6) Словами и туда и сюда, а делом никуда.

7) Прощай, квашня, я гулять пошла.

Все ли пословицы действительно про лентяя? Нет, шестая про болтуна, а не про лентяя. Четвертая про коллектив и про одиночку — опять-таки не на тему. Седьмая («Прощай, квашня, я гулять пошла») не столько про лень, сколько про легкомыслие и беззаботность. То же можно отчасти сказать и про третью пословицу. На тему — первая, однако ее следует исправить. Сказано: «Люди пашут, а он руками махать». Нужно: «Люди пашут, а он руками машет». Обычно говорят: «Люди пахать, а мы руками махать». Пословица опирается на инфинитив. Пословица двучленна, и обычно оба синтаксических члена связываются рифмой. Учитесь говорить складно, дорожить рифмовкой! Пословица нас учит этому.

Еще пословицы про лень:

День гуляет, два больной, а на третий выходной.

Лень, открой дверь. — Подай кочергу, я с печи отворю.

Это действительно сказано про ленивых людей, причем последняя пословица имеет такой вариант:

Лень, отвори дверь, а то сгоришь.— Сгорю, а не отворю.
Рядом припоминаем общеизвестную пословицу, также про-
лентяя:

Тит, иди молотить!— Живот болит.— Тит, иди кисель ешь!—
А где моя большая ложка!

— Каково языковое оформление двух последних пословиц?—
спрашивает учитель. И ученики вскрывают диалогическую форму
данных пословиц.

Эти примеры тематических подборок, взятых из тетрадей се-
миклассников, показывают, насколько неразборчивы пятнадцати-
летние подростки в употреблении пословиц. «Один горюет, а ар-
тель воюет»— разве это про лень? «На языке мед, а под языком
лед»— разве это про болтуна?

Итак, прежде всего тематическое осмысление пословицы, т. е.
критическое отношение к мысли, выраженной в предложении.
И рядом — работа над усвоением стройной и ладной фразы: дву-
членность, рифмовка, максимальная краткость, сказуемое в форме
инфинитива, бессоюзие — все это практически усваивается на по-
словичных формулах, все это оживляет и оплодотворяет темы син-
таксического порядка.

Краткость, компактность, запоминаемость пословицы, наше от-
ношение к ней как к художественному организму (не кусок, а це-
лое!) делает работу над пословицей прекрасной формой работ
фразеологического порядка.

Просмотрим теперь упражнения по цитированию. На примерах
отдельных уроков мы можем видеть, что легче всего начинать со
стихов, они легче запоминаются и повторяются.

Прочитана «Песнь о вещем Олеге», и дети повторяют:

И вскрикнул внезапно ужаленный князь...

Из темного леса навстречу ему идет вдохновенный кудесник...

Прочитан «Повесть», и дети непременно повторяют:

Смело, братья!

Выше вал сердитый встанет...

И т. д.

Это эмоциональный отклик на чтение. Затем идет сознатель-
ный подбор текстов на темы. Это может быть текст, заключаю-
щий в себе завязку, кульминацию и развязку:

Без пользы в пустыне росли и цвели мы. (Завязка.)

И, гордо кивая махровой главою,

Приветствуют пальмы нежданных гостей. (Кульминация.)

И пали без жизни питомцы столетий. (Развязка.)

Это может быть формулировка идеи произведения, которую так
легко найти в басне («Как счастье многие находят лишь тем, что
хорошо на задних лапках ходят!»). Это может быть описание
внешности, внутреннего мира героя, это могут быть его основные
слова.

Цитата может прочитываться по книге, выписываться в тетра-
ди, заноситься на карточки. Особенно полезно последнее — цита-
ты на карточках. Возьмем тему: взятки чиновников («Ревизор»).

Цитаты выписаны, разнесем их по подтемам, классифицируя, повторяем и тем самым запоминаем. Затем берем одну подтему — взятки городничего — и учимся подавать каждую цитату, повторяя ее наизусть и комментируя ее. Ведь ученик обычно знает только одно: «Это видно из того». А мы потребуем от него иного словесного оформления цитаты.

— Городничий знает по себе, что все делается за взятки, что нужного человека необходимо подкупить. Боясь Хлестакова, он спешит задобрить Осица: «Там я тебе дал на чай, так вот еще сверх того на баранки».

Учащийся VII класса, обработав вместе с учителем подачу пяти-шести цитат из «Ревизора» на поставленную тему, кладет карточки с цитатами в известном порядке и делает устное сообщение на тему, пользуясь карточками.

Затем школьники VI и VII классов учатся писать изложения и сочинения, вводя в свой текст цитаты из стихов и повестей. В VI классе цитаты, предназначенные для использования, выписываются заранее. Учащиеся будут писать сочинение «Осенняя прогулка», и класс предварительно выписывает в тетради строки Тютчева и Пушкина, работая над стихами об осени:

В багрец и в золото одетые леса.

Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась.

Лишь паутины тонкий волос лежит на праздной борозде.

Весь день стоит как бы хрустальный.

Все эти строки стихов даются в их органической связи с темой «Осень», они оформляют живые и реальные впечатления от действительности. И затем, совершив еще одну прогулку, шестиклассники ее описывают, привлекая слова Пушкина и Тютчева. Возможно, что они исказят цитату, наверное, они неумело введут ее, растянут ее или перефразируют, не поставят в кавычки — все это учитель учтет и выправит. Он будет их учить фразеологии, искусству цитирования.

Замечу, что в противовес просторечию пословицы, ее бессоюзно, ее живой краткости в литературных цитатах мы можем обогатить подростка мастерством сложного, полного, развернутого предложения. Известный период Лермонтова — «А вы, надменные потомки...» — труден, но он нужен, и необходимо добиться, чтобы ученик его понял и выговорил. Необходимо научить сознательно, четко, ясно произнесению таких оборотов, как:

Ты, считающий жизнью завидною

Упоение лестью бесстыдную,

Волокитство, обжорство, игру,

Пробудись! Есть еще наслаждение:

Вороти их! В тебе их спасение!

Но счастливые глухи к добру...

Это язык гнева и страсти, это пафос грозного воззвания, голос великого революционного агитатора Некрасова, — ученик VII класса должен им овладеть. Школьник учит тексты наизусть, он приводит их в своем устном и письменном высказывании. И тем самым обогащается и растет его фразеология, увеличивается запас готовых языковых формул, и по ним, по их образцу, учащиеся будут строить свои примеры. Сперва более короткие и более наив-

ные, но потом сложнее и богаче. Общественно-политическое развитие ученика будет идти в ногу с его языковым развитием, а не будет его обгонять (как это мы видели на примерах темы «Кем я хочу быть», когда будущие летчики несутся в своей фантазии вдаль и ввысь, а языковая их беспомощность связывает им крылья). А ведь язык, спутник мысли, от природы своей крылат и подвижен. Обогащать, уточнить и оживить мысль — вот что значит работать над языком. Работа над фразеологией показала, в частности, необходимость расчленения упражнений в области просторечия (пословица) и в области усложненного литературного синтаксиса. Ученик должен иметь вкус как к первому, так и ко второму типу предложений и не смешивать эти обороты во вред своей мысли. Так, один из поступающих в вуз написал: «Пушкин ясно и живо рисует своих героев; и мы видим их, как свои пять пальцев». Враждебное смыслу смешение двух разных стилистических рядов.

Таковы наши соображения относительно работ фразеологического порядка, когда мы берем предложение не в общем потоке речи, а вынимаем его; такова работа над пословицей и над цитатой. Внимание к элементу языка, его методическое осознание и использование должно значительно повысить культуру речи нашего школьника.

Обратимся к лексике. Мы работаем над предложением, работаем и над словом. Нас привлекает слово не только в контексте живого изложения развернутой мысли, но и само по себе, его этимология, его корень, префикс и суффикс. Однако все эти работы должны иметь определенную теоретическую базу. Наши задачи расширения и обогащения словаря будут достигнуты только при условии, если мы будем обращаться к цепи логических ассоциаций, если мы будем нашими примерами что-то доказывать. А именно: а) Состав и развитие словаря — явление общественно-исторического порядка. б) Современный словарь находится в живой связи с лексикой прошлого, но в то же время значительно от нее отличается. в) Слово осмысливается через его этимологию (*перчатка — перст*). г) Этимология слова показывает, что все надстроочные термины базируются на конкретных понятиях (*питать — воспитывать*). д) Обогащение словаря происходит чаще всего за счет переосмысления старых слов на основе сходства явлений (метафора) и на основе единства функций предметов (метонимия).

Работа над корнем позволяет поставить один из интереснейших вопросов: почему этот предмет называется стол, а этот — крыло, или перчатка, или галстук? Ответом служит этимология слова. *Стелить, стлать, стол. Крыть — крыло* (то, чем птица покрывает свое тело), *перчатка* — от слова *перст*, *галстук* — слово немецкое (шейный платок).

Вот как может быть сформулировано соответственное упражнение:

— Определите корень слова и уясните себе смысловую разницу слов:

Перчатка, рукавица.
Сад, роща.
Клюв, рыло.

Постель, логово.
Подбородок, затылок¹.

Уяснив себе отличие «перчатки» от «рукавицы», ученик будет выражаться точнее и литературнее и не скажет, передавая содержание рассказа «Смерть чиновника», что генерал вытер лысину рукавицей (что и бывало).

Чрезвычайно полезны упражнения, в которых вскрывается этимология слова. Е. Н. Петрова в своей книге «Год работы в пятом классе» в главе «Изучение слова» дает методику работы с гнездами слов, когда привлекаются к делу десятки слов. В умелых руках этот путь работы может привести к хорошим результатам, но я лично предпочитаю тот вид работы, который указан в моем «Введении в стилистику» (с. 44). Я думаю, что количество слов одного корня должно быть невелико, и предлагаю сочетания, поражающие смысловым расстоянием. Что общего между словами *среда* и *сердце*, *простуда* и *стыд*, *узник* и *союзник*. А между тем это слова одного корня, причем одно из них обычно использует смысловое ядро корня в первичном смысле, второе — в переносном. Задача ставится так:

— Найдите общий корень данных слов, установите их смысловую связь, покажите прямой и переносный смысл.

Пища, воспитание.
Следопыт, следовать.
Середка, сердце, среда.
Трус (землетрясение), трусить,
трусливый.

Стынуть, стужа, стыд.
Узник, союзник.
Подушка, наушничать.
Веретено, увертливый.
Колыбель, непоколебимый.
Вожжи, вожак.
Граница, ограниченный, многогранный.

Сумрак, обморок, морочить.
Облако, наволочка, оболочка.
Пехота, опешить.
Уста, устье, наизусть.
Крыло, покрывало, сокровище.
Лук, лукавый, излучина.
Переплетчик, плетель, сплетня.
Сени, осенять, осенить.
Острый, изострить, изощренный.
Ведомость, невежество.
Взять, рукоятка, изъять, внимание.
Казать, рассказывать.
Известие, повествование, повесть.

Соответственно ходу работ учитель подбирает из данного материала по 5—8 примеров, которыми класс (VI—VII) и занимается в течение получаса. Эти упражнения ведутся в порядке следующей беседы: *узник* — корень *уз* (отсюда *узы*, *узел*), т. е. связанный; скованный человек; позднейшее значение — заключенный (переосмысление первичного слова). *Союзник* — человек, с кем-либо связанный; смысл переносный, связь политическая, моральная. *Крыло* — корень *кры*, отсюда *крыть*, *скрыть*. *Покрывало* — то, чем кроют, накрывают. *Кры* — *кров*, *кровля*; «кров» в прямом и переносном смысле. Дорогое нам мы укрываем (драгоценные вещи даже закапываем в землю) — отсюда *сокровище*. Сокровище — нечто скрытое буквально, а в переносном смысле — все драгоценное и

¹ Позволю себе брать примеры из моей книги «Введение в стилистику», так как этого пособия у большинства учителей нет.

любимое (произведения искусства, честь, родина, наши дети), т. е. то, что нужно беречь и хранить¹.

С каким интересом обнаружат учащиеся, что наименования нравственных качеств связаны с физическими состояниями: *стынуть* — стыд; *труситься* (дрожать) — трус; *вертеться* — *увертливый*; *находить* — *находчивый*; *следовать* — *непоследовательный*; *колебать* — *непоколебимый*. С какой пользой учитель укажет на связь слов корня *казать*, т. е. «обнаруживать», со словами: *рассказывать* (обнаруживать мысли), *рассказ*; как интересно указать на то, что *понять* — значит *взять, захватить* («Калину с малиной вода поняла»), а корень *весть* — связать со словом *повествование, повесть*. Раз — *разить* (ударить), *поразить, воображение, поражение; похищать* — отсюда *хитрый*, т. е. способный к похищению; и тут же *восхитить* (поднять вверх), *восхищение*. Лук рядом с *лучиной* у реки и *лукавство* как качество человека.

Для работ над уяснением смысла слов нужны все фонетические предпосылки, законы чередования согласных и гласных, предлагаемые грамматикой. Но все эти чисто языковые знания должны служить выяснению исторических языковых процессов, должны освещать вопросы семантики (учения о смысле слова).

Рядом, еще с V класса, пойдут простейшие работы по подбору однокоренных слов, по смысловому уяснению приставок и суффиксов, по сопоставлению синонимов и антонимов. Нужно уметь увязывать эти работы с изучением литературного текста и грамматических правил. Так, чтение «Обломова», «Муму» и «Дубровского» сопровождается уточнением слов из области крепостного права.

Крепостной, крепостная, закрепошенный, раскрепостить.

Дворовый, дворник, дворянин, придворный.

Барин, барщина, барчук.

Дети путают смысл этих слов. Не дожидаясь ошибок, учитель уточняет с помощью корнесловия, с помощью развернутых примеров ряд этих понятий.

«Песнь о вещем Олеге» ведет нас к работе над словами *шлем, кольчуга, щит, праща, лук, стрелы* и т. д.

Итак, мы поставили на первое место вопрос о начальной этимологии слова: почему крыло называется крылом? Потому что птица им покрывается. Но, оказывается, жизнь этого предмета таит в себе и другие его признаки: крылья даны для полета, крыло как бы отделяется от птицы, когда она расправляет его. Переходя на новые предметы, слово зачастую выступает в разных своих значениях: *крыло дома, окрыленный человек*.

Начав нашу речь о словарных упражнениях, мы поставили именно этот вопрос об обогащении языка за счет переосмысления

¹ См. целый ряд словотолкований в моем «Введении в стилистику» и в книге Л. А. Булаховского «Курс русского литературного языка» (1939). С большой пользой преподаватель использует словари Даля, Ушакова, а также «Этимологический словарь» Преображенского. В журнале «Русский язык в школе» за 1939—1940 гг. печаталась работа П. А. Фалева «Материалы по словообразованию и этимологии».

слов (питание — воспитание; смысл прямой и переносный). Это установление связей по сходству или установление связей по единству функции. Река волнуется — и женщина «волнуется», почва колеблется — и человек «колеблется», перенос смысла по признаку сходства (метафора). Но целый ряд слов получает новое смысловое наполнение по закону «функциональной семантики» (метонимия).

Говоря об оружии феодального воина в «Песни о вещем Олеге», мы останавливаемся на стрелах. *Стрела* — отсюда *стрелять*. Но почему же мы продолжаем «стрелять», когда палим из пушек и винтовок? «От этого произошло. Так же стреляют, как из лука. Для того же предназначено». Так ответил на данный вопрос один из учеников VI класса. Он своими словами совершенно верно объяснил сказавшийся здесь закон перенесения старого слова на новое явление в силу сходства функций этого явления. В *мехи* (бараний мех) всыпали зерно, муку, хранили в мехах вино. Стали изготавливать аналогичноеместилище из ткани (*мешок*, старинное *мех*) и дали ему то же название. Птичье перо, которым писали, и перо стальное. Кофе настоящий и «кофе» ячменный.

Словом, давая ряд упражнений, мы не только механически обогащаем язык ученика, но мы и уточняем его, мы осмысливаем его с помощью уяснения законов речи, законов жизни языка.

Вот еще один из таких законов речи, вполне доступных детям, — это связь прошлого с настоящим. Опять-таки в той же «Песни о вещем Олеге» ряд старых слов, которые дети должны осознать как древние русские слова, отсутствующие в нашей речи, но имеющие свое «потомство».

Лук — лукавство, лукавый.

Чело — челка.

Сей — сейчас, сию минуту, до сих пор.

Перст — наперсток, перстень.

Щит — защитник, защищать.

Вещий — извещение.

Связать старое *чело* с современным *челка* — это значит уточнить слово, осмыслить его. Понять современный *мешок* как заместитель древнего *меха* — это значит задуматься над историей культуры, осознать слово как явление общественной жизни.

Мы наметили ряд тематических комплексов: движение, слагаемые повествования (V класс); зрительные, слуховые, обонятельные впечатления от внешнего мира, слагаемые описания (VI класс); внутренний мир человека, характеристика героя (VII класс). Все эти разделы работы могут сопровождаться упражнениями, обогащающими язык в данном направлении. Вот примеры:

1) Подобрать глаголы, передающие движение в порядке нарастающей силы.

Брести, двигаться, идти, шагать, стремиться, торопиться, бежать, мчаться.

2) Выразить действие глаголами противоположного смысла.

Давать — отнимать.

Работать — бездельничать.

Медлить — торопиться.

Хвалить — порицать.

Возражать — соглашаться.

Утешать — огорчать.

3) Найти суффикс и определить точный смысл слова (речь идет о наименовании качеств).

Понятный — понятливый.
Игрун — игрок.
Певун — певец.
Искусный — искусственный.
Хозяйский — хозяйственный.

Соседний — соседский.
Человеческий — человеческий.
Правый — правдивый.
Строительный — строевой.
Верткий — вертлявый.

4) Как видоизменяется смысл слова в зависимости от приставки? (Примеры взяты из области отвлеченных слов, смысл которых учащиеся часто путают.)

Призрение — презрение.
Вступление — преступление.
Поступок — проступок.

Настойчивость — устойчивость.
Измышление — размышление.
Восхищение — похищение.

Подобные работы по анализу синонимов, антонимов, работы над корнем и суффиксом желательно организовать в плане определенных тематических установок — во-первых, а во-вторых, идти с помощью этого материала к обобщениям и выводам: учить языку, вводить в его историю, в законы его жизни¹.

Глава десятая

Система письменных работ

1. О СИСТЕМЕ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ

Необходимо констатировать в наших школах совершенно недостаточное внимание к живости, разнообразию и осмысленности письменных работ. Диктанты занимают ведущее и основное место. Мотивировка такова: нельзя давать писать сочинение, пока ребята не овладели грамотой, научатся ставить знаки препинания, тогда могут писать все что угодно. Основываясь на такого рода предпосылке, настолько интенсивно работали над повышением грамотности, что решили совершенно оставить все другие формы письменных работ, кроме диктантов. И, конечно, результат получился плохой прежде всего для самой грамотности, потому что ученик может серьезно овладеть хорошим изложением, хорошим построением фразы, правильной расстановкой знаков только тогда, когда он выработает определенное отношение к самому процессу письма, когда процесс письма перестанет быть только формальным заданием, когда ему захочется писать, так сказать, для души, для себя, чтобы передать свои мысли и переживания. Если мы пишем только диктанты, то мы рискуем выработать механиче-

¹ По вопросам, затронутым в данной главе, учитель найдет методический материал в сборниках: 1) «Вопросы языка и стиля в V и VI группах II ступени». Сб. статей под редакцией Е. И. Досычевой, 1929; 2) «Лексика и стилистика в школе». Сб. статей. М., 1939. Вопросам стилистики уделяли внимание следующие современные методисты: А. Я. Гуревич, Е. И. Досычева, П. И. Колосов (см. книгу П. И. Колосова «Работа над художественной речью учащихся V—VII групп», 1930). Необходимо назвать работы Е. Н. Петровой, в частности ее книгу «Год работы в пятом классе», 1939.

ское письмо, письмо мало содержательное, внешнее письмо. А наша задача заключается в том, чтобы научить наших учащихся думать с пером в руках. И получается то, что, натренированные в области диктанта, наши ученики, переходя к письму (скажем, письмо к отцу, который лег в больницу) или к простому заявлению о приеме в вуз, терпят полный крах. Мы знаем достаточное число отказов в приеме в вуз на основании безграмотного заявления.

Педагогам, боящимся самостоятельных письменных работ из-за возможности ошибок, нужно коренным образом перестроить свое отношение к сочинениям и изложениям. Ведь они напоминают мамашу, которая не позволяет ребенку встать со стула из боязни, что он расшибет нос. Но ведь если так поступать, ребенок никогда не научится ходить. Это неизбежно: начнет ходить — будет падать, но в конце концов научится ходить. И вот так же надо решиться учить писать. Сначала будет расхаживать орфография со стилем, но в конце концов это уравнивается, выработаются навыки, и ребенок начнет писать что-то содержательное и интересное.

Перед нами стоит вопрос о системе письменных работ, где диктанты занимают одно из мест, а не исключительное место, где мы должны уделять очень большое внимание изложению, сочинению типа образного, творческого и сочинению типа рассуждения.

Что же такое «система письменных работ»? Припоминаю одно из занятий с московскими словесниками, на котором преподавательница одной из школ Ростокинского района Москвы продемонстрировала нам отличные творческие работы своих учеников; тут были разные темы: весенний день, лес зимой, целый ряд живых и искренних описаний природы, выполненных учащимися VI класса. Товарищи засыпали преподавательницу вопросами: как она получает подобные результаты, что она делает, какие меры принимает, что думает делать дальше? И молодая талантливая словесница не дала ответа на эти вопросы, ей казалось, что все это делается само собой. Нашлись учителя, которые одобрили ее молчание, которые считали, что как бы ни делалось, лишь бы получалось. Но при такой постановке дела мы не построим методики, мы не передадим достижений одной школы другой.

Еще пример. Другая преподавательница, решив перейти от диктанта к творческим сочинениям, заявила классу: «Теперь пишите, что хотите!» Напрасно дети допрашивали учительницу, что же именно нужно писать. Она отнекивалась, добиваясь «свободного творчества». И она получила такую смесь работ, что не знала, как приступить к их анализу: один записал пару частушек, другой изложил известный рассказ про пограничника и его собаку Индуса, третий — рассказ о пионерском костре, четвертый записал сказку, слышанную им от его бабушки, пятый рассказал о своем желании совершить кругосветное путешествие. Что было делать с этими тетрадями, как расценивать работы? Преподавательница попала в такое же затруднение, в каком были дети, не

знавшие, что писать. Круг бессистемности был завершен, работа утомила учащихся и ничего не дала классу.

И тут же я вспоминаю брошюру учительницы начальной краснотумской школы № 3, из отчета которой видно, что при определенной системе в работе даже в III и IV классах дети пишут грамотные изложения и интересные для них сочинения¹.

Система в преподавании письменных работ приведет к положительным результатам, даст развитие учащимся, обогатит их навыками изложения мысли, сэкономит время, повысит качество работы. Осознанная учителем система поможет ему учесть свой опыт, поделиться этим опытом с товарищами, поможет ему сознательно вести учеников от одного этапа к другому.

Работая над стройностью и целенаправленностью письменных упражнений, учитель прежде всего ставит вопрос о цели этих работ. Может ли быть целью сочинений и изложений усвоение грамматических форм? У нас принято дать тему и требовать введения причастий, вопросительных и восклицательных предложений, эпитетов, сравнений и т. д.

Это, конечно, очень узкая, техническая цель. Само собой разумеется, что мы этими приемами развиваем, обогащаем речь ученика, но это не основная цель, а средство. Основная цель заключается в том, чтобы научить учащихся видеть и понимать жизнь, фиксировать их мировоззрение с помощью выразительного слова, т. е. углубить и расширить это постижение жизни с помощью литературных средств.

И, конечно, не безразлично, какие темы мы ставим: мы должны так подбирать темы, так их ставить и так приобщать ребенка к этим темам, к этой системе заданий, чтобы он на них внутренне рос и развивался. А все эти эпитеты, сравнения, метафоры, все эти вопросительные и восклицательные выражения, все эти приложения и причастия, которые подчеркиваются в этих произведениях, — все это производное. Не вопросительные и восклицательные знаки тянут за собой эмоциональность, а, наоборот, эмоциональность тянет за собой невольно и восклицательные и вопросительные предложения и обращения всякого типа.

Сочинение — одно из сильнейших средств, способствующих развитию мысли ученика, росту его сознательного отношения к жизни. Учитель подбирает наиболее доступные, наиболее живые и разумные в воспитательном отношении темы. Темы эти выливаются в различные формы работ: это речь художественно-эмоциональная, т. е. изложение, близкое к тексту писателя, собственный рассказик, своя загадка или сказка, свой сценарий; это речь деловая — план, тезисы, изложение, близкое к плану, характеристика, рассуждение.

¹ Постановка чтения и развития речи в IV классе дана мною в сборнике «Методическое пособие для учителей начальной школы» (1938), где эта работа по ошибке названа как работа коллектива 242-й школы. См. также «Уроки чтения в начальной школе» Н. Н. Шепетовой и работу Н. С. Позднякова и Е. Я. Фортунатовой «Мурашкинская школа», 1937.

Систему создает понимание необходимости каждого из всех типов работ, расположение их в порядке нарастающей трудности, систему выдержит тот учитель, который будет понимать специфику каждого типа сочинений: в чем отличие изложения, близкого к тексту, от изложения схематического, в чем отличие плана от тезисов, каковы признаки хорошо сделанного плана? Четкость и целенаправленность каждого типа изложения или сочинения — это выигрыш во времени, это экономия сил, это система.

Как всякое задание, сочинение должно проводиться на основе того дидактического правила, которое требует, чтобы ученик ясно понял поставленную перед ним учителем задачу, чтобы ему была ясна руководящая роль учителя в исполнении этой задачи, чтобы ему понятна была роль класса как рабочего коллектива и степень своего участия в работе этого коллектива.

Разумная методика письменных работ требует подготовки к работе, к постановке темы, заблаговременного привлечения материала, предварительных языковых упражнений и т. д.

Всяческого рода эксперименты, предложение ученикам писать кто что хочет, неумение направить ученика по заранее составленному для себя учителем плану — все это проявление педагогической слабости и растерянности, все это нерациональная трата детских сил.

В систему работ обязательно входит вопрос об исправлении письменных работ. Уж где-где, а в школе мы именно на ошибках учимся. Иная ошибка является просто козырем в руках учителя. Опытный учитель так подберет коллекцию ошибок, что развернется целая программа действия для создания будущего, более совершенного сочинения. Урок, который можно провести, придя в класс с исправленными тетрадями, — один из самых интересных и увлекательных уроков.

Реализуя систему письменных работ, учитель должен отдать себе отчет: на каком материале ведется работа и что является образцом для учеников? Какой же это материал? Во-первых, сама жизнь, а во-вторых, литература.

Используйте то, что ребята видят вокруг себя. Привлекайте жизненные впечатления, учите ребят видеть. Дети недостаточно внимательно воспринимают жизненные впечатления. Надо сделать их более чуткими и зрячими.

Ученики могут пользоваться не только жизненным материалом — мы широко используем литературу для письменных работ. У нас может быть изложение прочитанного материала, может быть сочинение, которое стимулировано чтением художественного произведения. Письменные работы — один из методов усвоения литературы, причем литературный материал должен быть очень хорошо воспринят учениками, для того чтобы они по этому материалу провели какую-то работу — написали изложение или создали творческое сочинение.

Мало понять, каким материалом мы пользуемся, наше дело — научить его брать. Когда вы научите брать впечатления дома —

игры, работы,—тогда вы сможете требовать об этом рассказа. Когда вы научите ученика хорошо читать басню, рассказ, балладу, вы можете потребовать у него хорошего изложения.

Следовательно, учитель всегда должен помнить, что главное — в нем, в учителе, в его методике, в системе, что ребята могут дать очень хорошие результаты и могут не дать никаких результатов. Пользуясь приемами работы случайно, бессистемно, учитель может достичь нужных результатов, а может и упустить из рук всю работу, проиграть время, даром потратить силы.

Наметив содержание того, что методика вкладывает в термин «система письменных работ», мы переходим к проблеме реализации этой системы в ряде мероприятий.

Распределить эти работы по классам не всегда возможно по той причине, что некоторые учителя делают в IV классе то, что другие преподаватели не решаются делать и в VI классе. Намечая градации трудностей, мы имеем в виду последовательную их смену в V, VI, VII классах. Однако если какая-либо работа не начата в V классе, то необходимо провести этот тип работы хотя бы и в VI и даже в VII классе. Важно иметь на учете весь объем методических мероприятий и вести их от легкого к трудному, приспособляя систему работ к наличию имеющихся у школьников навыков.

II. ИЗЛОЖЕНИЕ

Исходная форма работы — изложение. Мы различаем два вида изложения: 1) пересказ, приближающийся к языку произведения; 2) пересказ краткий, близкий к плану.

Возьмем пример из материала V класса, хотя бы страничку с описанием Маруси из главы IV «Детей подземелья». В процессе знакомства с рассказом в целом мы останавливаемся особенно внимательно на сравнениях: Короленко сочувственно сравнивает бедную девочку с цветком, выросшим без лучей солнца, ее головку — с головкой полевого колокольчика; писатель проводит подробное, доступное детям сравнение больной Маруси со здоровенькой Соней; дальше идет описание игры с Марусей, когда девочка кончает не смехом, а слезами, и, наконец, рассуждение о причине безболезненного состояния Маруси: «Это от серого камня».

Данный текст занимает всего одну страницу, план его прост и ясен; учитель обращает внимание на язык, на сравнения, на обороты речи. И когда «Дети подземелья» прочитаны до конца, когда дети узнали о смерти Маруси, учитель перечитывает медленно данную страницу, воспринимаемую теперь еще острее, вспоминает план отрывка, и дети пишут изложение, по языку своему близкое к подлинному тексту.

Перейдем теперь к более трудному образцу, возьмем кусочек из «Капитанской дочки». Берется глава «Незванный гость» и выясняется последняя ее часть (свидание Гринёва с Пугачевым после пира у Пугачева) как важнейшая часть этой главы. Мы проверяем

значимость этой части, устанавливая ее связь с предыдущими главами: «Сержант гвардии», «Вожатый», «Пугачевщина», «Приступ». На доске дается чертежик:

Сержант гвардии →	}	Разговор Пугачева с Гриневым.
Вожатый →		
Пугачевщина →		
Приступ →		

Учитель медленно читает вслух выделенную нами страницу, а ребята, глядя на чертеж, обдумывают раскрывающиеся перед ними связи. А в подлинном художественном произведении все ко всему относится. Раскрыть эти связи — это и значит понять движение вещи, ее внутреннюю жизнь.

— Как связана разбираемая сцена с главой «Сержант гвардии»?

Ребята открывают книги и перечитывают наставление отца сыну: «Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся, от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду».

Соответственно этому зачину первой главы мы находим на нашей странице ответ Гринева Пугачеву:

«Нет,— отвечал я с твердостью.— Я природный дворянин; я присягал государыне императрице: тебе служить не могу».

Связь с главою «Вожатый» устанавливается быстро и углубляется словами Пугачева: «А покачался бы на перекладине, если б не твой слуга. Я тотчас узнал старого хрыча. Ну, думал ли ты, ваше благородие, что человек, который вывел тебя к умету, был сам великий государь?»

Уясняем себе значение главы «Пугачевщина» и связь ее с отношением Гринева к Пугачеву как к самозванцу. Определяем смысл слов Пугачева: «Ты крепко передо мною виноват» ссылкой на «Приступ», где были показаны действия офицеров против Пугачева.

Итак, мы установили место избранного для анализа кусочка в ходе действия всей повести. Перечитывание текста данной страницы с оглядкой на предыдущие главы дало возможность наполнить читаемое подлинным смыслом и содержанием.

Однако этого мало. Читал учитель, но не читали учащиеся. Учитель ставит второй вопрос:

— Что дает эта беседа Гринева с Пугачевым для уяснения характера каждого из героев?

И класс читает абзац за абзацем, и каждый кусочек коллективно комментируется с установленной новой точки зрения. Что значит та или иная фраза или отдельное слово, как говорят герои, что дает нам этот характерный для них язык, что здесь показательного для их образа мыслей, сливаются ли их взгляды с установками автора? (Кто называет Пугачева «бродягой» и «мошенником» — Пушкин или Гринев? А как думает Пушкин о Пугачеве?)

Пугачев смотрит «с удивительным выражением плутовства и насмешливости»; «наконец, он засмеялся с такой непритворной веселостью...». Связываем эти слова с кусочком из предыдущей части: «Черты лица его, правильные и довольно приятные, не изъясляли ничего свирепого».

Мы анализируем черты просторечия в языке Пугачева: «Я чаю, небо с овчинку показалось...», «Я тотчас узнал старого хрыча...», «Какое тебе дело до иного-прочего?», «Кто ни поп, тот батька...». Это говорит простой казак, речь его пестрит пословицами, он не стесняется в выражениях. И тут же, приняв таинственный вид, он вдруг пытается говорить важно и торжественно, как то подобает, по его мнению, великому государю.

Подчеркиваем отличие речи офицера Гринева, некоторую книжность его оборотов, соединение в передаче его размышления такого рода слов:

«Признать бродягу государем был я не в состоянии: это казалось мне малодушием непростительным. Назвать его в лицо обманщиком — было подвергнуть себя гибели; и то, на что был я готов под виселицею в глазах всего народа и в первом пылу негодования, теперь казалось мне бесполезной хвастливостью».

Такие слова, как «малодушие» и «хвастливость», должны быть осмыслены настолько, чтобы было обеспечено их присутствие в последующем устном и письменном пересказе. Слова эти трудные, они осложнены (*малодушие непростительное* и *хвастливость бесполезная*), а потому необходимо на них задержаться и разъяснить их смысл. Смысл этих слов раскрывается смыслом событий, слова уясняются в контексте, а в отрыве от текста они затушеваются и никнут.

Анализируем слова: «Отвечал я с твердостью», «Моя искренность поразила Пугачева».

Все это медленное чтение, с учетом слов и оборотов, подсказывает нам характеристику героев. Учащиеся к ней и переходят, говоря об уме, простоте и веселости Пугачева, об искренности и твердости Гринева.

После такого чтения преподаватель может требовать пересказа данного куска близко к тексту. Класс слушает вызванного ученика с большим вниманием и потом коллективно вносит поправки, исправляя ошибки в рассказе.

Весь этот рассказ, все эти поправки и добавления обоснованы разборom данной части в плане хода действия, во-первых, и в плане раскрытия характеров, во-вторых. Такой пересказ не есть работа механической памяти, а работа сознания, подготовленная углубленным и медленным чтением.

Так читать всю «Капитанскую дочку» немислимо и не нужно. Это медленное чтение применимо к какому-то центральному и ударному куску текста; этот метод чтения нельзя повторять навязчиво для учеников, но изредка он необходим. Если учащихся не учить изредка читать медленно, то все часы беглого и быстрого чтения окажутся пущенными на холостом ходу.

Как назвать тот урок, который мною описан? Это урок литературного чтения, в котором, на основе разбора по содержанию, ученики усваивают язык изложения, обогащаются Пушкиным.

Разобранный этим методом кусок текста учащиеся могут написать языком, близким к языку Пушкина. Можно взять начало той же главы, составить план и учиться рассказывать по плану и кратко. Чтобы подготовить учащихся к уяснению главного и деталей, мы предлагаем им такого рода план.

Незванный гость

Переживания героев

- 1) Страх Гринёва за Марию Ивановну.
- 2) Попадья своим рассказом несколько успокаивает Гринёва.
- 3) Негодование Гринёва при виде грабёжа.
- 4) Изумление Гринёва в связи с догадкой Савельича и тягостное раздумье молодого офицера.
- 5) Наивное удивление казака перед «царской персоной».

Затем следует пересказ, но пересказ другого типа, краткий, в котором нужно уметь опустить подробности описания комнаты («Стулья, столы, сундуки были переломаны...»), а нужно суметь сказать о тревожных мыслях Гринёва, о его страхе за Марию Ивановну. В этом рассказе не нужно говорить, что Гринёв подослал Палашку, чтобы вызвать попадью, а следует кратко передать суть рассказа попадьи и, главное, реакцию на этот рассказ Гринёва и т. д.

Работа проводится устно, тут же отсекаются все детали и усиливаются все итоги обобщения, говорящие о сути дела. Упражнение очень трудное, касающееся содержания, но опирающееся всецело на культуру речи. Нужно уметь найти те слова, которыми передается это главное. Наш план сознательно идет ученику на помощь, акцентируя тему («Переживания героев») и давая все нужные слова: страх, успокоение, негодование, догадка, изумление; планом подсказана и постановка темы и лексическое ее оформление. Краткий пересказ лучше всего пройдет как пересказ, близкий к плану.

Вот тексты письменных работ, которые потом были написаны в классе на основе изложенных уроков.

Незванный гость

Краткое изложение начала VIII главы

Гринёв сильно волновался за Марию Ивановну и пошел в дом коменданта. В комнате он встретил испуганную Палашку, которая сказала ему, что Мария Ивановна находится у попадьи. Гринёв знал, что у попадьи сейчас пирует Пугачёв, и скорей туда побежал. Там встретился с попадьюей. Она ему рассказала, как обманула Пугачёва и что Мария Ивановна находится в безопасности. Немного успокоенный, Гринёв направился домой. Проходя мимо площади, он увидел, как банширцы стаскивали сапоги с повешенных. Ужас и негодование охватили Гринёва при виде этой картины.

Придя домой, он застал Савельича. Савельич поделился с Гринёвым своей догадкой, что Пугачёв был тот самый вожатый, которого они встретили в трактире.

К Гринёву пришел казак и попросил его идти к Пугачёву.

Незванный гость

Изложение, близкое к тексту, из VIII главы
«Капитанской дочки»

Казаки встали из-за стола и пошли по направлению к двери, Петр Андреевич хотел последовать за ними, но Пугачев остановил его и сказал: «Сиди. Я хочу с тобой поговорить!» Гринев остался с Пугачевым наедине. Несколько минут продолжалось молчание, которое было прервано веселым смехом самозванца. «Что, ваше благородие,— сказал Пугачев,— испугался ты, когда мои хлопцы накинудли веревку тебе на шею. А покачался бы ты на перекладине, если бы не твой слуга — старый хрыч». Пугачев подумал и прибавил: «А думал ли ты, что человек, выведший тебя к умету, был великий государь?» Тут взял он на себя вид важный и таинственный. «Ты крепко предо мною виноват,— продолжал он,— но я помиловал тебя за то, что ты в одно время помог мне скрываться от своих недругов», Пугачев замолчал, но через несколько минут Гринев опять услышал голос его. Он говорил: «Хочешь ли ты мне служить?» Вопрос самозванца Петру Андреевичу показался настолько дерзким и смешным, что он не смог не усмехнуться. «Чему ты усмехаешься,— сказал Пугачев,— или ты не веришь, что я сам великий государь Петр Федорович? Да?» Гринев смутился.

Признать этого бродягу государем было для него малодушием непрости-тельным, назвать же его в глаза обманщиком — это значит подвергнуть себя гибели. Гринев долго молчал, но потом набрался храбрости и сказал: «Слушай, скажу я тебе всю правду, сам подумай, могу ли я признать в тебе государя. Ты человек смысленный, ты сам увидишь, что я лукавствую. Но служить я тебе не могу, я присягал самой императрице и изменить своему делу никак не могу, а если желаешь мне добра, то отпусти меня в Оренбург». Пугачев взглянул на Гринева и сказал: «А если отпущу, то обещаешься хоть против меня не идти?» Петр Андреевич отвечал: «Ничего не могу тебе сказать. Сам знаешь — воля не моя. Пошлут идти — пойду, не пошлут — не пойду».

Пугачев замолчал и глубоко погрузился в думы. Потом сказал: «Иди себе на все четыре стороны, делай себе что хочешь. А завтра приходи ко мне проститься. Теперь иди спать, а то мне тоже хочется уже».

Изложенные занятия по «Капитанской дочке» говорят о работе тщательной, о работе сознательной, вполне пригодной и для VI и для VII класса. Нечто подобное, несколько проще, следует делать и в V классе. Изложение — это логическое завершение разбора; изложение — один из последних этапов в цепи занятий литературным чтением.

Совершенно сознательно наша методика уделяет внимание процессу медленного чтения и процессу работы над планом. Только хорошее чтение даст возможность рассказать устно, а потом написать близко к тексту. План — это естественное начало в работе над кратким, сжатым изложением. В изложении первого типа учим сохранять изобразительные средства языка, в изложении второго типа учим деловой речи, учим отсеивать подробности и детали. <...>

Особняком стоит вопрос об изложении стихотворного текста. Как быть с изложением «Трех палым», «Песни о вещем Олеге», как быть с баснями? Думаю, что басня с ее просторечием может быть изложена кратко и подробно, без риска изуродовать ее. Но как вы сможете переставить слова, изменить текст стихов:

И конь на дыбы подымался порой,
И прыгал, как барс, пораженный стрелой...

Как только вы станете переставлять слова, менять их или выбрасывать, получается наивно и уродливо. <...>

А какой выход? Совсем не излагать стихотворного текста? Нет, нужно это делать, потому что если мы придем к «Евгению Онегину» и учащиеся не сумеют рассказать главы из «Евгения Онегина», то это будет уж очень плохо. Поэтому нужно учиться передавать смысл своими словами с сознательным введением цитат.

Это, конечно, очень трудная форма работы, и учащихся нужно постепенно приучать к этому. <...>

Если излагать близко к тексту прозу легче, нежели стихи, то учиться цитировать легче на стихах, постепенно перенося навыки цитирования и на изложение прозаического текста.

III. УСЛОЖНЕННОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ В VI—VII КЛАССАХ

Переходим к вопросу о сочинениях в VI—VII классах. Ту форму работы, которую мы имеем в виду, правильнее назвать усложненным изложением, так как настоящее сочинение — это работа VIII—X классов. Уроки литературного чтения ограничиваются более простыми формами письменных работ.

Здесь нельзя не вспомнить того, что предшествующая историко-литературная программа преждевременно толкала на обобщающие темы характера рассуждения: «Купечество у Островского», «Крепостное право в изображении Салтыкова», «Николаевская Россия у Гоголя». Сейчас школа, естественно, отказалась от этих тем, и словесники стали придерживаться изложения содержания, впадая в противоположную крайность — поменьше обобщений.

Сочинение типа рассуждения имеет в истории школы наибольшую давность. Весь состав риторики направлен был на развитие суждений, на культуру силлогизмов, на изобретение доводов, на умение найти логическое обоснование темы и завершался схемой хрии. Рядом с описанием и повествованием ученики Н. Кошанского и множества других преподавателей «российской словесности» упражнялись в рассуждениях.

В нашей школе только с VIII класса учащиеся приучаются к планомерному выполнению тем, развертывающих то или другое положение. В предшествующих классах задача учителя состоит в том, чтобы элемент рассуждения ввести в изложение, чтобы ставить темы, дающие нечувствительный переход от изложения к рассуждению. Подготовкой к рассуждению служит и работа над планом, которая учит формулировать кратко самое существенное, той же цели служат и упражнения с цитатами, так как учащиеся приобретают навык выбирать в тексте наиболее меткие и веские формулировки мысли автора или героя.

В самом тексте повести или рассказа мы должны выделять кое-какие места, в которых автор нечто обобщает, характеризует, делает выводы. Усвоить подобные места хотя бы в форме изложения — это значит учиться рассуждать. Такова, например, характеристика Троекурова, с которой начинается «Дубровский». Пере-

сказ этого синтетического портрета героя доступен учащимся только после проработки основных эпизодов, обрисовывающих Кирилу Петровича. Пушкин дает образ «старинного русского барина», человека необразованного, с порывами «пылкого нрава», с затеями «довольно ограниченного ума». Вся эта серьезная фразеология, этот психологический словарь усвоится ребятами с трудом, и то только после хорошего знакомства с поступками «старинного русского барина». В каждом произведении — в «Муму», в «Капитанской дочке» — имеются такие итоговые страницы, в которых автор переходит на язык отвлеченных понятий и исторических терминов; пересказ этих абзацев — дело трудное, и такого вида изложение есть не что иное, как первые уроки рассуждения.

Даже в VII классе такая вещь, как портрет Беликова в рассказе «Человек в футляре», подлежит прежде всего усвоению и точному воспроизведению. Чехов дал нам совершенно классический образец серьезнейшей общественно-психологической характеристики. Она сама по себе верш художественного мастерства, образности («Человек в футляре») и в то же время образец исторической, общественно-политической трактовки типа. Уметь ее воспроизвести и повторить — это достаточный урок для мыслительных и языковых сил учащихся, это пример того, как следует собирать факты и обобщать их.

Образная, конкретная характеристика «человека в футляре» развернута, показана и доказана: калоши, пальто на вате, зонтик в чехле, вата в ушах и т. д. Страх, который внушает Беликов окружающим, передан эмоционально, с нарастающей силой, с вопросами и восклицаниями: «Мы, учителя, боялись его. И даже директор боялся. Вот подите же, наши учителя народ все мыслящий, глубоко порядочный, воспитанный на Тургеневе и Щедрина, однако же этот человек, ходивший всегда в калошах и с зонтиком, держал в руках всю гимназию целых пятнадцать лет! Да что гимназию? Весь город!» и т. д. Рядом с этой образностью и эмоциональностью Чехов формулирует выводы, обобщает, учит, показывает свою общественно-политическую установку. «И мысль свою Беликов также старался запрятать в футляр. Для него были ясны только циркуляры и газетные статьи, в которых запрещалось что-нибудь». «У этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе, так сказать, футляр, который уединил бы его, защитил бы от внешних влияний».

Характеристика отдельного лица, классовой группы, анализ общественного явления, разбор художественного произведения требуют навыка в подборе доказательных фактов, в планомерном их расположении, в обобщениях и выводах; эта работа требует запаса слов для выражения конкретных и отвлеченных понятий, требует более сложного синтаксиса, умения словесно связывать части, определять и развертывать понятия. Повторяя за Чеховым характеристику Беликова, ученик упражняется в навыках именно данного вида.

Выше, в главе «Уроки», показаны конкретно две работы, в которых учащиеся учатся переходить от изложения к сочинению, — это характеристика Чапаева в VI классе и работа по рассказу «После бала» в VII классе. Эти уроки убеждают нас, какую роль играет в такого рода работе план, как нужно показать возможность и даже необходимость отступить от того плана, по которому идет автор. <...>

Итак, школьники учились использовать материал, но располагали его с расчетом на наиболее прямое приближение к теме сочинения, они учились делать свой план. Кроме того, они учились переходить от части к части. Наблюдения словесника говорят о том, что учащиеся имеют тенденцию воспроизвести текст без всяких слов от себя. Поэтому нужно учить «подавать» цитату, объяснять ее, связывать ее с предыдущим, перекидывать от нее мостик к последующему. Дав описание Чапаева в бою, ученик прыгает ко второй части: Чапаев над картой. А где же связь? Дав переход, покажи зависимость этих сторон личности героя. Почему Чапаев одерживал победы, как он подготовлялся к сражению, чем обусловлена быстрота и точность тех распоряжений, которые он давал в момент боя? Поставь эти вопросы — и ты найдешь ответ во второй части.

Итак, вторая сторона работы: осмысление цитат, умение дать свои слова рядом со словами автора, умение переходить от части к части. Эта сторона сочинения является тем основным элементом рассуждения, который требует длительной культуры, требует воображения, мыслительной деятельности ученика, требует от учителя постановки вопросов логического порядка. Почему, по каким соображениям, для какой цели, зачем, что из этого вытекает, как ты это докажешь и т. д.

Установив связь частей, школьник учится делать обобщение, вывод: «И в бою, и над картой, и в своей речи, и в своей пляске — Чапаев всюду один и тот же: решительный, смелый, быстрый, находчивый, исключительно талантливый и преданный делу революции человек».

Два сочинения, показанные нами, «Чапаев» и «После бала» — это та переходная форма письменной работы, которая показывает движение от изложения к сочинению.

В средних классах мы развиваем те навыки, без которых учащиеся не могут усвоить навыки рассуждения в старших классах. Это план, это цитата, это умение обращаться с цитатой, устный и письменный пересказ более сложного текста, такого текста, в котором автор дает вывод и обобщение (характеристика Троекурова, образ Беликова). В VI классе и в VII классе мы работаем над осложненным изложением, над изложением с элементами рассуждения, когда учащиеся в своем плане отступают от плана произведения, когда они, установив порядок частей, показывают логику этих связей, когда они подают цитаты, рассуждая о них, комментируя их, когда они приходят, наконец, к каким-то выводам.

Строя ряд упражнений, давая темы такого вида, учитель должен упражнять класс в работе над элементами рассуждения. Мы рекомендуем давать планы как самостоятельную работу и оценивать в VI—VII классах эти планы как первичную форму сочинения. Затем мы рекомендуем практиковать устные выступления с подобранными цитатами по выработанному плану, с тем чтобы ученик практиковался в планомерной и мотивированной подаче цитат, в умении развертывать их содержание своими словами, замечаниями от себя.

Культура самостоятельных суждений возрастет и в том случае, если учитель предложит изредка своим ученикам самостоятельно поставить вопросы к произведению. Нельзя держать учащихся на одних ответах. Гораздо интереснее и труднее поставить вопрос, нежели ответить на него. Ученики не умеют писать сочинений, не умеют давать развернутых ответов по той причине, что они не умеют сами ставить вопросы. Формулировать вопросы к какой-либо главе «Капитанской дочки», к «После бала», к «Чапаеву» — это интересная и живая работа, которая должна понравиться семиклассникам. А учителю эти вопросы учеников покажут, что успели учащиеся извлечь из предыдущих уроков литературного чтения.

Прочитав в VII классе «Челкаша», можно предложить учащимся поставить вопросы к рассказу. Семиклассники, работая над вопросами в течение часа, касаются и прошлого Челкаша и причин его внимания к Гавриле, касаются и вопроса о классовом различии героев и о роли фона (моря). Работа эта дает исключительно благоприятный результат; на вопросы, ими же поставленные, учащиеся отвечают с удвоенным интересом.

Итак, постановка вопросов — это один из приемов подготовки к сочинению, это та форма литературно-логической гимнастики, которая разовьет умение находить связи, устанавливать причины, искать цель — словом, укрепит и разовьет мысль и сознание учащихся.

Учитель проведет ряд устных работ с классом, покажет, чего он требует от сочинения, как нужно доказывать, мотивировать, располагать материал, строить план, связывать части, вести к обобщению, формулировать обобщение.

Кроме того, сыграет роль и интересная постановка тем. Семиклассника нельзя держать на одних характеристиках. «Образ Челкаша», «Характеристика Павла Власова», «Образ Беликова», «Характеристика Чапаева» — это однообразие будет вредно влиять на качество сочинений. Попробуем иными путями толкнуть ученика на рассуждения. Вот примерные темы для VI класса.

1. Положительные стороны Пугачева, показанные в «Капитанской дочке».
2. Связь между главой «Вожатый» и главой «Незванный гость».
3. «Я, как брат, обняться с бурей был бы рад» («Мцыри»).
4. Природа Кавказа в поэме «Мцыри».
5. Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?

6. Характеристика Хлестакова в устах Осипа и в устах городничего.

7. Как понимает городничий свои права и свои обязанности («Ревизор»)?

8. Гнев и сострадание («Размышления у парадного подъезда»).

9. «Как таких идолов вода терпит?» («Премудрый пескрь»).

10. Отец Вареньки на балу, и он же на плацу («После бала»).

11. Какова развязка рассказа «Человек в футляре» и является ли она неожиданной?

Этот перечень указывает на то, что постановка тем в VII классе заставляет ученика обращаться прежде всего к материалу, в известной степени излагать прочитанное и усвоенное. Но этим задание не ограничивается: учащиеся должны сопоставлять части, сближать и сравнивать героев, группировать материалы, мотивировать выводы. Постановка тем выводит нас из заколдованного круга изучения «образов». Берется ход действия и объясняется неизбежность именно такого хода действия, обусловленность событий («Какова развязка рассказа «Человек в футляре» и является ли она неожиданной?»), устанавливается связь и зависимость частей (гл. «Вожатый» и гл. «Незванный гость»). События мотивируются и объясняются, акцентируется сюжет произведения («Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?»). Словом, ряд тем по ходу действия, анализирующих причинно-временную связь событий, вскрывающих внутренний смысл эпизодов. При этом берется один эпизод, одна глава или сопоставляются два эпизода, две главы, и тем самым работа ведется на уровне VII класса, не превышая сил учащихся, давая им возможность базировать их выводы на фактах.

Затем идут темы, направленные на иные компоненты произведения. Это может быть пейзаж, герой, группа героев: «Природа Кавказа в поэме «Мцыри», «Море как фон рассказа «Челкаш». Что касается героя, то он берется в каком-то его повороте, а не «вообще», и этим тема уточняется и упрощается: «Положительные стороны Пугачева в «Капитанской дочке», «Характеристика Хлестакова в устах Осипа и в устах городничего», «Отец Вареньки на балу, и он же на плацу»... Многие даст учащимся эмоциональная постановка темы. Это может быть сатирический тон характеристики: «Как таких идолов вода терпит?». Это может быть лирический тон характеристики: «Я, как брат, обняться с бурей был бы рад». <...>

Чрезвычайно желательным является сопоставление героев, данное в произведении, подчеркивающее их социальную природу, таковым является проведенное в рассказе Горького сравнение Челкаша и Гаврилы; выразительным является контрастный показ юноши и старца в сцене из «Бориса Годунова» (Пимен и Григорий), а также в «Мцыри».

Не следует оставлять без внимания тем, характеризующих произведение в целом. Классный рассказ легенды о горящем сердце Данко перед разбором романа «Мать» дает хороший повод к со-

поставлению сказки с романом. Тема, ведущая к характеристике стихотворения «Размышления у парадного подъезда» («Гнев и сострадание»), заставит учащихся сказать, что стихи Некрасова — это замечательный образец гражданской лирики.

Постановка тем в VII классе ведет к более разностороннему литературному разбору произведений, к оценке эпизодов и глав, стимулирует более живое и посильное семиклассникам рассмотрение характеров. Тематика в данных ее формулировках ограничивает привлекаемый для сочинения материал и дает нам право характеризовать данный вид письменных работ как переходный, как усложненное изложение, приближающее учащихся VII класса к сочинению типа рассуждения.

IV. РАБОТА НАД ТВОРЧЕСКИМ СОЧИНЕНИЕМ

Мы переходим к работам творческого характера. Начнем с примеров. Один из уроков в VI классе показал нам ход подготовки к сочинению «Осень»: наблюдения над природой, проведенные сперва коллективно и затем самостоятельно; изучение «Осени» Тютчева; чтение и разбор написанного сочинения в классе.

Вот еще один отчет об уроке, проведенном после сочинения на тему «Мороз».

В феврале после жестоких морозов (в 25—30°) ребятам VI класса предложена была тема «Мороз». Они писали сочинение в классе в течение часа. Работы были просмотрены учителем, и на следующем уроке сочинения эти читались и разбирались.

Первым читает мальчик 14 лет, Готовский, крестьянин, приезжающий в школу из-под Москвы. Орфография мною выправлена, слог не тронут.

Мороз Готовский

Накануне вечером я уговорился с одним охотником ехать завтра на охоту. Солнышко уже ярко светило, когда мы тронулись на лыжах в лес. На улице было очень холодно, был сильный мороз. Несмотря на быструю езду на лыжах, у меня начали мерзнуть щеки и руки. Но я, не обращая внимания на боль, ехал и не отставал от охотника. Вдруг до нас донесся лай нашей собаки. Охотник затормозил и поехал еще быстрее, но он скоро остановился у куста, откуда выбежал, по-видимому, заяц. Я тоже остановился и стал ждать, что скажет охотник.

— Поедем, встанем за куст, он скоро опять сюда прибежит, — сказал охотник и поехал к ближайшему кусту.

— Стой здесь, — сказал охотник, когда я подъехал к нему.

Мороз все становился больше, по лесу раздавался гул трескавшихся деревьев. Шапка и ворот моего пальто покрылись инеем, по телу пробегала дрожь.

— Щека-то у тебя белая, — вскрикнул охотник. — Три ее, три!

Я хотел было ее тереть, но пальцы мои меня не слушались, и я попросил охотника, чтобы он мне потер сам. Охотник стал с усилием тереть мне щеку, по-видимому, забыв про зайца. Вспомнил он только тогда, когда недалеко от нас раздался тихий шум. Я обернулся и увидел далеко скакавшего зайца. Щека моя начала немного разогреваться, и я почувствовал, что она начинает краснеть. С большой досадой охотник выругался и послал меня домой одного. Когда я приехал домой, пальцы мои онемели и страшно ныли. Я плакал и не

знал, что мне делать. Но вспомнив, что их надо тереть снегом, я начал действовать, и скоро их я оттер, но очень ныли, и я их опустил в горячую воду. Они еще сильнее начали ныть. Я их опять вынул. Весь день я проплакал в муках. Буду помнить я эту охоту.

Рассказ прочитан. Сейчас же поднимается десяток рук: желают высказаться.

— Он удачно нашел тему.

— Интересный рассказ. Не только мороз, но и охота на зайца. Но сейчас же вступает и критика:

— Почему все время охотник? Как его звали?

Гутовский называет имя, и все решают, что нужно было звать по имени; было бы лучше.

Дальше следует ряд замечаний стилистического характера. Предложено было автору изменить следующие места:

1) «мороз становится больше» (сильнее);

2) «по лесу раздавался гул трескавшихся деревьев» (трещающих);

3) «раздался тихий шум» (шорох);

4) «я почувствовал, что щека начинает краснеть» (гореть).

Я не считаю разбор законченным, но нахожу нужным дать тут же следующее сочинение, чисто описательного порядка. Поставленные вместе, они хорошо оттеняют одно другое.

Мороз

Коноплев

Мороз. Небо безоблачно. Желтое солнце ярко светит. Глаза болят от блеска снега, который покрыл землю глубокими, пушистыми сугробами; дым вырывается клубами прямо к синему небу и так застывает узкой струйкой. Тишина. Только изредка от реки несетя протяжный стон, навстречу, как выстрел, треск прорезал морозный воздух, и опять тишина. То трещит лед. Мороз забирается сначала в рукавицы, под ворот, в валенки, пробираясь постепенно под шубу. Кажется, он сковал все: сковал и речку, и елки, которые изредка потрескивают, и солнце, и воздух, как большую, прозрачную глыбу льда, и, кажется, сковывает и тебя.

Опять поднятые руки; желающие высказываются.

— Разве могло быть желтое солнце?

— Может, может быть! Именно зимой, в морозный день, на фоне голубого неба.

Третий:

— А мне понравилось выражение «сковывает воздух... как глыбу льда».

Четвертый отмечает эпитеты:

— «Глубокими, пушистыми сугробами».

Я ставлю вопрос:

— В чем разница между сочинениями Гутовского и Коноплева?

— Тут описание, там было повествование.

Кто-то из ребят предлагает: нельзя ли соединить первое со вторым?

В рассказе про охоту мало описана природа, и хорошо бы там дать картину природы. Я считаю нужным приветствовать это предложение, но все-таки остерегаю говорящего. Ведь второй «Мо-

роз» дан созерцательно, наблюдатель недвижим, он как бы застыл, в рассказе об охоте — движение, событийность: можно ли соединить первое со вторым? Вряд ли. Хорошо в охоту вставить картину природы, но вопрос — какую картину.

Мы подходим к вопросу о произведении как об организованном целом — вопрос при анализе художественного слова весьма существенный.

После чтения второй работы мы снова возвращаемся к первой и говорим о ней как о рассказе, в котором в отличие от описания есть действие. Наш диалог:

- Где вершина действия?
- Когда прозевали зайца.
- Развязка?
- Там, где охотник отправил мальчика домой.
- Завязка?
- Первое появление зайца.

Я черчу на доске угол: низ его — завязка (b), вершина — кульминация (c) и спуск — к развязке (d). Кроме того, отмечаем вводную часть — об охоте и заключительную — о мучениях от боли, которые как бы вне динамики. Чертим первую горизонтальную линию (a), примыкающую к завязке, и вторую, следующую за развязкой (e). Вот она, эта маленькая схема:

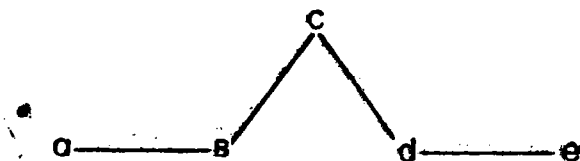


Схема незатруднительна, а вывод нам нужный. Мы учимся разбирать динамическую композицию рассказа.

Переходя к третьей работе, я должна сказать, что разбор ее вылился в совершенно непредвиденную мною полемику. Сочинение девочки, — и вот при обычно мирных отношениях мальчиков и девочек здесь мальчики вдруг заговорили неожиданно резко. Главный пункт обвинения — наивность.

Вот оно, это третье сочинение; автор этой работы — член ин-тернатского коллектива.

Мороз

Б. Меркис

Проснувшись я и вижу: окно в моей спальне все было разрисовано инеем. Я подумала — как это может рисовать мороз на окнах да так еще красиво. Что он, художник, что ли?

— Ай, какая красивая веточка, — произнесла я и быстро вскочила с постели, подбежала к окну. Вот еще как будто бы дерево, которое своими ветвями распространялось по окну.

— Вот красиво!

Одевшись быстро, я побежала на улицу посмотреть и ощутить мороз, который был сегодня в яром и возбужденном настроении.

Не успела выйти из двери, как ветер со снегом хлестал мне и резал лицо. Я побежала скорее в дом, и сама думаю: «Ну и мороз, ну и холод!»

По случаю мороза мы не пошли в школу. Народу на улицах было мало, все куда-то спешили, были видны замерзшие, покрасневшие, в инее.

— Ой, как холодно!.. Ой!..

— Девочки, смотрите-ка, видите, идет мужчина, он как будто бы поседел, видите, у него усы и борода белая, видно, он замерз...

— Вот бедный...

В доме было холодно, и многие ребята ходили в пальто, и разговоры шли лишь о морозе. Говорят, что трамваи еле-еле ходят, потому что рельсы и колеса замерзли, и народу в трамваях много, так и висят на подножках.

Так прошел весь день.

Мы ожидали циклона, который должен пронестись, а когда — неизвестно.

Вот уже вечер, а циклон все еще не мчится.

— Пора уже спать, — проанес кто-то из ребят.

На улицах было пустынно, народу было мало, мало; только изредка пройдет пешеход и промчится извозчик. Все как будто бы замерзло и заснуло крепким сном, и я тоже лежала в постели и засыпала, и мне казалось, что циклон крутится и хочет ворваться к нам в дом.

— Для кого это она писала? Для маленьких детей?

— По-детски написано.

— В «Мурзилку» годится.

— Как это она про циклон сказала: что ей шесть лет, что ли?

— Не видала, как мороз рисует на окнах, разглядывает. Девочка наивная.

Я была удивлена резкостью суждений. К тому же нельзя было не бояться за автора работы. Она не из сильных учениц нашего класса, редко выступает, и такой напор не по ее силам. К тому же она молчит, молчат и ее подруги.

Но из среды мальчиков находится несколько голосов в защиту.

— Почему нельзя писать про рисунки мороза на окнах? Можно.

— Автор имеет право писать все, что ему захочется.

Снова возражение:

— Мало ли ему чего захочется, мы и обязаны все слушать?

Тогда я выступаю с цитатой из Лермонтова:

Из-под куста мне ландыш серебристый

Приветливо кивает головой.

Спрашиваю:

— А это наивно? Ведь ландыш все видели. Можно ли писать о нем и даже им любоваться?

— Да, здесь-то хорошо, а у нее плохо.

Перечитываем спорное место:

Окно в моей спальне все было разрисовано инеем. Я подумала — как это может рисовать мороз на окнах да так еще красиво. Что он, художник, что ли?

— Ай, какая красивая веточка, — произнесла я, быстро вскочила с постели, подбежала к окну. Вот еще как будто бы дерево, которое своими ветвями распространялось по окну.

— Вот красиво!

Это перечитывание вскрывает излишество восклицаний и ненужность повторения слова «красиво», которое говорит о бессильи в передаче этой красоты.

То же и с циклоном. Разговоры о нем действительно шли, но как о них сказано.

По вопросу об удивлении: он очень важен в писательском деле. Автору всегда лучше брать предмет так, как будто он видит его впервые. И эта девочка, как и всякий живой человек, радуется, словно в первый раз видит. Это не плохо, а хорошо. Только она не сумела выразить своего удивления и восхищения. Для этого мало сказать: «Ах, как красиво!» Сам будь морозом, рисуй. А мы уж будем судить: красиво или нет.

Нет худа без добра. Вскрыли недочеты и этим самым выяснили то, что должно быть. Выбор темы, подход к изображаемому, выразительность слова — все эти вопросы стояли в это время вплотную перед классом, мы ими жили. И это всегда бывает так при настоящем разборе ученических творческих сочинений. Это одна из главных функций анализа подобного рода очерков и рассказов — от маленького писателя к большому читателю.

Следующими шли два стихотворения. Первый автор слаб по грамматике, но неудержимо тянется писать стихи. В них крупинки удач. Но все-таки он доставляет удовольствие и себе и ребятам. Внимательно слушаем его:

Злитя и кружится
Вьюга на дворе.
С вьюгой и морозы
Сильнее на заре.
Злитя и кружится
На дворе мороз,
У детей и школьников

Красный нос отмерз.
Как, зима, ты злая.
Как, мороз, ты лют,
Вспомнил я невольно,
Как в апреле месяце
Сосульки слезы льют.

— Хорошо, молодчина!

— Размер спутал. Сначала один размер, потом другой.

— Я беру мел и быстро на доске вскрываю хорей вначале (*злитя и кружится*) и потом переход к ямбу (*сосульки слезы льют*). Говорим, что переходы такие, вообще говоря, возможны. Разные части бывают иногда написаны разными размерами. Здесь этого нет, переход не обоснован, тем более что он касается всего одной строки.

— Два раза *злитя и кружится*.

— Нет, нет, это не плохо.

— А это у него хорошо, про сосульки-то. В мороз всегда ждешь весны поскорее.

— *Красный нос отмерз* — это тоже ловко вышло.

— Да, вроде как рифма в середине строки.

Урок близится к концу, и мы торопимся прочитать второе стихотворение нашего классного поэта Левы Соловьева. Это единственная работа, которая писалась не час, а два часа (в классе, у меня на глазах).

Морозные песни

Мороз невидимой ручищей
Схватил столицу за бока.
Покрывл ее седой гривищей,
И задрожала вся Москва.

На площадях рыдает громко
Морозом скованный трамвай,
Щенком пришибленным визгливо
Автомобиль бросает лай;
Извозчик рысью быстрой гонит
Посеребренного коня,
И колокольчик лихо звонит,
Мороза бодростью дразня.
На рынках жалкою кукушкой
Сидит промерзший продавец,
Торгует булкой и ватрушкой
И ест промерзший варенец...
Но покупателей не видно,
Напрасно продавец сидит,
А для мороза это дивно,
Он рад, что жертву тербит...
Зато в такие вот морозы
Все небо в звездах убрано;
Ах, эти звезды — мои грезы,
Я в них влюбился уж давно.

В классе движение и шум. Ребята довольны.

— Молодчина! Хорошо! Стихи, что надо.

— Гривищей... Щенком бросает лай...

Но все-таки критицизм не оставляет ребят и тут. Прежде всего сам автор заявляет, что он недоволен концом. Ни к чему здесь про звезды. Не успел доделать, не хватило времени.

И второе замечание с места:

— Соединил столицу с провинцией. Колокольчиков у извозчиков в Москве нет. Вообще эта строфа про извозчика слабее других.

Были и еще желающие говорить, но звонок, и мы кончаем урок.

Конечно, повторяют строки последнего стихотворения, кричат: «Катать Левку», нетерпеливо теснятся ко мне с новыми вопросами и замечаниями.

Всего не исчерпашь, но основное сделано. Мы работали целый час над литературой, над поэтикой, работали практически, исходя из написанного.

Тема рассказа, его конструкция, взаимоотношения частей, в частности описательных и повествовательных, — вот что выяснили на первых двух рассказах. На третьем — поставили вопрос о манере письма. На стихах шла речь о размере, о созвучии образов, о согласовании их в организме целостного художественного произведения.

На следующем уроке, который последовал за первым, я читала рассказ Чехова «Мороз» (городской праздник на катке, беседа стариков — губернатора, архиерея и городского головы — о морозе; рассказ головы о том, как он заб, будучи нищим и торговцем). Рассказ слушается с большим вниманием. Собственные опыты описания мороза сделали ребят прекрасными ценителями и слушателями. Они оценивают рассказ в целом и детали его. Я не буду воспроизводить всего диалога данного урока, но назову то основное, что было подмечено классом в чеховском «Морозе».

Переданы физиологические ощущения, причем в рассказе даны стадии замерзания человека; передано воздействие мороза на психику человека.

В историю о празднике введены вставные рассказы стариков, особенно интересны рассказы городского головы. История о катке — это рама для вставных рассказов. В данной повествовательной раме есть своя завязка, коллизия и развязка. Развязка: когда губернатор после разговоров о морозе приказывает сказать музыкантам, чтобы они перестали играть.

Ребята с особенным удовольствием отметили и прекрасный образ главного рассказчика, словоохотливого и юркого городского головы, купца Еремеева.

— Да, далеко нам до Чехова, — говорит кто-то, передавая мысль многих товарищей.

И они с особенным удовольствием воспроизводят по памяти основные образы. Они схватили многие детали, запомнили их и осознали. Еремеев разбирается как тип классовый в тех его особенностях, которые дают купца рядом с дворянской фигурой губернатора. Но основное, что мне хотелось дать чтением этого рассказа, — постановка в рассказе социальной проблемы. Мерзнут те, у кого нет шубы, кто голоден, кто беден. Еремеев был нищим, водил слепую старуху, вот как он мерз: «онемеешь, одереveneешь, как статуя». Мерзнут музыканты, играющие на катке для забавы богатых людей. А богатому, у кого и дом, и печка, и шуба, — ему мороз нипочем.

Чехов связывает физиологию с психологией, причем он дает психологию социальную. Тема «Мороз» истолкована с общественной точки зрения. Этой-то точки зрения и не хватало нашим молодым авторам в их сочинениях. И эту социальную сторону они должны уметь понимать и ценить. Эта оценка и это понимание, как мы видели по ходу этих двух уроков, подготавливается и культивируется разбором собственных опытов учащихся. Элементарность их собственных сочинений, небольшой их размер, их ошибки — все это облегчает критику. А критика эта вызывает в сознании целый ряд принципиальных и теоретических вопросов. Поставленные на простом материале, эти вопросы углубляются на анализе серьезных литературных произведений. Так растет и воспитывается читатель-ценитель и читатель-критик. Так реализуется дидактическое правило: вскрывать сложное в простом, находить незнакомое в знакомом. Вопросы композиции, взаимоотношения повествования и описания, выразительность поэтической речи — эти вопросы, вскрытые на детском сочинении, делаются близкими и понятными ученикам. Рассказ писателя на ту же тему, что и у детей, прочитанный вслед за работами учащихся, воспринимается учениками как громадный шаг вперед, но шаг по той же знакомой дороге, по которой идут и они. Впечатления меняются, чередуются, но их подбор подчинен определенной системе, и самими учащимися эти впечатления воспринимаются как нечто живое и органическое.

У. СТИМУЛЫ И ОБРАЗЦЫ

Говоря о том, как приохотить детей к творческим работам, как именно учить их писать, нужно прежде всего сказать о данной работе как о школе восприятий. Как учить видеть? — вот в чем первый и основной вопрос. Отсюда второй: как организовать виденное в нашем сознании?

Начнем с конкретного примера. Ребятам V класса в начале года дано было сочинение «Моя улица», и они его не написали.

— Отчего?

— Скучная тема... Мы ходим каждый день по своей улице, насмотрелись, неинтересно писать.

Всякий учитель знает, что этот мотив весьма характерен. Ребята часто не желают писать по этой именно причине: скучно, обычно, неинтересно. Примитивное сознание схватывает лишь необычное, выходящее из ряда ежедневных, привычных впечатлений. Поэтому ребята не хотят описывать свой рабочий день, переулок, в котором живут, ежедневный урок.

На этот раз мне пришлось в голову так реагировать на их отговорку: я предложила им выйти из класса в коридор, сосредоточиться и войти в собственный класс так, как будто они там ни разу не были.

Я уgomонила их смех, создала нужную серьезность, и они входили в класс так, как будто делали это впервые. Они озирались, оглядывались, рассматривали потолок, стены, столы. <...>

Обзор был подробный, глаза были внимательны, лица сосредоточенно-ответственны. Долго не садились на места и не шумели. Смотрели и удивлялись. (А уж здесь-то, конечно, было меньше нового, чем на улице.)

Наконец, сели по местам, и им предложено было высказаться устно. Первый из говорящих перебрал все составные части класса, назвал все характерные слагаемые этой комнаты и закончил примерно таким итогом: комната какого-то богатого буржуазного дома, использованная Советской властью для учебных целей.

В классе послышались добавления, касающиеся деталей. Мы их выслушали. Но, кроме того, нашлись желающие планировать описание иначе: начать с обобщенной характеристики, с вопроса об использовании накоплений буржуазии и кончить перечислением деталей. Словом, забыли о скуке, о ежедневности, а стали разбирать и описывать создавшееся впечатление живо и всесторонне.

Было сделано главное: было показано, что смотреть нужно открытыми глазами, что лишь бы захотеть увидеть, лишь бы иметь правильную точку зрения, и всем можно заинтересоваться. Мало ли, что ты видел все это и вчера и в прошлом году, видишь каждый день. Взгляни еще раз и схвати все это заново, так, чтобы включить твоё высказывание в интересы сегодняшнего советского дня, чтобы дать какую-то общественно ценную идею.

В наше время все уголки жизни даются по-новому. Это то новое, что называется социалистической стройкой, пятилеткой. Под

знаком революционных достижений мы должны научиться рассматривать все, как и зачем строится дом, как видоизменяется рабочий поселок. Даже эту самую нашу классную комнату мы можем и должны подать в аспекте пролетарской революции: из рук буржуазии дом перешел к Советской власти, и перед нами налицо типический факт использования купеческого особняка под школу рабочей молодежи.

А что находим мы в литературе? Комната клоуна с точки зрения Каштанки; Москва, показанная через восприятие Ваньки Жукова; Запорожская Сечь, которую впервые видят Андрий и Остап.

Москва, с точки зрения Ваньки Жукова, — это совершенно особый город и совершенно новая Москва: городские впечатления с деревенской точки зрения, да еще с ребячьей. «Подумать бы вам самим, — говорю я своему классу, — что не вы даже входите в первый раз в этот класс, а ученик, переводящийся в городскую школу из сельской школы; впечатление было бы еще острее и новее».

Этот случай с выходом из класса не является, само собой разумеется, единственным и универсальным приемом.

Все дело в том, чтобы открыть глаза, удивиться знакомому, показать давно известное и виденное с какой-то нужной нам и важной точки зрения.

В связи с этим нужно ввести в практику постановку таких тем, в которых заостряется точка зрения: «Школа после каникул»; «Дома после больницы»; «В город из деревни». Подобные темы дают свежий подход к привычному, учат схватывать язык как бы онемевших вещей.

Однако ставить эти темы можно только после того, как учащимся дан в руки ключ, открывающий установку точки зрения, — это задача психологического порядка. Пусть каждый педагог выполнит ее по-своему, но выполнить ее необходимо, иначе слепота станет всему преградой.

Как же еще учить видеть? Нужно учиться наблюдать факты в их слагаемых.

Словесник следит за всем, чем живут школьники, знает о том, куда они идут с биологом, с историком, сам организует экскурсии. Вся школьная жизнь с ее кружками, кабинетами, лабораториями, уроками — все это материал для рассказов и описаний. Нужно вооружить ребят записными книжками и учить их записывать звуки, движения, краски, запахи, слова, выражения.

Класс (шестой) идет в зоопарк, в отделение птиц. Я поручаю им записывать движения птиц, голоса птиц, окраску, кто что хочет.

Они возвращаются, и я предлагаю им записать виденное. Пешут недолго, полчаса, помня поставленную перед экскурсией задачу (звуки, краски, движения, позы птиц), накопив впечатления и сделав кое-какие заметки на бумаге. <...>

В работе над культурой зрения учащихся учитель проводит единство анализа и синтеза. Когда мои ребята входили в класс, чтобы схватить его как новое зрительное впечатление, это был подход синтетический. Пусть они перебирали все по частям, но зада-

чей было поставлено восприятие целого. Когда же мы предлагаем схватить слагаемые, выделяя их сознательно из целого, мы анализируем, разлагаем. Правда, в конце концов большинство учащихся делает синтетические выводы и из разрозненных наблюдений. Звук завода, движение на городской улице, вид парка культуры и отдыха — любая из этих задач может и должна стать темой живой и социально значимой работы, чаще всего к этому ведет нас самая работа. Но путь через анализ частей есть та нужная практика, без которой мы не воспитаем умения видеть — умения, нужного не только для сочинений, а и для жизни, для работы, для всех видов творчества. Работая над зрительной и слуховой культурой в связи с развитием культуры языковой, в связи с общими задачами коммунистического воспитания подростка, словесник кладет свой камень в создание нужного нам активного мировоззрения.

В одном из высказываний Н. К. Крупской — на московской конференции словесников 1928 года — мы находим чрезвычайно близкие нашей теме слова:

«Мы очень мало сравнительно обращаем внимания на выработку в ученике умения смотреть, умения наблюдать, строить систему наблюдения, уметь выражать то, что видишь, уметь описывать кратко, сжато излагать — одним словом, мы не учим ученика говорить и, главное, писать. Современному ученику, который знает жизнь, который по-новому подходит к ней, — ему будет что сказать в жизни. Ему надо будет не только в сухом, деловом докладе излагать свои мысли. Ему надо будет в живых образах отображать то, что он пережил. Без этого у нас никогда не будет настоящей, народной, близкой массе литературы»¹.

Эти указания можно взять за руководство и программу. В частности, подчеркиваем и выделяем необходимость культуры зрения и навыка «строить систему наблюдения». Эта система вырабатывается прежде всего в процессе воспитания мировоззрения. В противном случае перед нами будет склад сведений без выводов и устремлений. Но та же система требует и специальных технических навыков, понимания законов словесной архитектоники.

Чередование слагаемых, их соседство при изложении, в рассказе и описании — это вещь весьма существенная. Толкотня, скучность, загруженность — это все должно быть осознано как дефекты изложения, деформирующие идею высказывания. Построение, композиция сочинения должны быть делом самого ученика, но на первых порах это построение и целеустремленность должны быть направлены учителем, подсказаны им, и для этого должна быть проведена некоторая гимнастика, логическая и эмоциональная. Такое упражнение ученик получает всякий раз в разумно построенном педагогическом процессе. Большую роль играет здесь и экскурсия.

Экскурсия учит искусству видеть и истолковывать виденное

¹ Родной язык. 1928, № 1, с. 66.

через организованную подачу впечатлений. В экскурсии мы располагаем показ так, чтобы впечатления чередовались, контрастировали, оттеняли друг друга и чтобы они сами собой вели к выводу. Поэтому словесник не может удовлетвориться использованием работы биолога и историка, но должен давать и свои экскурсии с расчетом на возбуждение впечатлений и на запись их. Пользуясь термином т. Случевской¹, назовем такие экскурсии образотворческими. Такого типа экскурсия, хорошо подготовленная и проведенная, сама отличается органичностью почти художественного произведения; она заставит говорить и писать каждого.

Идите с ребятами на уцелевшую кое-где старую городскую окраину и покажите им в организованном порядке жилища рабочих дореволюционного типа. Дайте волю высказываниям учеников и суммируйте их: деревянные приземистые домики, почти избы, пыль, грязь, отсутствие зелени, скученность и т. д.

Собрав эти впечатления, идите теперь в новую часть города — в рабочий поселок современного типа: каменные дома с террасами, общественная кухня, механизированная прачечная, клуб, театр, ясли и т. д.

Четкие образы, проявленные силой противопоставления, расположения материала по контрасту, — все это укрепляет и усиливает остроту намеченных выводов.

Следующая возможная тема — стройка. Осенью, с началом уроков, учитель подыскивает в городе стройки домов. Подготавливаем маршрут: сперва расчистка площадки под дом; в соседнем переулке — рытье котлована и кладка фундамента; в третьем месте — возведение стен; на следующей улице — работа на верхних этажах, а дальше — отделка (штукатурка, побелка).

Ряд логически сменяющихся впечатлений, из которых каждое последующее обуславливается предыдущим, и все вместе говорят о нашей стройке, о строительстве Советского Союза, говорят не менее красноречиво, чем газета и бесчисленные фото.

И опять получаем то, что нам нужно: организованность и целенаправленность впечатлений. После первой нашей экскурсии (рабочий поселок) и после второй (стройка) ребята могут писать свои работы организованно и плодотворно.

Еще один экскурсионный план: пароходная пристань или станция. Наблюдаем платформу до прихода парохода или поезда (ожидающие, чистка помещения, хлопоты служащих), затем приход и приезд (движение приближающегося поезда или парохода, нетерпение ожидающих, прибытие, встречи, хлопоты по выгрузке товара и багажа) и наконец после отхода (приборка, пустеющая платформа, тишина).

Давая эти три экскурсионных плана, я тем самым намечаю три основных пути развертывания темы. Первый путь, контраст, смена двух противоположных впечатлений (старый и новый посе-

¹ См. статью Л. Е. Случевской в журн. «Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 4—5.

лок); второй: лестница впечатлений, градация их (от закладки фундамента до законченного дома) и третий — осуществляет принцип трехчленного повествовательного плана: завязка, кульминация и развязка (приход поезда или парохода как кульминация).

Производя это композиционное упражнение на экскурсии, мы учим наших учеников располагать части целого, укрепляем ребят в технике группировки слагаемых. Конечно, дальнейшие этапы работы проведут нас через различные варианты этих планов, но эти три вида — основные, и нужно в них своевременно поупражняться: искать контрастные картины, искать градацию слагаемых, схватывать принцип повествовательного трехчлена.

Нужно сказать, что последний вид плана — самый доступный и интересный и подросток чаще всего обращается именно к нему. Впечатление от стройки они охотно обработают в рассказе «Случай на постройке дома», а впечатление от пристани охотнее всего оформят в рассказы: «Приключение матроса», «Капитан и матрос», «В кочегарке», «На пароходе в лагерь».

Обстоятельство, что подросток легче строит во времени, чем в пространстве, не должно быть неожиданным для словесника. Задача в том, чтобы «рассказы» давались в пространственном окружении и среде, чтобы действующие люди сопутствовались вещами, зданиями, природой. Поэтому впечатления от экскурсий ученик обязан передать не пассивно, покорствуя плану преподавателя, но он должен насытить свое изложение живым материалом, видимым, слышимым и пережитым.

Преподаватель может даже идти на экскурсию с готовой повествовательной задачей: на станцию — с темой «Носильщик № 19», «Соревнование двух машинистов», на пристань — с темой «Опоздал на пароход», «Выкупался» и т. д. И вот эти-то повествовательные задания (вчерне обдуманные каждым из экскурсантов) обрастают живым и жизненным материалом на экскурсии¹. Но вбираться они будут в определенный план, они будут занимать места, не сталкиваясь и не теснясь в беспорядке; так сказать, войдут в помещение по нумерованным билетам.

Искусство организовывать свои впечатления дается, конечно, не одной экскурсией. Самая постановка темы может толкать на подачу материала в том или ином плане. «Человек с портфелем и без портфеля», «Шофер и извозчик», «Рабочий день и праздник» — постановка темы подсказывает ее планировку. Учитель обязан от времени до времени ставить темы именно так.

Недостаточно того, что контрастность будет отмечена в Челкаше и Гавриле, в «Толстом и тонком», нужно ее провести через словесный опыт самого ученика, чтобы он практически осознал выгоду сопоставления, выразительность соседства противоположностей.

То же с планировкой по принципу градации: «От хлопка — до платья», — такая формулировка темы подсказывает план, диктует

¹ См. статью С. И. Липеровской в сб. МОНО «Русский язык в школе II ступени» (1930).

постепенность в изложении материала: хлопок, пряжа, ткацкая фабрика, ситец, платье.

Итак, постановка темы, формулировка задания, особенно на первых этапах работы, должны также внушать идею сочинения и его план, систематичность и последовательность в изложении. Экскурсия дает эту установку более твердо и осязательно, поскольку экскурсия есть наглядная реализация какого-то плана, но есть и другие приемы, кроме экскурсионного. Повторяю, формулировка темы сама по себе иногда не только может, но и обязана выявлять расчленение темы.

В поисках простейших форм работы старая методика обращалась к слагаемым художественного произведения. Бралась отдельные описания из цельного рассказа, брались отдельные характеристики — одним словом, все то, что наполняло хрестоматии Галахова, Поливанова и многих других, — куски, отрывки, выдержки. Те же поиски элементов речи заставляют многих современных методистов обращаться к отдельным поэтическим приемам. Они предлагают развивать речь, работая над эпитетами, сравнениями, повторами, звукописью и т. д.

Однако эта работа над элементами речи должна быть итоговой, а не начальной. Для начала работы действительно нужно искать простейшего, но это не должны быть элементы стиля и композиции, а это должны быть простейшие темы и жанры. Я предлагаю работать с ребятами не над метафорой, а над загадкой. Поскольку загадка редко обходится без метафоры, значит, я работаю над метафорой. Мало того, в этом поэтическом микрокосме мы найдем и антитезу, и оксюморон, и рифму, и размер. Про текстильную фабрику один из моих учеников пишет:

Не мужик, а курит,
Не баба, а прядет.

Другой пишет про радиатор:

Теплая гармошка
Весь дом нагревает.

Третий про паровоз ночью:

Едет черное пугало,
Впереди два мигала.

Тут и параллелизм (в первой загадке), и метафора (радиатор — гармошка), и неологизм (мигало).

Загадка хороша для начальных опытов творчества именно тем, что сама по себе она есть целое, законченное произведение, к тому же по природе своей она всегда образна и ритмична. Загадка мала, как искра, но в ней все признаки настоящего огня.

Как стимулировать создание детских загадок?

Я могу в классе, приготовив на карточках набор загадок на определенную тему, провести игру с отгадыванием. Можно местом отгадывания избрать избу, деревенскую улицу, этнографический, краеведческий музей. Первую загадку для зарядки учитель загадывает сам. Пусть это будет загадка о горшке (см. главу «Уроки»).

Затем группа в 4—5 человек получает на месте, на экскурсионной точке пять загадок на подходящую тему, отгадывает их самостоятельно, разбирается и готовится загадывать товарищам. Затем все группы соединяются, водят друг друга или по уголкам музея, или по различным пунктам деревни (огород, рига и т. д.) и в соответственном месте загадывают товарищам свои загадки:

Об одежде

У бедного толста,
У богатого тонка,
Всегда при себе.
(Рубашка.)

Кроме того: фуражка, рукавицы, пояс и т. п.

Об огороде

Красная девица
Сидит в темнице.
А коса на улице.
(Морковь.)¹

Кроме того: репа, капуста, лук и т. п.

В процессе отгадывания загадки повторяются, усваиваются, разбираются.

После этого в классе учащиеся пишут свои загадки. Ребята, естественно, говорят в загадке о том, что они знают, видят, любят. Ученики писали о поле и облаках, о солнце, о тракторе и об автомобиле, о школе.

Черный ворон
Ведет десять борон.

(Трактор.)

Суну-посуну
В черную посуду.
Выну, помахаю
И опять запишаю.

(Перо и чернильница.)

Белый плуг побежал вдруг
По черному полю,
Что это такое?

(Доска и мел.)

По морю голубому
Гуси белые плавают.

(Облака.)

Загадок ребячьих собрано у меня много. Мне присылали их из Ярославля, из Гуся-Хрустального, из Валдая, из Кирова, получала я их и в Москве. Опыт был поставлен достаточно широко, чтобы из него можно было делать вывод.

В основном эти выводы таковы.

1. Загадка как жанр совершенно соответствует детскому и подростковому возрасту.

2. Ребята могут создавать очень хорошие, даже отличные загадки, но они должны предварительно получить нужную зарядку.

3. Когда словесники пытались давать классу писать загадки, не проведя предварительного занятия в виде игры, то продукция получалась слабая. В таких случаях ребята пишут плохие загадки.

4. К работе с загадками нужно возвращаться, загадки можно отделять, подвергать словесной шлифовке: при каждом новом

¹ См. «Загадки» М. А. Рыбниковой (М., 1932), а также статью М. А. Рыбниковой в журн. «Советский музей» (1937, № 4).

опыте ребята создают лучшие образцы и часто переходят от загадок к стихам. Мой класс проделывал работу с загадками в течение двух лет трижды.

Вот один из уроков, на котором доделывались, улучшались менее удачные загадки,—урок, на котором школьники учились, в сущности, писать стихи.

Я поставила целью, взяв около 30 слабых ребячьих загадок, подвергнуть их редактированию ребятами же и проследить, что из этого получится. Это утильсырье подобрано мною частично от моих учеников, частично от учеников одной деревенской школы. Перерабатывали ребята седьмых и девярых классов.

Загадки—на карточках. Но прежде чем раздать их, я даю образчик того, как и в каком направлении работать. Пример: *Беленький зайчик по земле прыгает* (мел и доска). Нельзя ли как-либо улучшить эту загадку?

Ведем работу коллективно, всем классом.

1. Беленький зайчик по пашне прыгает.

2. Беленький зайчик по пашне скачет.

Почему так лучше? Пашня—черная, это лучше, чем земля. Зайчик, пашня, скачет: созвучие (айч, аш, ач).

Т р а м в а й

Не живой, а движется

И весь народ везет.

1) Не живой, не паровой...
(рифма).

2) Вдоль по улице ползет,
куда хочет увезет
(добавочный признак, рифма).

3) Он под номером идет
(признак, но более «загадоч-
ный»).

4) Он под номером ползет

(«ползет» лучше, чем «идет»).

5) Сколько сбросит, так возьмет.

6) Не живой, не паровой
Он под номером ползет,
Горстку сбросит,
Сноп возьмет.

Почему «сноп»? Висят на подножке и руками держатся, точно сноп связан.

Останавливаемся пока на этом. Может быть, и лучше можно сделать, но для примера достаточно и этого.

Затем ребята получают по две-три карточки, и в течение часа они самостоятельно обрабатывают загадки, шлифуют, отделяют, оформляют.

Работу эту делали в нескольких школах. <...>

В заключение даю два примера, где видна индивидуальная работа над заданием. Один и тот же ученик меняет текст 2—3 раза.

М о л о к о к и ц и т

1) Без ног, а как жарко,
Так убежит,
Да и не воротишь.

2) И легких не имеет,
А дышит,
И ног не имеет,
А бегаёт,

3) Без легких,
А дышит,
Без ног,
А бежит.

4) Сверху белое,
Снизу красное,
А не доглядишь,
То останется шир.

Трактор

- | | |
|---|--|
| 1) Конь конь,
И зовут конь,
А не конь. | 3) Конь-конище,
Стальная грива,
Ржет на поле,
Колосится нива. |
| 2) Конь-конище,
Железом ржет,
Острым копытом
Землю бьет. | |

Что дает просмотр этой продукции? Мы видим, что учащиеся сознательно добиваются определенной формы: ищут выразительности словесной и звуковой. Перед нами налицо работа над рифмой, антитезой, над оксюмороном, над синтаксисом и словом. <...>

Итак, практическая стилистика — работа, которая хорошо идет во всех классах, вплоть до девятого. Дело в том, что творить свои загадки старшие часто затрудняются, творчество загадок естественнее и богаче у малыша и у подростка.

Но выправить загадку, отредактировать ее — это с удовольствием делает всякий, если, повторяю, учитель показал, как это делается, т. е. показал работу над образом, сделал то, что было выше показано с двумя загадками (мел и трамвай). Между прочим, это та же работа, которую мы часто наблюдаем в черновиках крупных писателей, но о которой мы привыкли думать, что это могут делать и должны делать только творцы-гении. <...>

Эту же самую работу по шлифовке фразы-образа надо сделать достоянием школьников, кружковцев, подростков и молодежи. Эта работа возможна над тем словесным материалом, жизненные толчки которого налицо, который пережит. Иначе — схоластика, формалистика. Учить видеть, заражать эмоционально и только после этого искренно и убежденно оформлять в слове совершенно определенное содержание — вот задача учителя.

Учитель вправе использовать иногда и литературную игру из тех, которые в ходу среди молодежи (да и у взрослых).

Перед одной из демонстраций я нашла в школе куклу, обшитую рожей. Ее готовили, чтобы нарядить к демонстрации: папой, Чемберленом, буржуем, кулаком — смотря по замыслу устроителей. Я забрала ее, принесла в VI класс и предложила: «Оденьте ее кто как хочет (ничего не говоря о предстоящей демонстрации)». <...>

Все 28 ребят были оригинальны и интересны: у них были индейцы, были куклы, был механический человек, «пижон»; был, наконец, марсианин. На листке бумаги невероятной причудливости фигура и надпись:

Далекой звездочкой мерцает Марс,
Моя фантазия играет.
Мой напряженный мозг
Далеких марсиан воображает.
И вот сейчас, смотря на человека из рожи,
Я марсиан рисую рожи.

Видимо, раздражитель был найден удачно, реакция была вызвана («моя фантазия играет»), она оформилась красочно и своеобразно. Совершенно очевидны корни этих «человечков».

За индейцами стоит, видимо, Майн Рид; за буржуа — частично кино, частично улица; спортсмен и «пижон» списаны с натуры. Источники разные, но выявление четкое, образ у всех сатирический, рогожный человек и не мог вызвать героического образа, портреты зарисованы ярко, установка на создание портрета достигнута.

Между прочим, эту работу можно предложить в качестве эксперимента в классах разного возрастного и социального состава. Она дает интересный материал для изучения читательских впечатлений ребят или учета объема и круга их наблюдений. Опыт с болванчиком дал в результате работы игрового порядка. Нам нужны и более серьезные опыты, нужна установка не только на человечков, но и на человека, на «настоящих людей».

Пусть эти «настоящие люди» будут сверстниками наших авто-ров, пионерами 13—15 лет.

Работая над планом повести «Пионерия», мы в порядке коллективного творчества, в составе 5—6 человек, создали героев нашей повести.

Все эти персонажи имели свои прообразы в одноклассниках, в прежних товарищах, в однокашниках по интернату. Но их переделывали, давали новые черты, стараясь подчеркнуть типическое, боясь введения в повесть «примерных» мальчиков и девочек.

Характеристика трудна этому возрасту, и потому задание нужно дать осторожно, задористо, свежо. Это не значит, что обязательно нужно сделать болванчика, но что-то от этого игрового приема повторить безусловно желательно. Установка должна быть не на деталь образа, а на его органическую цельность и выразительность. Выписывание в подробностях (такой-то рот, нос, так говорит, это делает) — такая установка губительна. Все эти слагаемые явятся, но как производные, явятся даже мельчайшие детали (ботинки, платье, перчатки фабриканта Морозова, полкружки в точности у Захара Данилова), но после рождения образа в целом.

Наше дело — найти тот раздражитель, который даст нужную реакцию, реакцию эмоциональную и органическую, всегда богатую и сложную в своей поэтической природе.

После экскурсии к птицам в зоопарк я читаю в классе те страницы «В людях», где Горький рассказывает о ловле птиц: как он уходил с вечера из дому, шел ночью через поля, леса и деревни со своими снастями, на заре расставлял сети и ловил птиц.

«Птицы смешат меня своими хитростями: лазоревая синица внимательно и подробно рассматривала западню, поняла, что она грозит ей и, зайдя сбоку, безопасно, ловко таскает семя сквозь палочки западни. Синицы очень умны, но они слишком любопытны, и это губит их. Важные снегيري глуповаты: они идут в сеть целой стаей, как сытые мешане в церковь, когда их накроешь, они удивлены, выкатывают глаза и щиплют пальцы толстыми клювами» («В людях», гл. VII).

В ответ на мое чтение ребята (VI класс) горохом сыплют свои рассказы: кто как ловил ворон, синиц, соловьев, голубей, воробьев и т. д. Оказывается, это такая отрасль детской жизни, которая в городе связывает ребят с природой, с животным миром, которая дает своеобразные переживания... Девочки ходили только с мальчиками или наблюдали птиц издали. Но в классе не было ни одного человека, у которого не проснулся бы в памяти «птичий» случай, и ребята все написали по рассказику.

Это не было подражанием Горькому в простом смысле слова, нет, но глава VII «В людях» дала толчок, разбудила спящую память, вызвала охоту рассказать о птицах. У некоторых ребят были подробности в описании поведения птиц, которые были введены в рассказ под влиянием Горького. Но разве это плохо? Это только хорошо: расширялась наблюдательность, мобилизовался пассив языка.

Ловля синиц

Мельников

Сегодня день ясный, ярко светит зимнее солнце, но немного морозит. Со двора были видны крестьянские избышки соседней деревни, которые большею частью топят, и дым пепельно-синими клубами поднимается к небу. Нас трое: Алек, Готовский и я. Мы напряженно следим за западком, постайленным под старой сучковатой елью, по ветвям которой прыгают синицы. То там, то здесь появляются юркие птицы, но вот, наконец, синицы обратили внимание на наши семена в западне, один за другим на землю с ветвей посыпались желтые комочки. Но сразу не решаются подойти к заманчивым семенам, боятся. Но вот осмелела, повертелась сначала около дверки и потом решительно прыгнула внутрь, похвастаясь на семена. Но синица дорого поплатилась за свою смелость... Крышка хлопнула, и испуганная стая взмыла кверху и скрылась в парке.

В этот день мы поймали еще двух синиц и пустили их в то помещение, где мы обычно занимались. Вечером, когда мы занимались проработкой дневной экскурсии, слышались выкрики: «А где вторая?.. Третья-то в углу сидит... Где? В каком? В том?» И следовал неопределенный взмах руки в сторону какого-нибудь из углов.

Дня через два, перед отъездом из Братовщины, мы выпустили синиц. Они, вылетев у нас из клетки, скрылись в густой ели, весело чирикнув нам на прощание из густой зелени ветвей.

<...> Я понимаю, что в этом деле нужна осторожность, но в принципе никак нельзя отвергать учебу у классиков.

В этом школа. Этого нечего бояться. Нужно только давать уметь, небольшими порциями и вовремя: будет польза, а не вред.

VI. ФОТОМОНТАЖ

Я останавливаюсь сейчас на сочинении по картинкам, причем выделяю такой вид работы, который стимулируется фотомонтажом. Фотомонтаж — это один из самых распространенных сейчас зрительных впечатлений. Любой журнал — «Огонек», «Советское фото», «Работница», «СССР на стройке» — широко пользуется этой формой воздействия на своего читателя и зрителя. Вот один из номеров «СССР на стройке», посвященный Таджикистану. Что мы

там находим? Зрительный рассказ о хозяйственных и культурных завоеваниях края, рассказ о быте, о формах труда.

Вот пастбища, в долине сотни овец (мелким планом) и в середине вмонтирован большим планом пастух, таджик, с повязкой на голове и с дутаром в руках. В этом же номере хлопководство развернуто сменой прекрасно подобранных фото, где люди и их труд показаны в их функциональной связи. Вот группа колхозников, осматривающих цветущий хлопок, рядом цветы хлопка в большом плане и зрелый плод хлопка — тоже в большом плане. Другой номер того же журнала, посвященный Чудашии: река, вся покрытая гусями (в мелком плане), и работница птицеводческого совхоза, рядом пара гусей — то и другое в крупном плане.

Фото живет рядом с кино и кое в чем состязается с ним, подбирая кадры и соединяя их в фоторассказ.

В моей педагогической практике мне приходилось достаточно пользоваться фото как стимулом для речевых высказываний, устных и письменных.

Я проводила несколько лет этого рода работу и в неполной средней школе и в рабочих литературных и писательских кружках, делала опыты длительные, подобные же работы проводила, что называется, налетом, со случайной аудиторией, — всегда результаты были положительные. Фото, отражающее стройку наших дней, типаж Советской страны, напоминающий знакомые лица, знакомые обстоятельства, — все это получает самый широкий и богатый резонанс в нашей аудитории. Это наш мир, который ощущается и как что-то знакомое и как нечто новое, то, что подлежит обработке.

Фото не заменяет и не может заменить зрительных впечатлений, но оно их усиливает, вызывает в памяти, останавливает быстро сменяющиеся впечатления и тем их фиксирует; сочетание различных фото дает еще больше: комбинации, встречи, соседства, контрасты, хронологическую смену — словом, фотомонтаж отражает динамику жизни, подчеркивает связи, функции; фотомонтаж вскрывает в образах зависимость одного кадра жизни от другого.

Чтобы поставить работу, нужно завести папку и наполнять ее вырезками из «Советского фото», из «СССР на стройке», из «Огонька» и т. д. (вырезки эти желательно наклеивать на оберточную бумагу, иначе они будут мяться). В состав своей коллекции следует брать предварительно все возможное: Красная Армия, комсомол, портреты вождей, западноевропейская хроника, советский типаж, архитектурные памятники, новостройки и, кроме того, всяческие детали — руки, ноги, головы, куски пейзажа, углы домов, части машин, страницы книг и т. п. и т. п. При подборе фото желательно выбирать не только героическое и положительное, нужно запастись изображением старого быта, буржуазного строя. Иначе героический типаж не будет показан в том враждебном окружении, которое и рождает борьбу, действие и выявляет героев.

Проведя эту подготовительную работу, мы сможем развернуть в ряде фотомонтажей самые разнообразные области жизни. Крас-

ная Армия, пограничники, советская женщина, пионеры, комсомольцы, наш город, колхозный труд, школа, фабрика, поле, мир животных и т. д. Создаются неисчерпаемые тематические возможности. Подобного рода фотокolleкции прибавляют к другим методическим приемам работы словесника еще один, и, надо сказать, чрезвычайно сильный и в воспитательном и в образовательном отношении. Подобного рода работы освещают те уголки нашей жизни, выдвигают те темы, которые и должны быть поставлены в творческих работах детей и взрослых: обязанности бойца-красноармейца, новый быт, стахановское движение, героика Советского Союза, любовь к социалистической Родине и т. д.

Стремясь выявить ту или другую тематику, мы одновременно ищем таких сочетаний, которые были бы выразительными. Этим первым принципом подбора в кругу данного задания является принцип перекликающихся тем, иногда переходящих даже в контраст, в противоположность.

Тема — радио, но на примерах совершенно различного типажа. Веселые детские впечатления, сестра с братишкой спорят из-за наушников, и рядом, быть может, отец этих же детей, слушающий какую-то научную лекцию с карандашом в руках. Фотомонтаж, который вызовет в V—VI классах создание очерка или рассказа с живыми домашними сценами, с диалогом, с контрастной характеристикой действующих лиц.

Рядом можно предложить такие сочетания: верблюд и поезд, пешеход и аэроплан, соха и трактор. Все это заставляет выразить в ярких образах ряд современных и близких впечатлений.

VII. ИСТОРИЯ ПЯТИ ДОРОГ

Следя за ростом сознания своего ученика, учитель не должен, однако, забывать о законах этого роста. Если семнадцатилетний хочет писать о выборе специальности, то двенадцатилетний должен писать не только о своих обязанностях, но и об играх, о забавах с животными, об охоте за птицами, о рыбной ловле, о своих ребячьих приключениях.

Мне хочется показать, что те ученики, работы которых достаточно удовлетворяли меня в конечном счете в VII классе, начинали с малого, с пустяков, учились азбуке, но учились систематически, а потому и переходили к более совершенным методам работы.

Ведь рост ребят обусловлен руководством, помощью педагога, умением его верно нащупать наиболее простые формы работы, самые естественные и элементарные. Радоваться успехам учеников будет тот учитель, который не торопит их, не загружает преждевременно, а, следя за их интересами, подсказывает им темы, которые у них есть, но которых они сами еще не сознают. Более или менее удовлетворительные результаты получит лишь тот класс, с которым работали над искусством видеть, над умением правильно осмыслить окружающее. Мало схватывать глазом, надо закреплять словом: для этого и нужны тренировки фразы, обогащение словаря, работа над синонимами и т. д.

У меня сохранились работы пятерых моих учеников от различного времени, и я могу показать на сочинениях различные стадии их словесного развития.

Первый, Вася Петров, сын машиниста. Это малообщительный, стесняющийся, медлительный паренек. Он очень талантлив, творчески одарен. Прекрасно пишет, но совершенно не может прочитать того, что им же написано. У меня сохранились три его работы IV, V и VI классов, все три о паровозе и о поезде.

Вот он пишет, кончая начальную школу, в IV классе:

Все лето мы проводили в трудовой жизни: убирали сено, ворошим его и перевозим на сеновал, где наши старательные ребята, играя и кувыряясь, притаптывают сено. После 3—4 часов работы мы идем купаться. Купаемся вдоволь. Потом идем обедать и с жадностью поедаем обед. После обеда до 5 часов у нас свободное время. Свободные часы мы путешествуем на плотях и украдкой купаемся. В парке мы с товарищем провели маленькую линию и там пускаем паровозики. Мы часто ходим на большую станцию, где знаем уже много железнодорожников и катаемся на паровозах. Помогаем, как можем, железнодорожникам. В 5 часов — купание, потом чай. После чая кому нужно подготовиться, а другие делают газету, читают, занимаются своими делами. Вечером мы идем купаться, а потом мы идем на молотьбу и другие работы. У нас есть локомотив, который качает воду на весь совхоз, есть трактор «Красный путилевец» и грузовик «Амо». Главное наше хозяйство — наше хлебопашество. Кроме того, мы каждый день выделяем десять человек в деревню для помощи крестьянам.

В этой детской работе труд связан неразрывно с игрою, шалость и дело живут рядом. Но уже обозначились симпатии к железной дороге, он все знает на станции: «Помогаем, как можем, железнодорожникам». Синтаксически фраза короткая, простая по преимуществу. В V классе он дает мне работу с описанием езды в поезде. Он — пассажир, наблюдает поезд из вагона. Работа акцентирует слуховые впечатления. Вася Петров показывает настоящее мастерство в передаче звуков.

В Москву

Чтобы не опоздать на семичасовой поезд, Петя встал рано. Трава была покрыта крупными капельками росы. На небе сияла сквозь туман нежная зорька. Соловей пропел тихую мелодию в лесу-заповеднике. Петух прокукарекал, и закудахтели куры: «Куда-а, хта, хта! Куда... Куда... Куда... Куда!» И, перекинув полотенце через плечо, Петя подумал про себя: «В Москву». И пошел к реке.

Все было тихо кругом. Булькала вода о камешки. Изредка прошелестит листва на деревьях, и прозрачные капельки попадали вниз, или какая ворона каркнет: «Карр», и снова все тихо.

Пете дали ломоть белого хлеба с жирным слоем масла. Чавкая, надвинув кепку, он пошел на станцию. За лето он уже успел отвыкнуть от ботинок и потому чувствовал себя в них, как бы в каких-то култышках.

Вот квакнула лягушка под ногами, и Петя чуть-чуть раздавил ее, но она ловко отпрыгнула, описав в воздухе большой полукруг, и шлепнулась в сырой канавке.

Сквозь туман показались вагоны, паровоз, около которого копошились два заботливых машиниста.

На платформе у кассы стояло много людей, которые своим видом напоминали заспанных ворон. Когда Петя встал в очередь, то он заметил здесь молочниц, которые лязгали своими бидонами. Кассирша была поворотливая, и потому Петя скоро получил билет, а за ним образовалась новая очередь.

Телега протарахтела мимо шлагбаума. Вдали послышался свисток паровоза. «Ну, идет», — заговорили ожидальцы, и бабы еще пуще забрякали своими би-

домами, а стоявшие в очереди стали поторапливать и без того быструю каскаришу.

«Уфф, уфф, уфф, уф!..» «Станция Уфская!»—закричал кондуктор и соскочил на ходу поезда.

Занкали тормоза вагона, загалдели молочницы с бряцающими бидонами, а Петя к паровозу поближе. Паровоз пухал: «Пуух, пуух», и под будкой извергалось огненное пламя. «Рркирр... рркирр... рркирр!»—завизжал свисток кондуктора.

Успокоились молочницы, перестали бряцать, и, ланчая сцепами, поезд тронулся в путь.

Через минуту Петя стоял прижатый у окна, наблюдая за всем, что проносилось мимо, а колеса вагона рассказывали об этом своим трататанием.

Петя увидел множество красных сосен, а колеса запели:

Сосенки, сосенки,
Как я люблю вас,
Сосенки, сосенки,

Не наглажусь на вас,
Сосенки, сосенки,
Сосенки, сосенки...

А вон козел рогатый показался на холме, и колеса снова запели:

Жил-был у бабушки
Серенький козлик,
Вот как и вот как —

Серенький козлик...
Ттра-таа-тарра-та-та-та!
Тра-та-тра-та-тата-та-та!

«Тут, тут, тут,—затутукал паровоз.— Станция, станция, станция! Берегись, берегись, берегись!»

«Тут, ту, туут! Тут Москва, тут Москва, тут Москва, тут Москва! Вот она, вон она, вот она!»—«Мос-к-в-а!»—сказал потягиваясь заспанный, рыжий мужик. Шаркая ногами, пассажиры двинулись к выходу из вагона.

Петя выскочил из вагона, солнце грело уже высоко. Пассажиры с шумом спешили с перрона.

Врезжали и гудели паровозы, а с площади доносилось диньканье трамваев и рыканье автомобилей. Грохотали телеги, все это сливалось в один сплошной шум.

Через несколько минут Петя был охвачен этим трохотом и бесчисленным количеством автомобильных сирен.

Все образы этого сочинения органичны, самостоятельны, звуковые эффекты смелы. О таких словах, как «ляндзали», «трататание», были споры в классе.

Васе уже 13 или 14 лет, он совершенно освобождается от детского своего языка, пишет свободно, формирует довольно сложные фразы с союзами, с деепричастными оборотами. Однако по содержанию сочинение еще очень элементарное, игровое.

В конце VI класса этот же ученик подал мне работу о паровозе, в которой вы уже чувствуете рабочего Советской страны. Это сочинение на большую тему об индустриализации, о машине.

Паровоз

Вот оно, царство-то! Вот куда тянуло меня, что тревожило сердце, когда по ночам слышал протяжное или отрывистое гудение, звучащее в ночной тишине. Вот чем я любовался в стальные теплые вечера, когда доносилось издали гужное грохотание несущегося поезда, прорезывающего тьму ярким светом паровозных фонарей, за которыми в черной ленте вагонов мелькали желтые окошки. Под песни колес спали в вагонах люди, и сонно бежали вагоны. А впереди под паровозной будкой летела и брызгала огнем форсунка, и машинист смотрел в черную, окутавшую поезд тьму.

И теперь, ложась спать, слышу то отдаленное гудение от удаляющегося поезда.

Сейчас я у самого депо, где много стоит паровозов. Вот он, гордо приподняв звездастую грудь, шипит, испуская свою силу, возится около его больших красных колес забатавший машинист.

А что за богатырский красавец, это — краса и гордость Рязано-Уральской дороги, у которой нет и хорошего сормовца, и вдруг «Мастодонт».

Паровоз, о постройке которого читал я только прошлый год. Радовался я «Мастодонту», как радуются давно невиданному другу, что вот какие у нас красавцы паровозы, и вот его здесь видел. Да где! На Рязано-Уральской. Это прямо неожиданность. А может это чужой?

Подошел поближе, на будке написано «№ 64-05 Р.-У. ж. д.». Значит, ихний. А он, благодарная машина, знает свою светлую честь, беззаботно шипит и жарит воздух. Такого котла и груди нет ни у одного паровоза Рязано-Уральской дороги. А что за пролет под котлом! Сани проташить в них можно, если они не зацепятся за тоненькие, как нервы или жилки, многочисленные трубочки паровоза.

Что за бегуны вот эти колеса! Больше человека на две головы и покраснее, как будто ярче, а их, колес, придающих легкую красоту, не по три, а по четыре с каждой стороны.

ГФ-Ф...

Короткий отрывистый свисток, и этот громадина легко, как по маслу, медленно двинулся к вокзалу.

Через полчаса № 64-05 повел поезд «Москва — Саратов» и, так же как и прежде, будет прорезать ночную тишь степи. Но я уже не увижу этих двух величественных красот — природы и машины-паровоза.

От детской игры в паровозики — к жадности рабочего взгляда, впивающегося в себя лучшего своего друга — красавицу машину. Этого мальчика уже не было в VII классе: он ушел на работу в железнодорожные мастерские. Слова его о машине, о соревновании были искренними и большими словами, реакцией подлинного социалистического сознания. Дойти до них нужно было длинным путем упорного собирания впечатлений, мыслей и слов. Мы видели, как долго росла и усложнялась фраза, как только на этом третьем этапе сконструировался тот синтаксис, которым можно серьезно говорить о больших политических вопросах. Этот строй фразы фиксирует уже созревшую мысль, сознательно выражает идеологию комсомольца, каким уже выглядел Петров в VI классе.

Вот — Глеб Шапошников. Это довольно крупный и взрослый мальчик из детского дома. Петров, Шапошников и Соловьев — все детдомовцы. Глеб провел детство в интеллигентной семье. Он охотно и много пишет, увлекается описаниями природы юга, где он жил, хорошо помнит детство. Говорит медленно и как бы вяло, но пишет красочно и интересно. Так как всего не расскажешь, то покажу рост Шапошникова на стихах. Сперва это всего только две загадки (начало VI класса). Первый опыт — сейчас же после экскурсии в кустарный музей.

Аэроплан

Птица летит, шумит, трещит,
На солнце переливается,
В облаках скрывается.

Автомобиль

Лезет толстый нахал,
Всех расталкивает,
Лезет прямо напролом,
Пробивает стену лбом.

Получив такие вирши, можно было бы махнуть рукой. Где же тут поэзия? Но учитель обязан смотреть с предельным снисхождением, а главное — видеть дальше, не только видеть, но и предвидеть. «На солнце переливается...» — это ничего; и «толстый нахал» — это тоже не так уж плохо. Подождем, что будет дальше. Через несколько месяцев я предлагаю классу переделать плохие

загадки (свои и чужие), отделать их, улучшить. Глеб Шапошников получает нелепую загадку о трамвае:

Пыхтит, орет, звенит,
Хоть уши затыкай,
А все-таки для нужного случая
Без него нельзя обойтись.

Не знаю, кем написана была эта загадка, но в ней ни складу, ни ладу. Шапошников подает мне переделку, всю построенную на звуковых эффектах, с неожиданным узорным ритмом:

По улицам бежит —	Внутри его сидят —
Тром-бэм!	Треск-звон!
И грохотом страшит —	Толкутся и висят —
Дзинь-дон!	Ор-гром!

Будучи хорошо прочитанной, эта загадка производит впечатление, она безусловно эффектна. Этот «трамвай» уже пошел, едет, не то что тот нелепый «автомобиль»...

Вскоре подоспела экскурсия в Политехнический музей. Ребята осматривали машины и затем беседовали о коллективизации. И вот Шапошников подает мне довольно сложное стихотворение — ряд загадок на тему: плуг, борона, сеялка, жнейка. Произведение несколько искусственное. Но в этот же период он пишет для нашего альманаха уже совсем недурные для его уровня стихи:

На рыбалке

Когда заря на алом небосклоне,
И над рекою пелена тумана,
И в воздухе вечерняя прохлада,
И деревца прибрежные на темном фоне
Стоят, и дремлет хмурый лес,
Синеет глубина небес.
Я шел тропинкою знакомою к реке,
К спокойной заводи, осокою поросшей.
Там был шалаш мой из ветвей.... Хороший
Я разложил у входа на песке
Костер, сажаясь рядом,
Брал удочки, привязывал прикорм
И расставлял по берегу жерлицы.
Всю ночь сидел до утренней зари
И рыбы наловил. Отведавши ухи,
Домой я шел, уж пели птицы,
И солнце сквозь листву сквозило
И сосны медноствольные порою золотило,
Разгуливал ветерок, с верхушками шепчась.
Река была спокойна, лишь порой
Дул ветер свежий над водой.
И листья падали, тихонечко кружась.
Взяв рыбу и ногой
Песок на угли кинув,
Я шел тропинкою знакомою домой.

В стихах много ошибок: не связаны виды глаголов, спорны некоторые детали описаний... Зато прекрасно даны местами переходы из строки в строку. Во втором абзаце совсем недурные рифмы: поросшей — хороший, жерлицы — птицы.

Одним словом, от первых загадок до этого стихотворения — дистанция огромная, а времени всего два школьных года.

Шапошников пошел по дороге художника. Обещает быть хорошим живописцем.

Следующий, признанный классный поэт — Лева Соловьев. Самарский крестьянин, потерявший в голодные годы отца и мать, коренной детдомовец. Мечтатель, плохо дисциплинированный субъект, иногда шатающийся в настроениях. Но может из него выйти большой толк. Все политические кампании в школе он искренне, по-пионерски, проводил и поддерживал. Само собой разумеется, родная деревня, Волга, весна — это также его темы.

Впервые я почувствовала его силу в загадках. Это он придумал про текстильную фабрику:

Не мужик, а курит,
Не баба, а прядет.

Про трактор:

Конь-конище
Железом ржет,
Острым копытом
Землю бьет.

Эти элементарные опыты открыли ему самого себя, познакомили его с преподавателем, и работа пошла.

За загадкой о тракторе следовали стихи:

Трактор

Обливаясь солнцем в поле,
На крылатой паре ног
Разрезвился вдруг на поле
Металлический сверчок.

Наполняя воздух пеньем
Металлических сердец,
Он своим бурлящим рвением
Положил сохе конец.
Сам же с удалью свободной
Стал распахивать поля,

Чтобы не была бесплодной
Чернобровая земля...
Чтобы пасть его стальная —
Из сверкающих зубов,
Глубже землю забирая,
Стала зыбки для хлебов...
Чтобы осенью пеструшкой
Наш свободный, мирный край
Первой свеженькой краюшкой
Мог поздравить урожай.

Это один измеритель пути: от загадки — к стихотворению.

А вот другой.

В V классе водила моих ребят на стройку домов. Осенью мы прошли по ряду построек, видели и закладку фундамента, и кладку стен, и возведение крыши. После этого писали. Писали слабо. В том числе и Соловьев. Не сумели еще дать смысла стройки, не нащупали глазом контур темы.

Но через год Лева Соловьев подал мне следующее:

Подъемный кран

На постройке новых зданий
В паутине из досок
Ходит медленной походкой
Трудовой единорог.

Вот нагнул, вздыхая тяжело,
Свой громадный черный рог
И всадил его с упорством
В кирпичей багровый бок,

Вот поднял их осторожно
И, мурлыкая, как кот,
Положил с заботой нежной
В медно-красный дома рот.

Вот опять нагнулся низко,
И издав протяжный вой,
Вскинул рельс стальных охапку
И понес над головой...

Так с утра до поздней ночи
В паутине из досок
С грозной нежностью машины
Строит дом единокор.

Опять-таки для меня несомненно, что экскурсия сделала свое дело: Пусть ученик отозвался на нее через год. Учитель должен уметь ждать. Учитель должен узнавать результаты своей работы через месяцы и даже годы. Стройка, город — эту тему городской подросток может дать и помимо учителя, но учитель обязан помочь ему ее оформить. Это и было сделано. Словесник не ставит своей задачей воспитывать во что бы то ни стало поэтов и писателей, но вырастить они должны с его помощью. Самый факт обнаружения в классе способностей писать, выражать себя словом, является логическим следствием общей системы работы. Между тем значение таких выступлений для товарищей, для класса громадно. За одним пробует и другой, просыпается интерес, соревнование, уточняется анализ, способность восприятия. <...>

Следить за ростом своих учеников — это значит расти самому. Движение и усложнение впечатлений, развитие речи, обогащение словаря, разрывывание синтаксиса — в связи с ростом тематики и в зависимости от этого ее роста — все это и называется развитием сознания и языковым обогащением. В руках учителя увлекательнейшая работа: работа над мировосприятием и мировоззрением нашей молодежи.

VIII. ИТОГИ СКАЗАННОГО О ТВОРЧЕСКИХ СОЧИНЕНИЯХ

Исходным в творческом сочинении является живое впечатление, наличие пережитого. Даже взрослый охотнее рассказывает о только что происшедшей встрече — воспоминаниям охотнее предаются старики. Ребенка лишь очень изредка можно толкать на воспоминание о пережитом, а основная педагогическая задача — ловить текущие впечатления, само собой входящие в жизнь, или же намеренно их организовывать.

Кроме свежести и яркости впечатлений, желательна их коллективность. Как тема для сочинения больше дает классу нечто пережитое вместе, всей школой, всем классом. Учитель много выигрывает, если он поймает материал общих переживаний, если он, зная жизнь класса, выдвигает темы, близкие и интересные школьникам. Написанную на такую тему работу легче организовать, наладить, в такой теме класс будет чувствовать свое рабочее единство, в исполнении такого задания ясна роль каждого и его связь с товарищами; такую работу легче исправлять, к ней проще предъявить требование. Ходили в театр, в кино, были в парке культуры и отдыха, делали лыжную вылазку, вместе переживаем мороз, вместе радуемся наступившей весне — и вместе пишем; из суммы наших сочинений получаем более всестороннее раскрытие темы, и наш подход к отдельным сочинениям вытекает из характера нам всем понятных требований — правдивости и живости рассказа.

Однако учитель не может удовлетвориться случайными материалами и стимулами, он зачастую сам подготавливает впечатления и обрабатывает их. Такой формой организованно поданных впечатлений является экскурсия — в природу, в музей, в театр или организованно проведенная беседа (осенняя природа, вид нашего класса, разбор и характеристика картины, висящей перед учениками).

Задача такой экскурсии или беседы — «открыть глаза», учить видеть, так как дети, предоставленные сами себе, не отметят того, что серое, осеннее небо нависло над землей, а ясное небо кажется высоким, они могут описать портрет Пушкина (Кипренского) и не сказать ничего о музе, помещенной художником на картине. Вторая задача такой экскурсии или беседы — найти язык для словесного оформления того, что видят глаза и что слышит ухо. Для этой цели привлекаются нужные ряды слов, идет работа над определением действия, качества явлений внешнего мира, над определением внутренних переживаний человека (см. главу «Система занятий по языку»). Здесь сыграет свою роль литература, Тютчев подскажет нужные слова для характеристики чудесного осеннего дня («Есть в осени первоначальной...»), Горький поможет описать повадки птиц, с Толстым можно посоветоваться о том, как описать грозу (хрестоматия VI класса, отрывок из «Отрочества»).

Следующая задача, которую ставит себе учитель, подготавливая учащихся к письменной работе, — это помощь в планировании материала. Сравнивая погожий осенний день с ненастным, мы усиливаем детские впечатления и подсказываем план работы; ставя тему «На площади и в переулке», мы проводим соответствующую экскурсию и темой и экскурсией определяем построение работы.

Говоря о стимулах работы, мы еще раз подчеркиваем необходимость исходных живых впечатлений. Не грамматические формы вгоняются в текст, а тема текста, живое впечатление порождают эти языковые формы. В написанной работе мы тщательно отмечаем наши языковые удачи и ошибки и тем самым растем грамматически и стилистически. Стимулировать же творческие сочинения грамматикой невозможно. Кое-какие упражнения возможны и на подборе причастий, суффиксов и т. д., но называть их «сочинениями» не следует.

Говоря о стимулах и образцах, мы имеем в виду непосредственно пережитое и виденное, иногда картины и фотомонтажи, иногда литературные образцы. Но в сущности и картина, и фотомонтаж, и литературное произведение только тогда служат стимулом к сочинению, если они оживляют и оформляют уже имеющиеся у ребенка знания и впечатления. Дети ничего не написали бы после рассказа о ловле птиц, если бы они сами никогда их не ловили; фотомонтаж дает свой эффект потому, что он бьет в центр юношеских понятий о жизни, потому что он «современен». Фотомонтаж, картина художника, страница писателя — это все толчки, которые будят воображение и тут же подсказывают сознанию

приемы оформления возникших образов, подсказывают язык и формы внутренней связи.

Если ученик убеждается, что на уроках он учится видеть, учиться реагировать на жизнь, включаться в нее, если очевидна для него связь школы с жизнью, он радостно исполняет поручение учителя, он с готовностью включается в работу класса и выполняет свою часть коллективной работы. Если нужно еще раз сходить и посмотреть, он это сделает; если нужно перечитать, заглянуть в книгу, извлечь цитату, он это сделает; если нужно посоветоваться с товарищем или с учителем, он не поленится искать этого совета (не прибегая к списыванию). В результате ученик представляет учителю сочинение в уверенности, что этой подачей тетради работа его не кончается.

Все значение момента беседы с учащимися по поводу написанного сочинения подчеркивалось нами неоднократно. Эта беседа анализирует правдивость написанного, плановость изложения, стилистическую сторону. Беседа о написанном сочинении — это один из самых поучительных уроков на тему о единстве содержания и формы, на тему о живости и яркости языка, на тему об изобразительных средствах речи. Наше положение о «содержательности» всех приемов учебного процесса здесь получает полное подтверждение.

Какие формы работ предлагаем мы учащимся? Рассказики на темы о текущих переживаниях (времена года, игры, жизнь школы, городские и сельские события). Сюда же, в сущности, включаются и описания, которые тем лучше пройдут, чем ближе они будут к повествованию. Рассказ может оформляться в виде кино-сценария, «плана повести», в форме придуманной детьми басни или сказки. С большим успехом дети могут писать загадки и постепенно переходить от загадок к стихам.

Начиная ту или иную форму работы, необходимо вести упражнения устного порядка, предваряя ими письменные сочинения. А затем нужно соблюдать общеизвестное требование посильности, применяться к возрасту. Это общественное правило часто нарушается: мы торопимся и начинаем детей преждевременной серьезностью. Глава «История пяти дорог» ставила своей целью доказать, что ребята, начинающие в IV, в V классе писать об играх, в VII классе пишут на темы общественного порядка, о видах и формах труда — таков закон роста. И нужно вовремя давать конкретный материал, он оплодотворит мысль на всю жизнь. <...> Вспомним, как охотно уже в VII классе учащиеся пишут о выборе профессии, о своей будущей работе, но не будем забывать и того, что путь к этого рода темам постепенный и длительный.

Задачи школы, специфика предмета и особенности возрастной психологии — все это равномерно учитывается методистом, реализующим систему письменных работ.

Разумно поданные и достаточно эмоциональные зарядки будят творческие силы всех ребят без исключения. Таков один из очень существенных выводов нашей методики. <...>

Это раскрытие сил каждого из учащихся плодотворно для роста каждого из них, это и есть задача подлинной школы: влить в море народных сил эти самостоятельные и живые струи. При этом здесь задачи воспитывающего обучения разрешаются на специфическом литературном материале и его средствами; культура образного мышления, обязательная для каждого из школьников, должна входить в нашу работу как одно из основных ее звеньев. <...>

Начав говорить в отдельности об изложениях и рассуждениях, с одной стороны, и о творческих сочинениях — с другой, мы утверждаем, что эти два вида работ взаимно оплодотворяют друг друга. Максимально приближая к ученику полезные для него жизненные впечатления, учитель воспитывает в ученике наблюдательность, зоркость, вкус, логику — и все это находит свое отражение в устном и письменном слове, в сочинениях разного типа, показывающих учителю и трудности роста и чудесные возможности развития молодого сознания.

ПРИМЕЧАНИЯ

Пропагандируя новые принципы изучения художественных произведений в среднем звене школы (V—VII классы), М. А. Рыбникова создала ряд статей, которые публиковались в методических журналах и сборниках. В сборнике «Литературное чтение в V—VII классах» (М., 1938) напечатана статья «Языковая сторона литературного чтения». Ранее, в 1934 году, в журнале «Русский язык и литература в средней школе» № 4 вышла статья «История шести дорог», отражавшая опыт работы в разные периоды. В журнале «Русский язык в школе» в 1939 году № 5—6 и в 1940 году в № 1 печаталась статья «Система занятий по языку». В журнале «Литература в школе» в 1939 г. № 4 опубликованы статьи «Новая программа по литературному чтению» и «Работа над планом». Создавая книгу, М. А. Рыбникова существенно переработала и дополнила все материалы. К октябрю 1940 года она завершила работу над «Методикой литературного чтения» (таким было авторское название) и сдала ее в издательство 24.X.1940 года. В начале 1941 года издательство выпустило ее в свет как «Очерки по методике литературного чтения». После этого книга переиздавалась в 1943 и 1963 годах. 3-е издание (1963) сопровождалось вступительной статьей Н. И. Кудряшева, примечаниями и тематическим указателем. По сравнению с 1-м изданием были сделаны некоторые незначительные сокращения в тексте «Очерков». Разработанная М. А. Рыбниковой методическая система преподавания литературы в V—VII классах отличалась обоснованностью, логической стройностью и целостностью. Благодаря этому «Очерки» приобрели широкую известность и оказали плодотворное влияние на развитие теории методики и на практику преподавания литературы в школе. В своей книге М. А. Рыбникова решает принципиальные проблемы методики литературы, актуальные для преподавания литературы не только в средних, но и в старших классах современной школы.

Глава первая раскрывает взгляды автора на литературу как учебный предмет. Здесь дается также характеристика методики как научной дисциплины и доказывается необходимость продуманной системы в преподавании литературы. Эта система, по словам автора, «основана на природе литературы как искусства слова и на основных дидактических законах», которые ею сформулированы (воздействие в процессе обучения на различные стороны восприятия учащихся; понимание учениками поставленной задачи; показ сложного в простом и нового в знакомом; соединение индукции с дедукцией). Этими законами-правилами автор руководствуется в решении любого методического во-

проса. Принципиально важным для сегодняшнего дня остается положение М. А. Рыбниковой об особенно тесной, идейно осознанной связи методики преподавания литературы с задачами коммунистического строительства в нашей стране, а также с политикой партии и государства в школьном вопросе.

К стр. 23

Островорский Виктор Петрович (1840—1902) — русский методист и учитель словесности, критик-популяризатор, редактор ряда детских журналов, автор большого числа работ по методике преподавания литературы и литературоведению.

К стр. 24

Буслаев Федор Иванович (1818—1897) — академик-филолог, один из основоположников методики литературы. В своем труде «О преподавании отечественного языка» (М., 1844) положил в основу изучения словесности аналитический разбор художественных произведений. Этот разбор носил преимущественно филологический характер, но производился на основе чтения текста, которое, по утверждению Ф. И. Буслаева, «есть основа теоретическому знанию и практическому умению и практическим упражнениям». В 1941 году книга Ф. И. Буслаева была переиздана со вступительной статьей и комментариями проф. Е. Н. Петровой.

Стоюнин Владимир Яковлевич (1826—1888) — русский педагог, методист и учитель-словесник. Обосновал принципы критического разбора художественных произведений в школе. Создал классические образцы эвристических бесед с учениками на уроках литературы. Автор капитального методического труда «О преподавании русской литературы» (1864) и большого числа практических пособий для учителей и учащихся, многократно переиздававшихся до революции. В 1954 году в издательстве Академии наук вышли «Избранные педагогические сочинения» В. Я. Стоюнина под редакцией проф. Н. А. Константинова.

Водовозов Василий Иванович (1825—1886) — русский методист и учитель-словесник. Сопратник В. Я. Стоюнина и К. Д. Ушинского. Его многочисленные литературоведческие и методические труды оказали большое влияние на развитие отечественной методической мысли.

Полыванов Лев Иванович (1838—1899) — литературовед, критик, общественный деятель, организатор и руководитель известной в свое время частной «Полывановской гимназии». Сторонник словотолковательного чтения.

К стр. 25

Классики, или гуманисты — деятели Просвещения первой половины XIX века. Считали, что в основе школьного просвещения должно лежать изучение древних языков. Их оппоненты реалисты добивались, чтобы образование базировалось прежде всего на изучении современного русского языка и литературы.

К стр. 28

С момента опубликования «Очерков» прошло более четырех десятилетий. За это время издано много работ по детской психологии, в том числе: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования (проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте). М., 1956; Вопросы психологии личности школьника/Под ред. Л. И. Божович. М., 1961; Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968; Возрастная и педагогическая психология. Учебник для пединститутов/Под ред. проф. А. В. Петровского. М., 1979; Проблемы возрастной психологии/Под ред. А. И. Щербакова. Л., 1979; Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1980, и др. Появились также социологические исследования о художественных интересах школьников. Тем не менее вопрос о литературных интересах и вкусах школьников не может считаться исчерпанным, потому что каждое новое поколение учащихся будет отличаться и отличается от предыдущего своими художественными вкусами и пристрастиями. Данные М. А. Рыбниковой о вкусах учащихся 30-х годов важны как исторический факт.

К стр. 29

Здесь речь идет о различных методах обучения грамоте. Самый древний способ — буквослагательный: сначала ученики заучивали названия отдельных букв, потом — слогов, составленных из названий букв; затем читали целые слова «по складам», т. е. называя каждую букву и слог, и, наконец, «по верхам» — бегло, минуя названия букв и слогов. Слоговой, или силлабический, метод обучения грамоте основывается на запоминании отдельных слогов без предварительного называния букв, входящих в состав каждого из них. Заучив множе-

ство слогов (до 400—500), учащиеся должны были «узнавать» и произносить их в отдельном слове и, таким образом, читать это слово.

Метод целых слов, или американский метод, предполагал, что учащиеся должны запомнить зрительный образ целого слова, связав его с содержанием и звучанием этого слова. Увидев какое-либо слово из числа уже выученных, ребенок должен был припомнить, как оно произносится, и «прочитать». После накопления нужного количества слов (до 100—200) последние подвергались анализу: их делили на слоги, разлагали на буквы. При обучении русской грамоте по этому методу учащиеся неизбежно становились на путь чтения по догадке, не обретали никаких навыков грамотного письма.

Наиболее продуктивным оказался звуковой метод обучения грамоте, в основе которого лежали не буквы, а звуки, звукослияние, т. е. соединение звуков в слоги. В России он возник в 40-х годах прошлого столетия и широкое распространение получил с 60-х годов, после открытия народных школ. Звуковой метод известен в трех основных разновидностях: аналитический, синтетический и аналитико-синтетический способы. Последний был детально разработан К. Д. Ушинским и его продолжателями.

К стр. 33

Цитата взята из работы К. Д. Ушинского «Педагогические приложения анализа памяти» (Ушинский К. Д. Собр. соч. М., 1950, т. X, с. 427).

К стр. 35

Во второй главе автором определены содержание и цели литературного чтения как начального курса литературы, «который предшествует истории литературы» (VIII—X классы), но в то же время имеет и свои самостоятельные задачи». Глава эта имела особенно важное значение для своего времени, так как М. А. Рыбникова после утверждения Наркомпросом программы 1939 года впервые раскрыла природу литературы как предмета, занявшего «почетное место в школьном обучении, рядом с гражданской историей,—самостоятельно, не в положении подчинения». До 1939 года программы выдвигали на первое место иллюстративную функцию литературы, недооценивая силу литературных произведений в их собственной специфике. Новая программа восстановила литературу в ее суверенных правах.

М. А. Рыбникова показывает отличие литературного чтения от обществоведческого и обращает внимание на разницу между программой 1939 г. и предшествовавшими. Принципиальное значение новой программы автор видит в том, что она «производит все чтение теоретико-литературной точкой зрения». Обосновывая содержание и методику преподавания литературы в V—VII классах, автор опирается на классический опыт методистов XIX века и в то же время отталкивается от него, исходя из новых задач советской школы. Они (задачи) связаны с необходимостью коммунистического воспитания учащихся в преподавании литературы методами, «сродными искусству слова». Требования М. А. Рыбниковой — опираться в процессе изучения на эмоционально-эстетическую природу литературы, ее образную специфику, рассматривать произведение в его целостности, показывать язык художественного произведения как выявление идей, как носителя чувств и мыслей писателя — не сняты временем, они лежат в основе литературного образования учащихся как средних, так и старших классов.

Теоретические положения, выдвинутые во второй главе, конкретизируются затем автором в «Уроках» и других разделах книги и определяют все практические методические решения, демонстрируемые в «Очерках».

К стр. 37

Из письма Ф. Энгельса Маргарет Гаркиесс, 1888 г.: «...Реализм предполагает, помимо правдивости деталей, правдивое воспроизведение типичных характеров в типичных обстоятельствах».

Текст письма Ф. Энгельса помещен в сб.: Маркс К., Энгельс Ф. Об искусстве. М., 1983, т. I, с. 54—56, а также в 37-м томе Сочинений К. Маркса и Ф. Энгельса (с. 35—37).

Выдержка из речи М. И. Калинина на совещании учителей — отличников городских и сельских школ, созданном редакцией «Учительской газеты» 28.XII.1938 г. Полный текст речи помещается в ряде сборников избранных произведений М. И. Калинина. Приведенную цитату см. в кн.: Калинин М. И. О воспитании и обучении. М., 1957, с. 252—253.

Руководящие документы и материалы о значении художественной литературы в деле коммунистического воспитания молодежи: О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы. Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 года. М., 1981; Актуальные вопросы идеологической, массово-политической работы партии. Постановление Пленума ЦК КПСС. 14—15 июня 1983 года.—Материалы Пленума ЦК КПСС. 14—15 июня. 1983. М., 1983; О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. М., 1984; Черненко К. У. Утверждать правду жизни, высокие идеалы социализма. Речь на юбилейном пленуме правления Союза писателей СССР. 25 сентября 1984 года.

К стр. 43

Кошанский Николай Федорович (1781—1831) — профессор русской и латинской словесности Царскосельского лицея в период с 1811 по 1828 год. Автор известных в свое время пособий по риторике, которые в первой четверти прошлого столетия считались одними из лучших. В 40-е годы, когда реализм занял в литературе господствующее положение, «Риторика» Кошанского стали тормозом на пути литературного образования учащихся.

В «Хрестоматии по истории методики преподавания литературы» (М., 1956) помещена рецензия В. Г. Белинского на 9-е издание «Общей ретирики» Н. Кошанского, где дается уничтожающая оценка и этого пособия, и предмета, который в нем рассматривается. Великий критик писал: «Всякая риторика есть наука вздорная, пустая, вредная, педантская, остаток варварских схоластических времен; все ретирики, сколько мы ни знаем их на русском языке, нелепы и пошлы; но риторика г. Кошанского перешагивала их всех».

К стр. 44

Скопин Владимир Петрович (1837—1888) — крупнейший методист-словесник 60-х годов XIX века, автор статей о преподавании литературы, опубликованных в прогрессивном педагогическом журнале «Учитель»; «Программа преподавания русского языка и словесности в гимназии, составленная по методу Любена», «О методе чтения поэтических произведений (метод Экарта)», «О значении письменных упражнений в старших классах гимназии» и др.

М. А. Рыбникова цитирует статью В. П. Скопина «О методе чтения поэтических произведений» (Учитель, 1864, № 8, с. 306).

К стр. 47

Шереметевский Владимир Петрович (1834—1895) — методист-словесник и общественный деятель, автор «Слова в защиту живого слова» и других методических работ, пропагандировавших прогрессивные методы преподавания русского языка и литературы. Многое сделал для методики выразительного чтения.

К стр. 48

Балталон Цезарь Павлович (1855—1913) — методист-словесник и общественный деятель, автор большого числа работ по методике преподавания литературы, психологии художественного творчества и другим педагогическим проблемам. Последовательно выступал против объяснительного слово толковательного чтения, пропагандировал разработанное им воспитательное чтение.

К стр. 52

В третьей главе «Очерков» М. А. Рыбникова рассматривает программу 1939 года на фоне исторического экскурса. Это позволяет ей, с одной стороны, показать, сколь трудным делом всегда было создание программы по литературе, а с другой — объяснить содержание новой программы и методику работы по ней. М. А. Рыбникова спорит с теми, кто считает программу перегруженной. «Пусть годы нашей исторической жизни, пусть завоевания культуры осложнили нашу школьную программу... пусть они раздвинули рамки необходимых знаний — мы не должны этого пугаться». Важно было расширить объем чтения детей. Это было достигнуто размещением в программе произведений по двум рубрикам: для обязательного и для «добавочного» (дополнительного) чтения. Главным же средством преодоления трудностей перегрузки М. А. Рыбникова считала гибкую и разнообразную методику. Повышение эффективности методики она видит, во-первых, в умении отбирать и акцентировать материал (над отдельными произведениями или их частями работать обстоятельно, чтобы научить искусству чтения, другие же проходить быстрее); во-вторых, в привлечении на уроки тех технических средств, какие были доступны учителю 30—40-х годов нашего века (радио, кино, патефон, волшебный фонарь).

Мнение М. А. Рыбниковой о том, что перегрузка ученика создается не столько количеством осваиваемого материала, сколько нерациональной методикой работы над ним, остается во многом справедливым для современной школы. Мысль о широком использовании ТСО и телевидения в учебном процессе подтверждена практикой сегодняшней школы.

К стр. 55

В программе 1939 года художественные произведения, с которыми должны были познакомиться учащиеся, распределялись по двум разделам: «Основной материал» и «Добавочный материал». М. А. Рыбникова считала особенно существенным появление в новых программах и хрестоматиях лирических произведений Фета, Тютчева, Кольцова и др. Так, для V класса в раздел «Основной материал» вошло стихотворение Кольцова «Косарь», в раздел «Добавочный материал» — стихотворение Тютчева «Люблю грозу в начале мая». Для VI класса: «Основной материал» — «Лес» Кольцова, «Есть в осени первоначальной...» Тютчева, «Пловец» Языкова, «Добавочный материал» — «Зарницы» Тютчева. Для VII класса: «Основной материал» — «Я пришел к тебе с приветом» Фета, «Как хорошо ты, о море ночное» Тютчева, «Край ты мой» А. К. Толстого, «Добавочный материал» — «Облаком волнистым» Фета.

К стр. 63

Принципиальной особенностью книги М. А. Рыбниковой является сочетание в ней четко изложенных теоретических положений с конкретным материалом, который показывает, как практически воплощается методическая система в реальных условиях школьной жизни. Этот опыт представлен, в числе другого, фрагментами отдельных уроков и полными их стенограммами, помещенными в четвертой главе. Здесь М. А. Рыбникова приводит свои уроки, разные по содержанию (от народных сказок в V классе до романа Горького «Мать» в VII) и по типу (уроки разбора содержания произведения; уроки, посвященные характеристике героя; уроки, где в центре — работа над теоретико-литературным понятием, например композицией, и т. д.). Каждый урок своеобразен, но сегодня учитель-словесник, руководствующийся требованиями усовершенствованной программы, не должен оставить без внимания характерные общие качества этих уроков:

- 1) отсутствие какой бы то ни было схемы или шаблона, оригинальность методического подхода к решению конкретных образовательно-воспитательных задач на любом литературном материале;

- 2) органическое умение связать изучаемый материал с жизнью ученика, с его нравственным и эстетическим опытом без всяких прямых «увязок» с современностью, лишь на основании вдумчивого и активного прочтения произведения;

- 3) богатство методических приемов, активизирующих мысль и чувство школьника, стремление анализировать художественный материал методами, «сродными» искусству слова;

- 4) организация деятельности ученика на уроке как активного творческого поиска;

- 5) учет психологических и возрастных возможностей школьников и в связи с этим умение дозировать учебный материал так, чтобы не допускать утомления и падения интереса учащихся.

Приводя уроки, М. А. Рыбникова стремится раскрыть методические закономерности подхода к изучению литературного материала и к организации деятельности ученика. Поэтому, хотя конкретный материал отдельных уроков сегодня устарел из-за изменения программ (не изучается «Арап Петра Великого», перенесен из VII в X класс роман «Мать»), а сегодняшние ученики обладают большей информированностью в вопросах литературы и искусства, чем учащиеся 30-х годов, сами уроки остаются поучительными для учителя, ведущего предмет в IV—X классах. Для современного учителя они могут стать школой методического мастерства, введением в творческую лабораторию выдающегося советского методиста-словесника, каким является М. А. Рыбникова.

К стр. 64

Для раздела курса, связанного с изучением народного творчества, можно рекомендовать следующие пособия: Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., 1957; Аникин В. П. Русская народная сказка. М., 1977; Богатырев П. Г. Русское народное поэтическое творчество. М., 1971; Богатырев П. Г. Вопросы теории народного искусства. М., 1971, и др.

Цитируется доклад А. М. Горького на Первом Всесоюзном съезде советских писателей 17.VIII.1934 года. См.: Горький М. Собр. соч. в 30-ти т. М., 1957, т. 27, с. 299—300.

К стр. 80

Повесть А. С. Пушкина «Арап Петра Великого» давно отсутствует в школьной программе. Однако посвященный ей урок не потерял значения в чисто методическом смысле. В нем можно найти ответ на вопрос, как поступать в том случае, если текст содержит для детей значительные сложности. Здесь обращается внимание на важность подготовительного этапа в работе учителя. Для проведения беседы во вступлении к уроку и для последующих занятий по анализу повести учитель предварительно знакомится с учебником истории III—IV классов, чтобы представлять, что «дети должны сказать сами и что следует добавить учителю»; далее он готовит наглядный изобразительный материал, продумывает возможность использования иллюстраций в хрестоматии; тщательно отбирает словарь, который нужно ввести во вступительной беседе.

Обращает на себя внимание постоянное стремление М. А. Рыбникова наметить несколько вариантов проведения урока в целом и отдельных его этапов.

К стр. 91

Урок по рассказу А. П. Чехова «Смерть чиновника» вызывал и до сих пор вызывает споры у литературоведов и некоторых методистов. Неприятие многих вызывает размещение текста на карточках, когда он как бы расчленяется. Однако при всей спорности урок необычайно интересен и методически оправдан. Цель его — не анализ рассказа Чехова как такового, а подготовка учащихся к усвоению сложного теоретико-литературного понятия композиции произведения. Понятие это не вводится учителем извне, а буквально наглядно извлекается самими учащимися из работы над воссозданием цельного текста, фрагменты которого «разсыпаны» по карточкам. При этом оказывается, что процесс «воссоединения» неизбежно ведет к разбору содержания рассказа, овладению его идейно-художественным смыслом. Активная работа учеников направляется и корректируется учителем, который отдельными репликами, интонацией, постановкой вопросов помогает оценить поступки действующих лиц и авторскую позицию в рассказе. Предложенная работа погружала учащихся в атмосферу творчества и делала их участниками нового рождения произведения. Весь ход первой реконструкции рассказа приводил к убеждению, что ученики в основном правильно увидели его содержание и общую тональность. Когда учитель с помощью дополнительных вопросов удостоверился, что школьники верно поняли задание и, выслушав его, восприняли содержание, можно было провести контрольный срез: теперь им предлагалось из вновь розданных карточек «собрать» рассказ Чехова, читая его полностью, без пауз при переходе от одной карточки к другой. М. А. Рыбникова свидетельствует, что эта работа «проходит совершенно гладко». После этого ученики читают текст по книге и анализируют содержание и построение рассказа. Итог таков: трижды обращаясь к полному тексту рассказа, учащиеся отлично усвоили его содержание, определяли свое отношение к действующим лицам, поняли социальные причины гибели мелкого чиновника. Они почувствовали композиционное совершенство сатирической миниатюры Чехова и накопили конкретные наблюдения для практического освоения понятия композиции. Данный урок возвращает читателя к третьей главе «Очерков», где сказано, что «композиция не привносится извне, а выплывает изнутри; как выявление и развитие темы». Положительное отношение к данному уроку вовсе не означает, что при работе над композицией нужно обязательно резать произведение на куски и разносить его по карточкам (хотя иногда возможно и повторение данного приема). Ценность урока в другом. Он показывает, что всякое теоретико-литературное понятие должно быть усвоено в результате работы над художественными фактами и извлечено из самого литературного материала.

К стр. 98

Работа над характеристикой героя являлась обязательным слагаемым изучения произведения в 30—50-е годы. Нередко характеристика вообще отгесняла все другие виды работы с текстом, а при составлении ее возникла схематизм. В сознании учащегося вместо полнокровного образа литературного героя нередко оставалась бестелесная кавва, «скелет», что впоследствии привело к определенной дискредитации характеристики. В результате утратил популяр-

ность бесполезный в целом вид работы. Урок Рыбниковой о Чапаеве доказывает, что при умелой организации урока составление характеристики обогащает эмоциональное восприятие и понимание текста учениками. Кроме того, урок демонстрирует мастерство методиста в организации речевой деятельности школьников и в этом плане весьма поучителен. Бросается в глаза удивительная четкость урока. Вначале классу объясняется цель занятий и формируются конкретные задания. Для их выполнения предлагается обращаться к тексту романа и, обдумывая ответы, делать черновые записи. Характеристика составляется по определенному плану. Сначала в нем немного вопросов, но каждый из них в процессе работы подвергается критической оценке, в результате чего появляется определенный вариант плана. Вокруг его пунктов группируются факты, из которых складывается характеристика главного героя романа Фурманова. Прививая навыки связного изложения, учительница требует, чтобы учащиеся устанавливали и стилистически правильно оформляли связь между отдельными частями плана и переходы от одной части к другой.

Интересен в уроке опыт использования «смежного искусства»: образ героя в романе сопоставляется с образом Чапаева на картине художника Васильева.

К стр. 109

Изучая рассказ Л. Н. Толстого, М. А. Рыбникова осуществляет свой избланный прием — привлекает внимание учащихся к одному — главному — эпизоду и, отталкиваясь от него, протягивает линии анализа ко всем другим частям произведения. В основе разбора лежит контрастное сопоставление «относящихся частей рассказа», которое реализуется через перечитывание, пересказ текста и работу над планом. Ученики тщательно рассматривают вторую, центральную, как они устанавливают, часть рассказа и приходят к выводу, что она находится в резком контрасте с первой. В процессе последующего сближения обеих частей школьники наблюдают текст, пересказывают отдельные эпизоды и описания, анализируют поступки и переживания действующих лиц. Отрабатывая план, они учатся у Л. Н. Толстого находить нужные слова и выражения для точной передачи своих мыслей и наблюдений. Проведенные таким образом уроки раскрыли учащимся художественную мысль рассказа, помогли понять мотивы поступков героев. Языковые и стилистические упражнения, сделанные в ходе разбора, способствовали обогащению речи школьников.

К стр. 125

Роман Горького «Мать» давно перешел в программу X класса. В конце 30-х годов М. А. Рыбниковой пришлось его преподавать в VII. Уроки, где описывается этот опыт, полезно иметь в виду словеснику старших классов, хотя, естественно, весь ход работы в X классе будет иным, чем тот, что показан в книге. Интересно у Рыбниковой вводное слово, включающее личные впечатления учащихся, точны формулировки вопросов, направляющие беседу; удачно ведется сопоставление образа Павла с Данко. И особенно поучительно четкое распределение заданий для самостоятельной работы школьников.

Возражение отдельных методистов и учителей вызывал (и вызывает) подбор заголовков к каждой главе романа, так как у писателя они отсутствуют, и, следовательно, такова авторская воля. Однако сам по себе этот прием соответствует природе художественного творчества и диктуется его законами. Опыт выдающихся писателей говорит, что обдумывание плана произведения и озаглавливание его частей характерны для творческого процесса художника. Иное дело, что в окончательном варианте произведения заголовки не всегда остаются. В черновиках «Евгения Онегина», например, сохранился план всего романа, где каждый пункт и соответствующая ему глава имеют свое название («Хандра», «Поэт», «Барышня» и др.). Как известно, в каноническом тексте романа названия глав отсутствуют, но ученым-литературоведам они помогают полнее постигнуть авторский замысел и глубже истолковать произведение.

М. А. Рыбникова подходит к плану с тех же позиций. План — это обобщенная логика в развитии темы; название каждого его пункта — тематический ключ к содержанию отдельной части, главы или эпизода произведения.

Та работа по подбору заголовков к главам, которую провели ученики М. А. Рыбниковой, позволила им лучше разобраться в идейно-тематическом их содержании и не разрушила при этом целостности восприятия горьковского текста.

В пятой главе М. А. Рыбникова теоретически осмысляет уроки, описанные выше, и в сжатом виде излагает основы системы работы над литературным произведением. Напоминая сформулированные в первой главе дидактические правила, она показывает: 1) как можно возбуждать интерес и поддерживать внимание учащихся при изучении произведений разных жанров; 2) как целесообразно организовывать работу учеников для выполнения того или иного задания; 3) какими должны быть вопросы к тексту, чтобы активизировать мысль и чувство учеников; 4) что представляет собой работа над образом-персонажем; 5) как дозировать работу, чтобы иметь возможность «решать серьезные и важные для учащихся вопросы в скромном размере и на материале, доступном возрасту класса». Все выводы, которые делает М. А. Рыбникова, вырастают из конкретного материала и потому оказываются убедительными, не теряющими актуальности по сей день. Особенно ценной и не стареющей является принципиальная установка методиста осуществлять задачи воспитывающего обучения «на материале предмета и на уровне возможностей класса», т. е. с учетом специфики художественной литературы и психологических особенностей учащихся.

В пятой главе М. А. Рыбникова завершает теоретическое обоснование своей методической системы в целом. В следующих главах она детализирует отдельные аспекты этой системы: выразительное чтение, теория литературы, работа над планом, занятия по языку и письменные работы.

К любой методической проблеме, которую решает М. А. Рыбникова, она подходит широко, стремясь рассмотреть ее с позиции общих задач коммунистического воспитания учащихся. Так подходит она и к вопросам выразительного чтения.

В шестой главе описаны поиски такой методики обучения выразительному чтению, которая «дает свой результат прежде всего в подходе к литературе, а также и в повышении общей речевой культуры нашей страны». В выразительном чтении М. А. Рыбникова видит, во-первых, начальную и основную форму наглядности в обучении литературе и, во-вторых, возможность планомерной работы по привитию учащимся определенных навыков чтения. Решающим моментом в методике обучения выразительному чтению она считает анализ текста. «Выразительное чтение — результат понимания текста», — вот ее слова. Вместе с тем она придает немаловажное значение приемам, которые создают «культуру живых интонаций», «культуру голосовых средств». Подчеркивая, что учить выразительному чтению нужно в основном попутно с разбором текста, автор «Очерков» выступает за уроки, которые следует специально отводить для обучения чтению.

Выразительное чтение М. А. Рыбникова отделяет от чтения правильного и чтения художественного. Правильное чтение — это элементарная его форма, которой нельзя довольствоваться на уроках литературы. Художественное чтение — это уже искусство, которым не каждому дано овладеть.

Смещение задач выразительного и художественного чтения зачастую выливается в ту театральность, против которой решительно восстает Рыбникова.

В главе разрабатываются приемы и упражнения, помогающие научиться выразительно читать, даются образцы разбора произведений разных жанров с установкой на выразительное чтение.

Система обучения выразительному чтению, предложенная М. А. Рыбниковой, практична и не противоречит установкам современной теории этого вида словесной деятельности. Она может быть использована учителями и методистами вузов.

Ушаков Дмитрий Николаевич (1873—1942) — советский ученый-языковед, видный деятель народного просвещения, автор многих работ по орфографии и орфоэпии, учебных пособий по русскому языку.

Кроме «Толкового словаря русского языка», вышедшего под редакцией Д. Н. Ушакова, для справок нужно обращаться и к другим словарям и прежде всего к словарю-справочнику «Русское литературное ударение и произношение» (ред. Р. И. Аванесов и С. И. Ожегов), первое издание — 1955 год. Неоднократно переиздавался.

К стр. 151

Озаровский Юрий Эрастович (1866—1926) — автор книги по художественному чтению «Музыка живого слова. Основы русского художественного чтения. Пособие для чтецов, певцов, драматических и оперных артистов, ораторов, педагогов» (Спб., 1914). К книге приложена библиография вопроса; хотя пособие во многом устарело, оно не потеряло полностью своего значения.

В настоящее время имеется большое количество пособий и книг по выразительному чтению: Язовицкий Е. В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. М., 1959; Выразительное чтение. Сб. очерков для преподавателей пединститутов и учителей общеобразовательной школы/Под ред. Т. Ф. Завадской и Н. И. Шевелева. М., 1963; Соловьева Н. М., Завадская Т. Ф. Выразительное чтение в 4—8 классах. Книга для учителей. М., 1988; Завадская Т. Ф. Искусство чтения в художественном развитии подростков. М., 1968; Майман Р. Р. Обучение школьников выразительному чтению на занятиях по литературе (методическое пособие). Хабаровск, 1972; Найденов Б. С., Завадская Т. Ф., Соловьева Н. М. Выразительное чтение. Пособие для студентов и учителей. М., 1964; Найденов Б. С. Выразительность речи и чтения. М., 1969; Найденов Б. С. и др. Методика выразительного чтения. Уч. пособие М., 1977.

К стр. 164

Книга М. А. Рыбниковой «Введение в стилистику», изданная в 1937 году, содержит интересный и богатый материал.

Существенную помощь в занятиях по стилистике словеснику окажут такие пособия: Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка. М., 1952; Ефимов А. И. Стилистика русского языка. М., 1969; Одинцов В. В. Стилистика текста. М., 1980; Сенкевич М. П. Практическая стилистика русского языка и литературное редактирование. Сб. упражнений. 2-е изд. М., 1980.

К стр. 169

Во второй главе «Очерков» говорится, что школьники должны одолеть «необходимый этап литературной грамоты». В седьмой главе раскрываются составные элементы, из которых складывается эта «литературная грамота». Раздел теории литературы, отмечает М. А. Рыбникова, — один из самых древних в составе школьного курса. Поэтому она дает большой историко-методический обзор различных подходов к изучению теории литературы. На основе его она вскрывает принципиально новые цели этого изучения в советской школе.

В главе намечаются сквозные теоретико-литературные темы, проходящие через весь курс литературы в средних классах; они и становятся для М. А. Рыбниковой «принципиальным базисом чтения на всех годах обучения». Теоретико-литературной подготовке учащихся методист придает исключительно важное значение, так как видит в теоретико-литературных принципах «путь к раскрытию произведения, путь к его общественно-исторической, моральной и эстетической оценке». Усвоение теоретических сведений и понятий осуществляется у М. А. Рыбниковой через накопление конкретных художественных фактов и с опорой на личный опыт учеников. Специально подчеркивает она необходимость эмоционально «заразить» школьника, прежде чем формировать в его сознании теоретические понятия. «Школьная теория литературы, — пишет она, — и... самая ответственная ее часть — понимание общественно-политической роли писателя — основывается на переживаниях юного читателя. Если подросток не увлекся ни одним поэтом, если он не взволновался ни одним стихотворением, если он не подлюбил ни одного героя, то все рассуждения на тему о том, что значит «глаголом жечь сердца людей», не приведут ни к чему».

М. А. Рыбникова показывает элементы, из которых строится композиционный анализ, дает образцы разбора произведений, показывая, как конкретно в процессе этого разбора формируются и закрепляются теоретико-литературные понятия.

Ценным материалом в главе является содержательная характеристика подходов к школьной теории литературы, сложившихся в деятельности и трудах классиков методики XIX века — В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского.

Принципы изучения теории литературы в школе, выдвинутые М. А. Рыбниковой, не отменены современной методикой, но сам рост литературоведения и изменения в школьной программе потребовали обогащения и развития ее под-

ходов. Тем не менее по-прежнему современно звучит ее убеждение, что средствами теории литературы мы воздействуем не только на логические способности ученика, мы влияем на его чувства, на его волю, на его сознание в целом. Средствами теории литературы мы вводим школьника в культуру чтения и в культуру словесного творчества одновременно. Учитель-словесник из опыта М. А. Рыбниковой выделит главную мысль о том, что всяким теоретическим обобщениям должен предшествовать личный читательский опыт ученика, что чем сильнее непосредственное впечатление, тем интереснее и значительнее все теоретические знания, и что теоретико-литературные понятия должны являться результатом конкретных наблюдений над художественным произведением и его композицией.

Для разделов курса, связанных с теорией литературы, можно рекомендовать следующие работы: Беленький Г. И. Теория литературы в средней школе. Формирование общих понятий. М., 1976; Снежневская М. А. Теория литературы в IV—VI классах средней школы. М., 1978; Беленький Г. И., Снежневская М. А. Изучение теории литературы в средней школе. М., 1983.

К стр. 180

Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы проходил в Москве с 27.XII.1916 года по 4.I. 1917 года. Центральное место на нем занял вопрос о содержании курса литературы в средней школе. Наметились две различные точки зрения. Одну отстаивали «общественники», «социологи» (ее представляла группа передовых словесников), которые считали, что «изучать литературу необходимо на широкой исторической основе, в историко-литературной последовательности и связях» (Родной язык в школе, 1916—1917, № 7/2, с. 328). Оппоненты «общественников» — «формалисты» — призывали изучать литературу «как историю словесно-художественных форм переживания человеческого значительного содержания мира» (там же).

К стр. 183

Восьмая глава «Очерков» посвящена целям, содержанию и формам работы над составлением планов к произведению. Она очень важна для понимания отношения М. А. Рыбниковой к использованию традиционных приемов в изучении литературы, методистка считала необходимым преодолеть «технизм» в этом деле. Для нее план, чтение никогда не были «техническим средством» выработки определенных умений и навыков. Внешнее отношение к приемам, применяемым для изучения литературы, почти всегда приводит к схематизму, схоластике, скуке, считала она. Для нее работать над планом — значит проникать в смысл читаемого, изучать построение произведения, вникать в его язык и в его образы.

Материал восьмой главы показывает, как изобретательно, творчески, живо можно организовать работу над планом, постоянно внося в нее элементы новизны и выдумки. Пример работы над планом шестой главы повести «Дубровский» вводит в лабораторию мастера-словесника, погружает читателя в атмосферу раздумий и поисков.

Три развернутых варианта плана к рассказу «Человек в футляре» обращены к словеснику и не требуют повторения в работе со школьниками. Они показывают различные возможности подхода к плану с точки зрения событийной линии в произведении, идейной его направленности и композиции. Все это остается поучительным для современного преподавателя как образец сознательного отношения к заголовкам плана, умения их разнообразить и критически оценивать. В настоящее время составление плана редко используется в процессе анализа текста. Рыбникова же считала, что «план — это экзамен на хорошего читателя». И если подходить к этой работе, как и Рыбникова, творчески разнообразя ее, то она целесообразна и на уроках, и в качестве домашней работы учащихся. Методист умела сочетать работу над планом с развитием речи учащихся, и здесь ее опыт может быть особенно широко использован сегодня.

К стр. 204

В девятой главе «Очерков» М. А. Рыбникова обосновывает систему работы над языком, которую она считает важнейшей составной частью обучения литературе. Для нее слово — показатель внутренней жизни ученика, потому так притягивается она шаблону и неряшливости их речи. Речевое развитие школьника ведется у Рыбниковой по многим линиям: накопление словаря, раз-

вниманию наблюдательности, осмысленные мастерства писателя, вдумчивое изучение пейзажа, овладение культурой восприятия и т. д. Но главное для нее — осознание работы над языком как средства раскрытия личности ученика и его воспитания. М. А. Рыбникова намечает конкретную систему накопления слов и фразеологических оборотов от класса к классу. И хотя действующие программы предлагают другую систему работы над языком, они не отменяют сделанного ею. Основные положения системы М. А. Рыбниковой до сих пор остаются действенными:

1. При изучении произведения внимание обращается на те языковые средства, к которым более всего восприимчивы школьники данного возраста и класса.

2. Разбор художественного произведения предваряется самостоятельными творческими работами учеников, требующими самостоятельного языкового решения. Попытавшись дать собственное описание предмета или явления, школьник более внимательно подойдет к анализу и оценке труда писателя.

3. Усвоение языка основывается на словесном оформлении собственных живых впечатлений детей, на литературном чтении и на специальных словарных упражнениях.

4. Активная речевая деятельность учащихся обеспечивается специально разработанными упражнениями по фразеологии, образительно-выразительным средствам языка, лексике, начальной этимологии, а также по цитированию.

К стр. 210

Пешковский Александр Матвеевич (1878—1933) — советский языковед и методист, автор многих научных трудов по языку и пособий для школы. В 1959 году издан сборник «Избранных трудов» А. М. Пешковского (вступительная статья И. А. Василенко и И. Р. Палая).

В статье «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы», опубликованной в сборнике работ «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики» (М., 1930), А. М. Пешковский выдвинул и обосновал метод стилистического эксперимента «в смысле искусственного придумывания стилистических вариантов» к тексту.

Сущность этого метода А. М. Пешковский разъяснял так: «Всякий художественный текст, поскольку он истинно художествен, не выносит замены одного слова другим, одной грамматической формы — другой, одного порядка слов — другим и т. д. Если заменить какое-либо слово или фразу иным вариантом, то мы сейчас же ощутим непосредственно, что все эти варианты хуже текста. И если вы постараетесь вскрыть причину этого ухудшения, то вы придете к известным положительным выводам относительно самого текста, в частности относительно той системы соотношений языковых фактов, которую он представляет... Постановка неудачных вариантов и, что самое главное, исследование причин их неудачности приводит нас к пониманию удачности текста» (указанный сборник, с. 133—134).

К стр. 226

Письмо А. С. Пушкина писателю-декабристу Бестужеву (Марлинскому) Александру Александровичу (1797—1838) написано в конце января в Михайловском; полный текст помещен в X томе Полного собрания сочинений А. С. Пушкина в 10-ти томах (М., 1958, с. 121—122).

К стр. 235

В заключительной, десятой главе «Очерков» поднимается множество актуальнейших вопросов методики преподавания литературы в средней школе, хотя все они и группируются вокруг проблемы письменных работ. Серьезными и важными для современной школы представляются следующие моменты: само обоснование системы письменных работ, призванной «научить думать с пером в руках»; вопрос о видах изложения; разработка методики перехода от простого изложения к изложению с элементами рассуждения и от него к сочинению; требование изучать и учитывать специфику различных типов ученических сочинений; методика проведения творческих работ; система руководства живыми наблюдениями учащихся; разработка ряда конкретных приемов («сколлекция» ученических ошибок, самостоятельная постановка учащимися вопросов к изучаемому произведению и др.); проблема стимулов и т. д. Собранный истинно подымаемая М. А. Рыбниковой мысль о ценности творческих сочинений, которые позволяют готовить «серьезно чувствующего и критически мыслящего читателя». В современной системе обучения сочинениям и развитию

речи опыт М. А. Рыбниковой находит применение. Но, естественно, школа во многом ушла вперед — появились новые подходы, новые приемы, изменились критерии оценок. Тем не менее, опыт М. А. Рыбниковой может оказаться весьма ценным для современного учителя. При знакомстве с письменными работами ее учащихся учитель увидит школьника 20—30-х годов и одновременно осмыслит через них один из исторических этапов разработки вопросов развития речи. Не менее важно, что опыт методиста убедит современного педагога в важности наблюдений за ростом и «чудесными возможностями развития молодого сознания», во что неизменно верила сама М. А. Рыбникова.

О письменных работах учащихся см.: Колокольцев Н. В. Обучение изложению и сочинению на уроках литературного чтения. М., 1955; Дежонская А. С. Сочинения в V—VIII классах. М., 1965; Литвинов В. В. Сочинения в старших классах средней школы. М., 1965; Ладыженская Т. А. Теория и практика сочинений. М., 1968; Гринина-Земскова А. М. Сочинения в газетных жанрах. М., 1977.

К стр. 258

Из доклада Н. К. Крупской «Коммунистическое воспитание и литература». Полный текст см. в сб.: Избр. пед. произв. М., 1957. Цитируемый текст помещен на с. 597.

К стр. 259

Статья *Случевской Лидии Евлампиевны* (1897—1965), советского методиста и литературоведа, называется «Литературно-образовательные экскурсии». В последние годы жизни Случевская Л. Е. была музейным работником.

Мария Александровна Рыбникова

ОЧЕРКИ ПО МЕТОДИКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Зав. редакцией *Г. Н. Усков*

Редакторы *Н. В. Евстигнеева, Л. Б. Миронова*

Художественный редактор *Н. М. Ременникова*

Технические редакторы *О. И. Савельева, Е. С. Юрова*

Корректор *А. А. Барина*

ИБ № 8860

Сдано в набор 29.03.85. Подписано к печати 12.11.85. А 14383. Формат 60×90¹/₁₆. Бум. типограф. № 3. Гарнит. Литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 18+0,25 форз. Усл. кр.-отт. 18,69. Уч.-изд. л. 22,27+0,29 форз. Тираж 188 500 экз. Заказ № 1187. Цена 80 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова Смоленского обл. управления издательств, полиграфии и книжной торговли, 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.