ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Сборник методических статей и примерных уроков.

под редакцией **А. М. Лебедева.**

Научно-педагогической секцией Государственного Ученого Совета допущена в качестве пособия для учителей.

Государственное Издательство
Москва 1923 Петроград

Книга напечатана Издательством „В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых“, по заказу Государственного Издательства.

БИБЛИОТЕКА СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ.

208705

Гиз. № 3511. Главлит № 5011. Москва. Тираж 7.000 экз.
„Мосполиграф“, 5-я типо-литография, Мыльников пер., 14.

К читателям.

Лабораторно-трудовой метод изучения художественных произведений в школе, согласованный с главным свойством литературы, как продукта эмоционально-образного мышления, и внимательно учитывающий ее идейно-социальное, психологическое и философское содержание, со времени 1-го Всероссийского Съезда словесников в Москве приобретает все более сторонников среди преподавателей. Лабораторное изучение литературы рекомендуют и новые программы по родному языку в трудовой школе. Но, к сожалению, самое применение этого метода в школьной практике встречает ряд серьезных, порой непреодолимых, препятствий прежде всего в неподготовленности массового учителя к подобной работе. Для него не всегда ясны преимущества и конечные цели лабораторного изучения литературы; у него нет соответствующих методических навыков и необходимых научных знаний для изучения художественного произведения со стороны сюжета, образов, стиля, композиции и т. д. Известные харьковские сборники «Вопросы теории и психологии творчества», к сожалению, являются известными для немногих, а ведь они почти единственное пособие, какое можно еще, пожалуй, найти в провинциальных учительских библиотеках. Крайне затрудняет работу отсутствие нужных произведений—комментированного издания отдельных произведений русских и европейских классиков, практического курса примерных уроков, без которых словеснику, в виду новизны дела, а начинающему особенно, нельзя обойтись на первых порах. Бедны мы и отдельными монографиями, научно освещающими данного писателя со стороны его художественных приемов, а существующие работы в этом направлении обычно редко доходят до провинции.

И справедлив тот словесник, который говорит: «Почва у нас под ногами исчезла, а мы повисли в воздухе, стараясь в своих поисках зацепиться за нечто прочное». Это п р о ч н о е рядовой работник вправе ждать от центра, который должен развить интенсивную организационную работу научно-исследовательского и методологического характера—с одной стороны, литературно-издательского—с другой.

Желание оказать некоторую помощь преподавателям родного языка в их работе на новых путях побудило редакцию журнала «Родной язык в школе» переиздать наиболее ценный методический тодический материал по вопросу о преподавании литературы, напечатанный на страницах журнала за четыре года его издания, в виде отдельного сборника статей. Изданием этого сборника редакция идет навстречу и многократно выражаемому желанию провинциального учительства, не имевшего возможности по разным причинам выписать в свое время давно уже разошедшиеся комплекты журнала, иметь всегда под рукой опыт своих товарищей по работе.

Из всех статей и заметок, печатавшихся в «Родном языке», переиздаются лишь те, которые не потеряли своего интереса и значения в настоящее время. Если не все статьи в одинаковой степени отражают новое направление в преподавании литературы, то все они критически относятся к старому методу преподавания «по учебнику».

Делая опыт немногих достоянием большинства, редакция «Родного языка в школе» надеется, что каждый преподаватель сумеет, при помощи чужого примера и указания, построить свой собственный урок словесности, попытается отыскать, совместно с учащимися, свои пути в лабораторию творчества того или другого писателя, отнюдь не рабствуя пред авторитетом методиста, хотя бы и великим.

А. Лебедев.

Москва,
1922, IX, 2.

Слово и художественное произведение по взглядам А. А. Потебни.

В нашей душевной жизни огромную роль играет так называемая апперцепция, которую следует определить, как участие известных масс представлений в образовании новых мыслей. Одно и то же явление воспринимается разными людьми по разному в зависимости от их душевного состояния в данный момент. При этом больше действуют сильнейшие и лучше организованные массы представлений, имевшиеся в душе до этого восприятия. Средством апперцепции являются ассоциации представлений, когда «два члена сравнения имеют третий, их связывающий». В языке этот третий член и есть внутренняя форма. Отсюда чрезвычайно важна роль слова в душевной жизни. Слово (как внутренняя форма и звук) есть средство понимать говорящего, апперципировать содержание его мысли. «Членораздельный звук, издаваемый говорящим, воспринимаясь слушающим, пробуждает в нем воспоминание его собственных таких же звуков, а это воспоминание посредством внутренней формы и вызывает в сознании мысль о самом предмете». Разница в произношении отдельных лиц и оттенках их мысли не мешает апперцепции, для которой необходимо «частное слияние нового восприятия с прежним».

Что касается субъективного содержания мысли, то говорящий и слушающий вполне сходятся только в слове: «никто не думает при известном слове именно того, что другой». Даже глядя на один предмет, двое людей «смотрят на него разными глазами». «Речь только возбуждает умственную деятельность понимающего, который, понимая, мыслит своею собственною мыслью». Таким образом понимание другого есть иллюзия, но нужно прибавить, что это величественная иллюзия, на которой строится вся наша внутренняя жизнь. Членораздельный звук и его внутренняя форма являются орудиями такого понимания, непостижимо простыми, сравнительно с важными результатами от них для духовной жизни. Без слов человек не горит, а тлеет».

Но почему слово, как орудие мысли, незаменимо никаким другим средством? Потому что в слове возможно наблюдение самого себя: внутренняя деятельность человека, прокладывая себе путь через уста и возвращаясь в душу посредством слуха, получает действительную объективность, не лишаясь в то же время своей субъективности. Наша темная мысль мгновенно для нас освещается, когда мы ее сообщим другому или напишем. Ни одно движение человека не имеет такого разнообразия и определенности, как звук. Итак, слово есть не столько средство понимания другого, сколько средство понимать самого себя.

Чувственные восприятия в душе человека соединяются в определенные группы или образы, принимаемые нами за самые предметы. Отличие их от других соседних групп есть уже работа самой души.

Восприниматься предметы могут одновременно (особенно при помощи слуха и зрения) и последовательно один за другим. Изолированный ряд восприятий не всегда повторяется в том же порядке, хотя стихии его остаются те же (в камине: треск сучьев, вид огня, ощущение теплоты). Среди этих стихий одна всегда господствующая (цвет в золоте).

В приложении к языку это имеет такое значение. В слове центром является его внутренняя форма (бык—ревущий, волк—режущий и т. д.), так как признак, выраженный именно словом, легко упрочивает свое преобладание над остальными. Следовательно, внутренняя форма есть не образ предмета, а образ образа, т.-е. представление, которое одно способно вызывать дальнейшие, исключительно человеческие, преобразования чувственного образа. В этом его огромная ценность. Для представления необходима апперцепция. Последняя есть уже суждение, так как здесь те же члены, что и в суждении: апперцепируемое—субъект, апперцепирующее—предикат. Представление возможно только в слове, а слово непосредственно выражает один какой-нибудь предикат предмета (река текущая, небо—покрывающее, туча—изливающая, трава—пожираемая).

Перейдем к образованию понятий при помощи слова. Выше установлено, что слово не знак готовой мысли, а как бы ее орган, средство добыть ее (мысль) из родников души и придать ей высшую цену. Как это происходит при переходе представлений в понятия? В душе нашей восприятия целиком не удерживаются: одни с другими группируются по общим признакам, а остальные отпадают, забываются. Способность обобщать таким образом впечатления природы принадлежит только человеку, и та точка, где расходятся пути животного и человека, есть появление языка. Слово является существенным условием позднейшего совершенства мысли, иначе сам язык будет не нужен. Общность образа возможна и до слова, но отвлеченность мысли достигается только посредством слова.

Дитя разные восприятия матери обобщает в одном слове мама. Позднее в восприятиях матери многое будет меняться, при чем первоначальный признак может быть забыт, а слово останется то же. Этим полагается начало к познанию вещи самой в себе—субстанции и делается шаг к познанию истины, так как действительное знание для человека есть только знание сущности, а не признаков предмета, случайных и изменчивых, «темною массою облегающих» эту сущность.

От отдельных слов—предложений человек переходит к соединению двух слов в предложение, но не сразу, а через известные стадии, главным образом через анализ суждения. Например, вода бежит, здесь во втором слове дан признак, заключающийся в первом.

Суждение, судя по последнему примеру, может разлагаться без конца (про воду многое можно сказать, перечисляя ее признаки). Совокупность суждений, на которые разложился чувственный образ, есть понятие (вода вообще).

Для понятия также необходимо слово, как и для разложения чувственного образа (вода бежит). Уменье думать без слов не опровергает этой мысли, так как оно дается только словом.

Понятие вносит в хаотическое состояние чувственных восприятий ясность и закрытость. Мысль, «вскормленная словом», в понятии находит искомое знание. Слово, выражающее понятие, дает

возможность систематизации знаний и таким образом «уготовляет путь науке». Когда мы узнаём имя предмета, то узнаём, что «вещь принята в мир общепризнанного и познанного». Но слово и понятие не одно и то же. Слово может выражать и чувственный образ, и понятие. Оно—средство изменения образа в понятие. Само по себе слово не составляет содержания понятия. Если помнится центральный признак образа, выраженный словом, то он имеет значение не сам по себе, а как знак, символ известного содержания. Этот центральный признак (внутренняя форма) тоже забывается, и символом содержания остается звук, подобно обозначению величин в математике, или деньгам в житейском быту. От этого значение слова не умаляется: оно служит опорою «стремления человека обнять многое одним нераздельным порывом мысли»; другими словами—служить орудием «сгущения мысли». Слово помогает так же человеку объективировать явления мира, т.-е. свои впечатления от них. Отсюда понятно, что создание мифов (где «Я» сливается с внешним миром) предшествует в истории человечества строго научной мысли. Надо прибавить, что слово, является знаком в позднейшем языке. Чем мы больше уходим в глубь веков, тем оно теснее связано со своим значением. Этим объясняются мифы о божественном значении слова; слово—заговор; боязнь простого народа «поминать» известные существа и т. д.

Символизм языка может быть назван поэтичностью, а забвение внутренней формы—прозаичностью слова. Вопрос об изменении внутренней формы и есть вопрос о литературной форме вообще. Слово близко к искусству. В нем мы различаем внешнюю форму (звук), внутреннюю форму (ближайшее этимологическое значение), содержание. Их взаимоотношение указано выше. Во всех видах искусства мы встречаем те же стихии. Например: «Это мраморная статуя (внешняя форма) женщины с мечом (внутренняя форма), представляющая правосудие (содержание или идея)». Припомним, что в позднем развитии языка прямой связи между звуковой стороной и содержанием нет. Первая указывает на второе, как его условный знак, символ. То же и в художественном произведении. «Формою поэтического произведения будет не звук, первоначальная внешняя форма, а слово, единство звука и значения». В формуле «чистая вода течет в чистой речке, а верная любовь в верном сердце», содержанием служит мысль о любви, которой исполнено сердце; внешняя форма—образ текучей светлой воды; их связывает внутренняя форма—сознание связи света и любви. О внешней форме художественного произведения сравнительно с внешней формой слова следует сказать, что первая больше проникнута мыслью, чем вторая.

Аналогия между словом и искусством простирается и на способ соединения в них их основных стихий. Для развития слова была дана такая схема: звук, как междометие; устранение страстного оттенка в нем и появление членораздельности; слово, как выражение мысли говорящего и как фактор изменений в этой мысли, новых в ней направлений, бесконечно разнообразных. Искусство есть тоже творчество, в том смысле, в каком и слово. «Искусство есть язык художника, и как посредством слова нельзя передать другому мысли, а можно только пробудить в нем его собственную, так нельзя ее сообщить и в произведении искусства; слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за

словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею его произведения. Сила этого произведения в том, как оно действует на читателя, следовательно, в неисчерпаемом возможном его содержании, которое могло и не входить в расчеты художника. Произведения живут не ради своего буквального смысла, а ради того, который в них может быть вложен. Поэтому создания темных людей и веков могут сохранять свое художественное значение во времена высокого развития. Это как бы самостоятельная жизнь произведения. В художественном произведении внутренняя форма (образ, идеал) так относится к содержанию (мысль), как в слове внутренняя форма (представление) относится к чувственному образу. Отсюда вытекают очень важные следствия. Художественное произведение, как и слово, есть средство созидания мысли; оно, как и слово есть не дело, а деятельность.

Это частные черты сходства искусства и языка. Пойдем дальше в их сравнении. Выше было сказано о слове, что оно объединяет чувственный образ. То же находим и в искусстве. Без творческой мысли мир представляется человеку разрозненным; каждое явление в нем стоит как бы отдельно. Все, что мыслится во внутренней связи, идеально. Соединить огромную массу отрывочных явлений в нераздельное единство—такова конечная цель умственных усилий человека. Кроме того творческая мысль облагораживает и украшает природу, с точки зрения, впрочем, только фантазии (поэтому произведение, изображающее безобразное явленче, может быть прекрасным). «Как слово в начале есть знак очень ограниченного, конкретного известного образа, который, однако, в силу представления, тут же получает возможность обобщения, как чувственный образ, относясь в минуту создания к очень тесному кругу чувственных образов, тут же становится типом идеалом».

Еще сходство между словом и художественным произведением. Звук есть средство успокоения организма, освобождение его от волнения. Как человеку иногда «нужно бывает выплакаться, чтобы облегчить свое горе, так необходимо высказаться и от полноты душевной». Эту мысль мы встречаем и в народной поэзии.

В художественном творчестве «представление и идеал, разлагая волнующее человека чувство, уничтожают власть последнего, отодвигают его к прошедшему», что хорошо выражено у Лермонтова:

„Этот дикий бред
Преследовал мой разум много лет,
Но я, расставшись с прочими мечтами,
И от него отделался—стихами".

Из всего сказанного можно сделать вывод, что и слово есть искусство, именно поэзии. Различные искусства выражают разные стороны жизни и потому незаменимы одно другим. Эстетическое впечатление от статуи никогда нельзя полностью перевести на впечатление от картины и т. д. Однако, между искусствами такая связь, что одно является условием существования другого. Очевидно, что поэзия предшествует всем остальным уже потому, одному, что первое слово—есть поэзия. Отсюда—относительно глубокая древность поэзии (Гомеровские песни появились много раньше греческой скульптуры, для которой необходимо личное творчество). Сначала все искусства служат религии, которая развивается только в языке и поэзии.

В начале слово и поэзия сосредоточивают в себе всю эстетическую жизнь народа и заключают в себе зародыши всех остальных искусств. Почти на наших глазах, например, совершается процесс отделения музыки от поэзии.

Позднее из языка, тождественного с поэзией, возникает разделение прозы и поэзии. Точнее, проза образуется не из поэзии, а из приготовленной ею, путем анализа, мысли. Проза обусловливает собою появление науки. Общее в поэзии и прозе то, что обе они идут от действительности к чему—то им непринадлежащему. Но поэзия берет действительность в чувственных проявлениях, не заботясь о том, почему она действительность. Проза, напротив, доискивается в действительности именно того, чем она коренится в бытии, тех волокон, которые связывают ее с этим последним. В поэзии связь образа и идеи не доказывается, как в прозе, где возможно разложение. Поэтому есть много созданных поэзиею образов, в которых нельзя ничего ни прибавить, ни убавить; но нет и не может быть совершенных научных произведений, так как разложение научного факта беспредельно. Поэзия вознаграждает за указанное несовершенство научной мысли. Она дает гармоничный, законченный мир, она «устраивает и завершает невысоко от земли выведенное ею здание». Наука есть процесс объектирования; чем она объективнее; тем отвлеченнее и тем несомненнее (математика). Можно подумать, что наука уничтожит когда-нибудь поэзию. Это невозможно, так как между свойствами поэтической и научной деятельности существует известное равновесие: «наука не изгоняет ни поэзии, ни веры, а существует рядом с ними, хотя ведет с ними споры о границах».

Позднее, как слово, так и художественное произведение от своего собственного развития лишаются своей конкретности и образности. В народной поэзии скупость сравнивается с камнем. Но по мере накопления содержания в этом слове указанный в сравнении признак затеривается в толпе других признаков. Но какой бы отвлеченности и глубины не достигала наша мысль, она не исключает необходимости возвращаться как бы для освежения, к своей исходной точке—представлению. Это видно из таких примеров, как народные формулы: красна-девица, косу-чесать, плакать-рыдать, где народ в эпитете бессознательно стремился возобновить забытую «внутреннюю форму» слова. Новые поэты уже не так проникнуты такою стариною языка (у Гоголя «лапы-листья»). Но нет такого состояния языка, при котором слово теми или другими средствами не могло бы получить поэтического значения. Очевидно только, что характер поэзии должен меняться от свойства стихии языка, т.-е. от направления образующей их мысли. История литературы должна все более и более сближаться с историей языка, без которой она так же ненаучна, как физиология без химии. Благодаря забвению внутренней формы происходит усложнение или сгущение мысли, т.-е. процесс, в силу которого становится простым и не требующим усилия мысли то, что прежде было мудрено и сложно. Известно, что истина, добытая трудом многих поколений, потом легко дается даже детям, в чем и состоит сущность прогресса, но менее известно, что этим прогрессом человек обязан языку. Язык есть условие прогресса народов.

Из положений книги «Мысль и Язык» особенного внимания заслуживает созидательная роль слова по отношению к мысли. Всякий ученик в современной школе скажет, что слово передает мысль. На этом ложном взгляде построены многие приемы изучения всевозможных предметов, а не только русского языка. Как типична фигура ученика зазубривающего по книжке то, что на другой день, к удовольствию педагога, он выложит ему на уроке... Словно граммофон! До сих пор также у нас процветает «культ сочинений», являющихся единственным средством передачи мыслей», чаще всего чужих. О живой беседе учителя с учениками теперь много говорят, но исходя, главным образом, «из опыта», по которому результат бесед выше результата заучивания уроков по старому шаблону.

Потебня говорит: слово не передает только, а создает мысль. Этим «откровением» совершенно уничтожается сравнительно жалкая роль в школе живого слова. Слово—творческий фактор. Облеченное в плоть и кровь выразительности, оно, в какой бы то ни было форме (устный доклад, спор по поводу его, беседа вместо «спрашивания»), будет открывать учащимся новые горизонты мысли, при этом собственной, а не книжной, углубляя ее, а не повторяя только. Ученики тогда поймут, почему «в спорах рождается истина». Создавая мысль при помощи слова, они совершенно перевернут пословицу о горечи корня учения, так как таким корнем будет их собственное радостное творчество, которое, по наивному представлению многих, есть будто бы исключительное достояние писателей. Поставивши живую речь (свою и учащихся) в основу преподавания, учитель естественно придет к необходимости дать ей выражение не только на уроках, где ей будет тесно, но и в школьных литературных собеседованиях, кружках литературных и т. д. Вне всякого сомнения, что и юные литературные таланты при такой системе преподавания не останутся без надлежащего развития. Они естественно обнаружатся и дадут сначала цвет, а потом и плод.

Чрезвычайно практически важно учение Потебни о взаимоотношении поэзии и прозы. Поэзия предшествует прозе, но не вытесняется ею. Отсюда вытекает естественный и единственно правильный метод разбора художественных произведений: 1) произведение до разбора и до всяких критик на него и бесед о нем должно быть прочитано (художественное восприятие); 2) впечатление художественное разлагается при анализе произведения с самых разнообразных точек зрения. Это уже будет не искусство, а наука, с ее беспредельными экскурсами в области, уясняющие произведение; 3) снова художественное восприятие, для чего необходимо новое прочтение произведения. Это восприятие будет более глубоким и сложным, чем первоначальное. Обычно мы наблюдаем в преподавательской практике только два первых момента, в худшем случае—один второй.

Таким образом, учащиеся, разложивши путем анализа художественное впечатление, остаются с этими обломками здания, не соединивши их в художественное целое. Отсюда неестественный разрыв двух тесно связанных элементов в художественном произведении: формы и содержания, а

вместе с ним — литературное образование без литературного воспитания. При всем уважении к высшей школе надо сознаться, что эта дурная традиция идет оттуда. В литературе наука не должна убивать искусства. Золотые слова Потебни: «наука не изгоняет ни поэзии, ни веры, а существует рядом с ними», должны быть положены в основу нового метода разбора литературных произведений. Ведь, по отношению к другим искусствам это считается азбучной истиной: в любом музее посетитель сначала смотрит на картину или статую; затем изучает ее и снова любуется ей. Созерцать, изучать и снова созерцать — вот единственно правильная схема, по которой должно вести преподавание художественной литературы.

В заключение я остановлюсь на последней главе книги Потебни, где доказывается сходство слова и художественного произведения. Они имеют одну природу; создаются из одних стихий и по одному и тому же способу. Поэтому «изучение литературы должно быть неразрывно связано с учением языка». Эта мысль часто встречается в педагогической печати, но существующие курсы литературы и грамматики далеки от нее. Они «приспособлены» к казенным программам. Им не позволено хотя бы в самой скромной степени осуществить эту мысль. А она проста, ясна и убедительна!

Формы языка живут, а не пребывают в состоянии омертвелом. Следовательно, грамматика, должна быть исторической; следовательно, материал ее совпадает с материалом истории литературы. Если бы речь шла, допустим, о состоянии языка со стороны грамматических форм в эпоху императора Александра 1-го, то и грамматика, и литература сойдутся на Карамзине, в более позднюю эпоху — на Пушкине, Тургеневе, и т. д. Изучение языка этих произведений прольет свет на многие литературно-художественные стихии, связанные с ними, и наоборот, изучение типов, сюжета и т. д. даст возможность понять язык с его лексической, грамматической и других сторон.

Тогда только понятно будет, что литература и язык настолько неразрывно связаны друг с другом, что их насильственное разъединение убивает чувство любви к родному языку, которое при других условиях можно бы назвать инстинктивным и, следовательно, для всех обязательным, как чувство любви к родителям, к родине.

Но эта любовь к языку у нас миф, так как язык оторван в школьном изучении от живого тела литературы. С другой стороны, и в литературе нет интереса к словесной форме, так как она плохо понимается.

Если названным двум дисциплинам суждено в будущей школе слиться в одну, то этим завоеванием своим методика русского языка будет обязана гениальному создателю психологической школы в языковании.

1-й Всероссийский Съезд словесников о преподавании литературы в школе.

1. Методы преподавания.

1. Литература, являясь продуктом эмоционально-образного мышления, составляет особый по методу и значению предмет преподавания.

2. В то время, как логическому мышлению учат многие преподаватели, на словеснике по преимуществу лежит обязанность воспитывать художественное мышление учащихся.

3. Художественная литература должна занимать господствующее положение на уроках русского языка и словесности.

4. Необходима на всех ступенях средней школы работа словесника, опирающаяся на образы, углубляющая их интуитивное восприятие учащимися.

5. Литературные произведения изучаются со стороны сюжета, образов, стиля, композиции и вообще приемов художественного творчества, входящих в область поэтики.

6. Существенно важным моментом работы является, далее, изучение литературных произведений со стороны их психологического, философского и идейно-общественного содержания, при чем момент общественно-идейный должен быть особенно выдвинут при изучении новейшей литературы (начиная с 20-х годов XIX века), в видах подготовки молодежи к пониманию живой современности.

7. На той ступени преподавания, где это по возрасту учащихся становится возможным, необходимо изучение литературных произведений с эволюционной и исторической точек зрения.

8. Параллелизм художественных явлений эпохи (литература, живопись, скульптура, музыка) может послужить средством наглядного изучения поэтического стиля.

9. Идея историзма требует, чтобы ни один период не был исключаем из школьного курса истории литературы.

10. Прохождение историко-литературного курса должно быть построено таким образом, чтобы центр тяжести лежал в области новой литературы.

11. В древнем периоде изучаются лишь те произведения, которые относятся к области поэтического творчества (легенды, апокрифы, повести и т. п. памятники древнерусской литературы).

12. Устная поэзия народа должна найти себе видное место в курсе истории литературы. В целях наибольшей полноты художественного восприятия народных произведений, желательно создавать для учащихся возможность непосредственного общения с носителями народной поэзии, например, путем приглашения народных певцов и сказочников, путем собирания народно-поэтических материалов, преимущественно местного края, и использования этих материалов на уроках и литературных вечерах.

13. Новейшая и современная литература должна найти себе доступ в каждую среднюю школу. Дело это должно быть предоставлено педагогическому такту преподавателя.

14. Чтобы преподаватель-словесник мог с успехом удовлетворять духовные запросы учащихся, необходимо обеспечить ему полную свободу преподавания и научно-педагогического самоопределения.

2) О типе учебников по истории литературы.

1. Желательны для нужд средней школы доступные по цене издания русских писателей и критиков.

2. Право литературной собственности мешает преподавателям русской литературы в полной мере осуществлять их задачи.

3. Учебники по истории русской литературы должны быть такого типа, чтобы не стеснять самодеятельности учащихся.

4. За преподавателем русского языка и литературы должно быть признано право свободного выбора учебников и учебных пособий, но введение их в жизнь школы делается с разрешения предметной комиссии.

3) О теории словесности, как предмете преподавания в средней школе.

1. Обобщения теоретико-литературного характера (выводы о стиле, о поэтическом и прозаическом творчестве) делаются на всем протяжении курса средней школы. Так называемая теория словесности в качестве отдельного предмета признается излишней.

4) О преподавании всеобщей литературы в средней школе.

1. Всеобщая литература проходится в виде эпизодического курса и притом в тесной связи с программой русской литературы.

2. Желательно изучение славянского мира и его литературы в средней школе.

5) О письменных работах.

1. Общей целью школьных сочинений является выработка устной и письменной речи учащихся.

2. Ведение сочинений следует начинать уже в младших классах.

3. Темы сочинений должны быть такого характера, чтобы они соответствовали интересам учащихся и способствовали всестороннему развитию их творческих сил.

4. В целях индивидуализации творчества учащихся желательно предлагать классу на выбор несколько тем, а также иногда предоставлять самим учащимся намечать темы для сочинений.

5. Вопрос о предпочтении тех и других видов сочинений (домашних и классных, устных и письменных) и о количестве их решается самим преподавателем.

6. Решение вопроса об обязательности составления плана учащимися предоставляется усмотрению преподавателя.

7. Требование представлять учебному начальству предварительный список тем следует признать нецелесообразным.

8. Необходимо установить во всех учебных заведениях (как в казенных, так и в общественных и в частных) особое вознаграждение за ведение сочинений в размерах, соответствующих затрачиваемому на него труду.

9. Желательно, чтобы преподаватели других предметов при соответствующем вознаграждении также вели сочинения на темы, относящиеся к области их специальностей.

6) Об ученических журналах, литературных экскурсиях и детском театре.

1. Желательно существование и укрепление внеклассных занятий образовательного и воспитательного характера учащихся (литературные беседы, журналы, литературно-эстетические экскурсии и театральные представления). Для этого необходима наличность благоприятных нравственных и материальных условий в школе, могущих способствовать внеклассным занятиям.

2. Съезд признает желательным, чтобы преподаватели-словесники взяли на себя изыскание, сохранение и обследование всего местного культурного материала, важного для понимания и изучения писателей, выросших или живших в данной местности. Желательно также привлекать к этой работе самих учащихся.

История литературы, как наука и предмет преподавания *).

Литература по самой природе своей настолько близка всем и каждому, что изучение литературы как-то слабо представляется в виде новой специальности научного исследования, преподавания и мышления. Кто не пытал своих сил в области размышлений на темы литературные, предаваемых гласности с помощью устного или печатного слова? В конце-концов нам, словесникам специалистам, даже тесновато у трапезы нашей науки.

Тем более необходимо нам не оставлять попыток столковаться между собой в пределах нашей компетенции и кое-где от обычной для нас тактики обороны перейти к наступлению.

Прежде всего нам в своей среде не следует проводить слишком глубокую межу, отделяя науку от преподавания. Наука по преимуществу мыслится, как добывание знаний, преподавание—по преимуществу, как передача их. Но в процессе преподавания как раз особенно ярко и отчетливо выделяются некоторые весьма существенные обстоятельства, помогающие в конце-концов установить прочнее самый базис науки: определение предмета и задач ее в отличие от других наук.

Работая в школе, как преподаватели, имея дело с наукой по преимуществу в ее педагогической сущности, мы устанавливаем различие между отдельными отраслями знаний, определяемое особенностями интеллектуальных процессов, вызываемых работой в той или иной отрасли.

Мы сталкиваемся с так-называемыми «способностями» учащихся то в одной, то в другой отрасли. Правда, нам приходится признавать, что часто «способность» и «неспособность» нами устанавливаются неправильно, в зависимости от «успешности» и «неуспешности», происходящих в свою очередь от умелости и неумелости преподавания. Но анализ этих недоразумений еще ближе подводит нас к тому, факту, что есть действительно особые типы человеческого мышления и восприятия, иногда гармонически соединяющиеся в одном лице, иногда развитые совершенно непропорционально, и во всяком случае одинаково ценные и нужные для личности.

*) Доклад, прочитанный на 1-м Всероссийском Съезде словесников в Москве.

С колебаниями, характеризующими возраст, пол, индивидуальность, выступает, например, иногда пред нами особая способность и наклонность подмечать и обобщать частные факты, возводить в общий закон частные случаи. Мы видим умы, по преимуществу сильные в индуктивном заключении. Это физики, естественники. Их область — природа в ее прошлом, настоящем и будущем, с ее эволюцией на основе законов непреложных и неумолимых. У них новая складка ума, особый выбор приемов работы, я скажу, особый темперамент и бытовой облик.

Так же четко и разносторонне в проявлениях при ясно выраженном единстве в самой сути обрисовывается в пределах нашего педагогического кругозора тип дедуктивного мышления. Это люди, охотнее и успешнее обращающиеся с абстрактными понятиями, с аксиомами, из которых силлогистический их ум стройно и ровно прядет нити тончайших выводов. Все от общего к частному. Это математика.

Логическая индукция и логическая дедукция усиленно культивируются в школе и признаются равноправными сестрами в науке. Но жизнь знает и третью сестру, своего рода «золушку», чудесницу и чудачку, царевну и заморашку.

Знаем ее также и мы, педагоги, но знаем, как явление, которое мы не прочь использовать, но которое мало культивируем к стыду для себя, к большему ущербу для жизни. Жизнь наша строится редко по схемам логического, индуктивного или дедуктивного заключения.

Политически, общественно, житейки мы большею частью мыслим и воспринимаем образами и эмоциями. Но эмоционально-образное мышление, этот педагогически знакомый тип человеческого интеллекта, почти не культивируется для жизни и не учитывается для научного воздействия на личность.

Эмоционально-образное мышление это сфера искусства по преимуществу, представленная в нашей школе почти исключительно литературой.

Но при общем распространении литературы, как предмета преподавания, она как-то еще не самоопределилась, не довлеет себе и тянется за другими, «точными» науками, получая снисходительное наименование наукообразного предмета.

Нередко преподавание литературы это рассказы о жизни писателей, изложение содержания произведений, более или менее цветистое извитие словес преподавателя о красотах и цветах авторского дара.

Литература обращается просто в интересное препровождение времени в рассказах. Математика, говорят, не интересна. Но ученик, дома решивший задачу и убеждающийся, что 40 его товарищей тем же путем нашли тот же ответ, воспитывается в уважении к человеческой мысли, привыкает верить в целесообразность и продуктивность поисков истины. А это более, чем интересно. Это жизненно необходимо.

После первых уроков физики ученик, проделав простой опыт, уже начинает воспитывать и укреплять в себе веру в свою человеческую власть над природой, усваивать великое правило «покоряй природу, подчинившись ей»«.

Что же приобретает гимназист после 7—8-летнего чтения и изучения художественных произведений? Уверенность, очень горькую в том, что Пушкиным ему не бывать; что век псевдо-классицизма или

романтизма прошел, а определить, какой век наступил—невозможно: этого «не проходили», что все эти литературные герои—вереница теней и больше ничего.

Многие, огорчительные для нас словесников явления последних лет я готов принять на счет нашего литературного недоразвития. Я понимаю увлечение Пинкертоном, как естественную реакцию против книги, которая не дает пищи логическому мышлению, порыв в корне своем совершенно здоровый, но не направленный нами по путям классической литературы, где мы не указали своим воспитанникам гораздо более тонкого и завлекательного выслеживания жизни.

Я понимаю и футуризм, как реакцию против злоупотребления экскурсиями по славным кладбищам нашей литературы, чем грешит наше школьное преподавание литературы, и менее всего в нию молодежь, что в нашей классической литературе она не услышала истинного футуризма, т.-е. стремления к вечному, будущему, светлому.

У нас прекрасная, живая литература, но мы не всегда смеем или не всегда умеем с ней обращаться. У нас остается ее препарат.

Даже наши писатели подчас недостаточно разбираются в сущности процесса творчества. Великий Гоголь, своему личному недостатку, а не вечному закону поэтического творчества приписывает пошлость и ничтожество созданных им героев и в сильнейшей степени переживает нередко нашу писательскую драму, разочарование в себе, а заодно разочарование и в людях—«дрянь и тряпка стал человек».

Принято говорить, что немцам сейчас дает преимущество их несравненная техника, и у нас теперь готовы все спасения видеть в насаждении профессиональных технических школ.

Да так ли это? Техника все-таки есть лишь средство, направляемое известной идеологией. А идеология немецкая создана утонченной культурой эмоционально-образного мышления, направленной, по нашему мнению, не верно, и все-таки сильной, действенной, не поддающейся силлогизму.

Культура и дисциплина воображения и чувства сказывается в каждом моменте борьбы, к которой мысленно готовилась нация в течение длинного ряда лет, в которой не индуктивно и не силлогически, а только эмоционально образно представляется немцу непререкаемость вывода о конечном успехе.

Между тем мы и в изучении античного творчества, фундаментально проработанного немцами, и в отношении творчества собственного, остаемся еще на поверхности, в плоскости слов и риторических оборотов. Исторического воображения и исторического чувства у нас еще мало. А этот недостаток нельзя возместить никакой техникой, ибо никакой расцвет техники не помешает остаться при взгляде на себя, как на обров или половцев, подлежащих истреблению и подчинению. Тут и встает наша задача, задача словесников и гуманистов вообще. Здесь мы и должны начать наступление. Литература, являясь продуктом эмоционально-образного мышления, на ряду с математикой и естествознанием должна быть особым предметом не только научного исследования, но и особым по методу и значению предметом в программе общеобразовательной школы.

Я говорил бы не только о литературе, но и всех других видах искусства, если бы литература не была из всех из них наиболее доступ-

БИБЛИОТЕКА СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

ным для понимания. В ней сочетается образность живописи с эмоциональностью музыки, с доступностью мимики и жизненностью архитектуры.

Произведения литературы наиболее живучи, усвояемы и, так сказать, портативны.

Но самая ценная сторона литературного образования лежит в том, что является общим для всех видов искусства—не продукт, а процесс творчества.

Жизненный смысл и ценность искусства в том, что оно, в сгущенном виде воспроизводя типичные явления мира, «сокращает нам», как и наука, «опыты быстротекущей жизни».

Интересно и приятно следить за игрой поэтического воображения. Вероятно, так же были бы интересны и приятны зрительные ощущения для человека, лишенного возможности установить осязанием связь между зрительными образами и действительными формами вещей. Изучение искусства как раз и должно состоять в том, чтобы приятное и легкое упражнение чувства и воображения обратить в развитой орган познания жизни, т.-е. человека и человеческих отношений, природы всей—включительно до природы слова и мышления. Только на высшей ступени научного изучения в перспективах общей задачи необходима уже в настоящее время известная специализация для отдельных исследователей, но ограничение горизонта при самом вступлении в познание литературы—незаконно. Понимание сущности творческого процесса служит своего рода передаточным ремнем между жизнью и искусством и только с его помощью энергия жизни сообщается образам искусства и красота образов искусства оплодотворяет жизнь. Без него вся литература только слова, слова, слова. И если эти блестящие слова о моральных, эстетических, общественных, национальных идеалах, то тем хуже для самих идеалов, потому что энергия, нужная для действительного служения им, разряжается в словесном конфетти.

Мы поняли, что не выйдя в поле, на реку, в горы, нельзя научить ученика читать географическую карту, что не давши ему в руки предмета, нельзя научить его читать рисунков в учебнике ботаники и физики. Слава Богу: это добрый знак. Недалеко время, когда перестанут считать чудаками тех словесников, которые говорят, что под школьным футляром, отгородившись от жизни, нельзя понимать Пушкина, Тургенева, Достоевского—да ни одного художника, творившего, как может творить человек—из материала, данного жизнью, природой.

Наглядность в изучении литературы не в том, чтобы показать портрет писателя и иллюстрацию к его произведениям, а в том, чтобы стать среди жизни и сказать ищущим литературного образования: Слышите плач Некрасовской музы? Видите «униженных и оскорбленных». Чувствуете, что вы над «Обрывом»?

Осязательные ощущения открывают сокровище зрительного органа. Прикосновение к жизни обогащает ум сокровищами поэзии. Длителен и труден этот процесс проверки образов оригиналами. В этом необходимом процессе смысл истории литературы. Математику, может быть, легко обойтись без ретроспективного взгляда на прошлое своей науки. Естественнику уже нужнее знать пройденный путь бес-

плодных и ошибочных поисков, сделанных между действительными пока они пытались установить соответствие между действительными фактами и научными представлениями фактов.

Для нас, словесников, этот искус прошлого необходим, чтобы войти в понимание искусства. Нам нужно проделать весь путь, каким шло художественное творчество, воспитывая медленно и нудно верность глаза, слуха, чутья к формам, звукам, размерам жизненных явлений.

Не только разница, но и расстояние Пушкина от Карамзина является главным предметом истории литературы, а разница расстояний, отделяющих «Бедную Лизу» с одной стороны, «Татьяну», с другой,— от жизненных фактов, ими обобщенных.

Пути и методы литературного образования иногда переплетаются с другими путями и методами. Воображение нужно естественнику и астроному и воспитывается их науками. При добрососедских отношениях, иногда в таких хорошо организованных умах, как ум Леонарда де Винчи или Гете, искусство и наука взаимно одолжаются указаниями и откровениями.

Нельзя отрицать того, что учение о трансформации в мире животном и растительном вооружает известными методическими приемами историка литературы. Навык в логической индукции, воспитываемый, например, физикой, тоже очень поможет в определении некоторых закономерных явлений из области историко-литературной. Можно многим воспользоваться нам и из того, что дает в методах и выводах экспериментальная психология. Развившиеся до самостоятельных отраслей изучения текста и биографии уже всецело идут по своему методу рядом с историей, археологией и пр. Но за всем тем, у истории литературы с ее необходимым завершением — изучением современной литературы, — есть свои особые методы и своя ценность, и литературное образование необходимо должно входить, как часть, в систему общего образования, не претендуя на то, что ему не принадлежит и не поступаясь тем, что только ему свойственно, а именно — выяснение, осознание целей и методов воспитания и дисциплины образно-эмоционального мышления и такого же восприятия. Здесь есть свои огромные трудности, происходящие и оттого, что человеческое слово и всякий создаваемый человеком образ несоизмерим с жизненным прообразом, и оттого, что сущность этого процесса создания далеко не выяснена. Однако несомненно, что в этих отношениях замечается прогресс, и все более преодолевая величайшие затруднения, двигается человечество к тому, чтобы одухотворялась жизнь и оживали идеалы. Тут и есть точка приложения нашего педагогического труда. Нам нужно углубить наше гуманитарное образование, согласно его названию. От литературы к жизни, от жизни к литературе; познанием творчества, отвлекающего идеал от жизни, вызвать творчество, исправляющее жизнь по идеалу; обессмертить слова поэта, обратив его в дело его почитателей; в горниле юных умов спаять мечты поэзии с ясной волей к жизни, к свободе, к развитию — это сделать можно, это сделать нужно.

Об эстетическом изучении литературы*).

Прохождение литературы в нашей средней школе страдает отсутствием литературной точки зрения — при преобладании общественно-исторической точки зрения. Для нас литература только нудная песня о лишних людях. Такое понимание литературы односторонне. Неужели «Демон» Лермонтова только мелкий бес современности? Неужели литература для нас ценна только как общественная сила? Укоренившийся взгляд на литературу, как на служанку истории культуры, вызвал, с одной стороны, тенденциозный подбор материала в наших учебных курсах, с другой — неправильный подход к таким, например, явлениям нашего литературного прошлого, как поэзия Пушкина. На примере школьного изучения «Евгения Онегина» ясно можно видеть, что мы стараемся всячески связать литературу с жизнью, разбираем Онегина, как представителя людей определенных десятилетий, как тип «лишнего человека» и совсем не проникаемся существом самого романа, как художественного произведения. Лирические места в романе, очень ценные для понимания художественного замысла поэта и композиции самого произведения, мы оставляем без внимания. Пресловутое сближение произведения с жизнью ведет к тому, что мы совсем не видим в нем поэзию, забывая, что сама поэзия — жизнь. Сближать поэзию с жизнью — это все равно, как к звездам проводить электричество.

Наша критика носит, как и литература, публицистический характер. Это какая то надстройка над литературой.

Мы должны признать автономию литературы. Пусть она не будет служанкой истории культуры. Передовой дух поэзии Некрасова не должен заслонять от нас самого поэта, форму его произведений, связь его с господствующими литературными направлениями, его художественные приемы, стиль, метрику. Идя от тяжеловесных сатир Кантемира к утонченным стихам Бальмонта, мы должны следить за развитием художественных приемов наших писателей, которые не есть результат игры их воображения, а являются продуктом работы литературных школ и направлений. Ведь каждое литературное направление несет свои формы, и каждый поэт отдает известную дань этому направлению, создавая вместе с тем свою поэтику. Нельзя отрицать факта влияний на литературу и общественных направлений, но центром нашего внимания должна быть не эта сторона в художественных произведениях. Не устраняя общественно-исторической точки зрения и пользуясь ею, как фоном, необходимо усвоить литературную точку зрения, которая состоит в анализе формы и изучении художественных приемов литературных школ и отдельных писателей. На этом принципе и должно базироваться изучение литературы в школе.

Указанный метод изучения художественных произведений неприменим к древней литературе, за исключением некоторых произведений, воздействовавших на читателей своей формой. В древней письменности стоит одиноко только «Слово о полку Игореве» с погибшими предками и худосочным потомством. История литературы начинается там, где определенно обнаруживается подлинная поэзия.

---

*) Краткое изложение доклада на 1-м Всероссийском Съезде словесников в Москве в январе 1917 года.

Изучение литературы XVIII века у нас в школе поставлено правильно, а также и в учебниках по литературе. После изучения грамматики в младших классах мы переходим к изучению стилистики и делаем это на произведениях Ломоносова, Державина и друг.; но принципы этого изучения исчезают при прохождении литературы XIX века. Здесь, при разборе художественных произведений, мы стесняемся формы. Такая постановка дела находится в зависимости от состояния нашей историко-литературной науки, по существу еще далекой от своих прямых задач. В новых научных трудах намечается уже новое направление, которое преподавателям литературы необходимо усваивать и вводить в свое преподавание.

Фишер указывает следующую литературу по данному вопросу: труды Потебни, Веселовского, работы Щеголева о Пушкине, Н. Шульговского «Теория и практика поэтического творчества», А. Белого «Символизм», И. Розанова «Русская лирика. От поэзии безличной—к исповеди сердца». Ю. Айхенвальда «Пушкин», В. Брюсова «Испепеленный. К характеристике Гоголя». Дарского «Маленькие трагедии Пушкина», сборник «Пушкинист», вып. I и II под редакцией проф. Венгерова, Переверзева «Творчество Гоголя»; о Лермонтове—С. Андреевского «Литературные очерки», Мережковского «Л. Поэт сверхчеловечества», сборник «Венок Лермонтову», Дюшен, Э. «Поэзия Л—а в ее отношении к русской и западно-европейской литературе».

Пользуемся случаем изложить конкретные указания В. Фишера, на чем именно надо сосредоточивать, по его мнению, внимание учащихся при изучении художественных произведений (смотри его брошюру «Опыт систематического прохождения литературы в средней школе», М. 1914). Вот схема художественного разбора:

1) Какими литер. теориями руководился писатель, создавая данное произведение? 2) Как он усвоил их, и что внес нового в избранный им поэтический род? 2) Какой круг жизненных явлений он использовал для данного произведения? 4) Чем он руководился в этом выборе? 5) Как он использовал избранный им уголок жизни или воображения? 6) Как он построил данное произведение (характер повествования, развитие действия, завязка и развязка, роль описаний и характеристик и т. п.—в зависимости от рода?, 7) Язык, стиль, стих данного произведения.

Литература, как предмет преподавания.

Под таким названием преподаватель Петроградского учительского института В. В. Данилов выпустил в свет новую книгу, которая несомненно является ценным вкладом в нашу учебно-методическую литературу. Как и работа А. Дорошкевича «Опыт методического построения урока словесности», книга В. Данилова идет навстречу назревшей потребности хотя отчасти устранить то печальное положение, в каком находится сейчас литература, как предмет преподавания, в нашей средней школе. Неудовлетворительность постановки преподавания литературы—теперь явление общепризнанное. Съезд словесников в Москве лишний раз констатировал этот факт и наметил принципиальные пути для нормальной постановки преподавания этого предмета.

В. Данилов, пересматривая вопрос о преподавании словесности, как он трактуется в педагогической литературе и школьной практике,

освещает его сообразно с пониманием самой сущности литературы, как психологического явления. В понимании последнего автор примыкает ко взглядам Потебни и его учеников, идеи которых получили в данной книге педагогическое приложение. Принимая метод преподавания литературы, как он был разработан покойным В. Я. Стоюниным, В. Данилов дает ему психологическое обоснование.

Неудовлетворительность положения литературы в школе проистекает из ряда причин. Сюда, прежде всего, относится, по мнению В. Д., понимание словесности, как предмета науки, ее объема, методов исследования и целей, сбивчивость и неопределенность взглядов на нее, как на педагогическое средство.

Основной педагогической ошибкой, которая влияла и продолжает влиять на неправильную постановку преподавания литературы в школе, была оценка ее не со стороны свойств, какими обладает художественное творчество, как особый вид мышления, а со стороны содержания. Отсюда признание большого воспитательного значения за русской литературой, которая проникнута «постоянным идеализмом красивого и высокого взмаха» (выражение Н. Трубицына), и образовательного значения, так как литература знакомит с жизнью. Эти взгляды на литературу, исповедуемые и до сих пор многими педагогами, как некоторое откровение, есть взгляды определенной литературной школы; в самой литературе, не говоря уже о научной психологии творчества, их уже нет. Людям, оценивающим литературу с нравственной точки зрения, всегда приходится делать искусственный выбор произведений для изучения в школе, так как очень многое не подходит под их моральную мерку. На ряду с фактами, доказывающими идеалистическое значение литературы, оказывается столько же фактов, доказывающих обратное.

Нельзя здесь опираться и на то, что за тем или иным отрицательным героем всегда стоит автор, идеалистически настроенный, который направит сознание читающего ученика в сторону определенного морального наклона. Этому противоречит факт постоянного расхождения читателей с авторами, которыми изобилует литературная история. Как бы ни был настроен сам писатель, читатель может и не воспринять его настроения.

Этические оценки субъективны и, прилагая их к литературе, как предмету преподавания, мы тем самым лишаем наш педагогический вопрос строго-объективных оснований. Последние необходимы в целях метода преподавания, так как тот или другой субъективный взгляд на литературу непременно отразится и на методе. Так и случилось у нас с преподаванием литературы. Для преподавателей, которые усвоили моральный принцип по отношению к литературе, последняя служит основанием бесед «по поводу»: они сделали историю литературы просто иллюстрацией разных моральных воззрений. Литература здесь стала лестницей, ведущей ученика в какое-то помещение, между тем как она сама есть то помещение, в которое идет ученик.

С точки зрения психологии творчества, искание в литературных произведениях определенной морали, которая непосредственно бы воздействовала на читателя, надо считать ложным, так как область искусства, а, следовательно, и поэзии, есть исключительно область изображения, морально безразличного к тому, что изображается, а в этом смысле область аморального. Поэтическое произведение составляется

из трех стихий: внешней формы, внутренней формы и содержания или идеи. Восприятие внутренней формы, которая постигается не только зрением и слухом, но и мыслью, а в особенности восприятие содержания произведения обусловливается свойствами воспринимающей личности и есть дело субъективное. В какую сторону направится поток ассоциаций у читающего произведение, будет зависеть от целого ряда условий, которые предрасположат сознание к тому, или иному направлению представлений, что называется апперцепцией. Таким образом то или иное нравственное понимание литературных произведений учащимся более всего будет зависеть от апперцепции, т.-е. предшествующего сознания читателя. Литературный образ, какую бы возвышенную идею не соединял с ним сам преподаватель, может даже пройти совершенно мимо сознания ученика, если внутренняя форма образа не вызовет в нем никакой идеи или содержания. Разъяснения преподавателя к цели не приведут. Это не значит, что преподаватель не должен вовсе проводить своих мнений и воздерживаться от личных симпатий и антипатий. Это, если делается в меру, повышает интерес учеников к делу. Но нельзя в тех нравственных идеях, которые может провести преподаватель, видеть цель изучения литературы, которая сама по себе к этим идеям не имеет отношения.

Второе мнение, указывающее преподаванию литературы неправильные цели, заключается в отожествлении литературных изображений с фактами жизни. Мнение о тождестве литературных изображений с явлениями жизни научно неверно. Между литературою и изображаемыми ею фактами существует такое же соответствие, как между словом и обозначаемым им предметом. На основании литературы можно судить не о том, каковы именно те явления, которые послужили основою художественных образов, а только о том, как отразились в них восприятия и чувства, которые соответствуют известным явлениям. Данилов доказывает это положение ссылками на акад. В. Н. Перетца, М. Нордау, «Вопросы теории и психологии творчества» Б. Лезина и приводит ряд ярких примеров, показывающих, как опасно считать за исторический документ литературное произведение.

Преподаватель, прививающий ученикам мнение, чот литература есть отражение действительной жизни, сообщает научно-неверный взгляд, а школа не должна внушать ложных представлений. Всякий же неправильный взгляд на предмет ведет к неправильному методу. Исповедуя субъективное убеждение Жуковского, что «жизнь и поэзия—одно», мы опять обращаем литературу лишь в повод для разговоров на «житейские» темы. В таком случае — при чем здесь литература? Ведь несколько номеров газеты дадут гораздо больше материала для разговоров о жизни, чем все произведения Пушкина.

На неопределенность преподавания литературы влияла также неясность самого понятия литературы и ее истории, как научной дисциплины. Данилов приводит различные определения литературы представителями университетской науки—ак. Сухомлинова, Дашкевича, Пыпина, проф. Сперанского, Сиповского, Резанова, Кареева, акад. Перетца. Все авторы относят литературу к тем явлениям, которые называются психическими. Но в чем именно психологическая сущность литературного творчества, этого в определениях указанных ученых мы не находим. Психологическая сущность литературы здесь только затронута. но не развита. Но педагог, пользующийся литературой, как

средством педагогического воздействия, естественно, должен определить свойства этого материала, чтобы из него вывести соответствующие методы своего преподавания.

Далее В. Данилов кратко и доступно излагает основные взгляды А. А. Потебни и его учеников, в трудах которых мы находим психологическое уразумение литературы, основанное на психологии речи. Мы не излагаем эти взгляды, так как, думаем, они должны быть известны всякому преподавателю словесности, знакомому с работой Потебни «Мысль и язык», статьями Овсянико-Куликовского в «Вопросах теории и психологии творчества» и отдельных изданиях и друг.

Установив взгляд на литературу, как на результат умственно-творческой деятельности, создающей художественно-типичные образы, В. Данилов выясняет сущность и цели образования вообще, чтобы показать в последующем изложении, что может дать литература для обучения и воспитания и при помощи каких средств. Главная цель формальной стороны образования — достижение развитой способности мышления, или умственного развития. Развитой ум необходимо должен обладать и способностью интеллектуального внимания. Но одного чисто-формального развития не может быть без сопутствующего обогащения ума материальной стороной образования. Ум, воспитанный мыслью, приобретает энергию, которая стремится проявить себя. Отсюда влечение к знанию, которое переходит в привычку. Но одни знания, без формального развития ума, мертвый капитал, что хорошо знает наша средняя школа. Поэтому главная задача средней школы — содействовать интеллектуальному развитию учащихся. Интеллектуальное развитие может способствовать совершенствованию и укреплению в человеке чувств, развитию воли. Не только воля воспитывается путем логического мышления, но и фантазия, как способность создавать и комбинировать представления. Выдвигая на первое место логические цели обучения, нельзя признавать их единственно ценными. Эстетические, этические, национальные ценности являются также необходимыми идеалами жизни. Но все эти ценности, как и логические, не будут осуществлены посредством педагогического воздействия, если оно будет протекать в области отвлеченностей. Поэтому задача педагога — развить в учениках и способность воображения и вообще сделать их мышление образным. В образах мышление находит опору; сопутствие же образов придает мышлению эмоциональный характер.

При таком понимании целей среднего образования что же может дать литература для обучения и воспитания?

Литература есть верное педагогическое средство для развития образного мышления учащихся. Это самый главный, самый важный смысл изучения литературы в школе. Какие же логические возможности представляются в преподавании литературы. Ставя ученику задачей проследить характер того или другого героя произведения, преподаватель упражняет ум ученика в методе индукции. Кроме индукции, при изучении литературы приложим метод дедукции. Далее изучение литературы развивает представление учащихся, что совершенствует самую способность понимания. Изучение литературы вырабатывает анализирующую способность ума, дает толчок мышлению вообще, упорядочивает и приводит в стройность миросозерцание ученика, создает гармонию и единство представлений, в силу присущего ей идеального характера, не в нравственном смысле, как попросту понимают это некоторые педагоги, а в смысле характера творческих концепций писателя.

Далее в литературе открываются воспитательные стороны. Одна из возможных сторон воспитательного значения литературы — это ее эстетическое влияние. Художественные произведения вызывают в нас сочувственные эстетические эмоции. Они действуют только на тех людей, чьи душевные способности воплощены в эстетических свойствах художественного произведения. Если у ученика нет благоприятствующих условий для эстетической эмоции, нельзя ожидать, что он постигнет красоту того или иного произведения литературы.

Другая сторона возможного воспитательного значения литературы — это влияние ее на развитие этических представлений и чувств, но не в обычном смысле нравственно-поучительного воздействия. Этическое значение литературы берет начало в этическом значении самого языка. «В слове человек находит новый для себя мир, не внешний и чуждый его душе, а уже переработанный и ассимилированный душою другого, открывает существо с такими же потребностями, и потому способное разделять чувствуемые им стремления». Эти слова Потебня распространяются на искусство вообще и литературу в частности.

Литература может влиять и на общественное сознание путем выработки самого понятия общества, которое важно потому, что только «понятие вносит идею законности, необходимости, порядка в тот мир, которым человек окружает себя, и который ему суждено принимать за действительность» (Потебня). Но литературные образы имеют этическое значение лишь постольку, поскольку они могут быть применены к явлениям жизни. Одна литература не сделает хорошего гражданина, хорошего человека. В нравственном воспитании личности все-таки самая жизнь всегда будет наиболее действительным фактором.

Не отрицая, что преподавание литературы должно иметь в виду развитие эстетических и этических ценностей, однако, в силу психологической обусловленности их достижения, мы настаиваем на том, говорит Данилов, что они должны достигаться только совместно с главной целью, как координированные с нею задачи педагогического воздействия, но отнюдь не выдвинутые на первое место.

Сравнительно с предыдущими ценностями, достижение посредством литературы народных ценностей представляется более возможным. Здесь задача заключается в обогащении учащихся возможно большим количеством таких представлений, которые могли бы возбуждать в них соответствующие эмоции и увеличивать общую сумму представлений о своей родине и народности. Результатом прохождения в средней школе литературы, а в частности и древне-русской, будет обогащение умственного кругозора учеников мыслью их родины, что сделает представление о ней ярче, определеннее, и тем самым повысить самосознание ученика и его самоуважение.

Выяснив, что литература есть продукт мышления, и что цели обучения в средней школе заключаются в развитии способности мышления, мы подходим к методу изучения литературы. Здесь очень кстати припомнить замечательные слова Н. И. Пирогова: «Нужно выбрать такие способы учения, которые направляли бы образовательную силу каждой отрасли сведения на способность духа, служившую ей началом, помня, что в мире идей есть тоже свой закон тяготения сведений к свойствам духа».

Свойство духа, служившее началом литературы, это — мышление (образное). Очевидно, самый метод изучения литературы по своему

характеру должен быть процессом мышления. Это не только будет согласно с глубокою истиною, высказанною Пироговым, но отвечает вообще целям школьного обучения.

Поэтому не заучивание по учебнику фактов истории литературы, не слушание хотя бы и блестящих, и интересных лекций, или, как говорят в средней школе, объяснений преподавателя, развивающее, если последние становятся системой, умственный паразитизм, будет иметь педагогическое значение в деле изучения литературы, а только работа над самым текстом произведения, его логический и критический анализ достигнут той цели, которую должна себе поставить школа, именно развития умственных способностей учащегося. Эта работа, одним словом, будет заключаться в разборе произведения по вопросам, заранее намеченным преподавателем. Вопросы должны ставиться так, чтобы они,

1) указывая общее положение, заставляли ум ученика работать в направлении его доказательства на основании произведения;
2) указывая ряд определенных фактов, заставляли бы выводить из них соответствующее заключение;
3) способствовали бы уменью делить произведение на части и находить логическую и художественную связь между ними;
4) заставляли бы следить за развитием основного художественного вопроса произведения и выделять его главные моменты;
5) были бы направлены на припоминания, сравнения и обобщения;
6) развивали бы внимание и наблюдательность.

Во всем этом не будет одной голой логической работы; ученик все время будет иметь дело с образным мышлением, облеченным в определенную художественную форму, и потому разборы будут достигать историко-литературных и художественных целей, т.-е. будут иметь в виду как изучение внутренней формы образов, так и внешней — стиля.

Поясним поставленные выше задачи примерами.

Преподаватель объясняет ученикам общее положение: «Типизм есть один из основных законов творчества, и без него нет творчества. В творчестве есть еще закон: надобно, чтобы лицо, будучи выражением целого особого мира лиц, было в то же время и одно лицо, целое, индивидуальное. Только при этом условии, только через примирение этих противоположностей и может оно быть типическим лицом» (Белинский). На основании этого общего положения решается следующий вопрос при изучении комедии Фонвизина «Недоросль»: какие типы комедии более художественны: положительные или отрицательные, и почему? Чтобы приложить в данном случае общее положение к частному случаю, надо проявить активное внимание, наблюдательность и художественный смысл.

Обратный мыслительный процесс — от частных наблюдений к выводу — применяется в тех случаях, когда необходимо бывает выяснить типические свойства того или иного литературного героя. По этому методу выясняется, например, ответ на вопрос при изучении «Тараса Бульбы» Гоголя: какие черты преобладают в Тарасе Бульбе: общие, характеризующие тип казака вообще, или индивидуальные, личные?

Уменье находить части произведения имеет большое значение в смысле выяснения его художественной концепции и усвоения самого содержания, без чего нельзя даже приступить к его анализу. Не уменье делить произведение на части препятствует осмыслить план

произведения, которое воспринимается поэтому некоторыми учениками как нечто хаотическое, вследствие чего они бессвязно пересказывают содержание. Так, большинство учащихся и посторонних экзаменующихся никогда не передают последовательно и исчерпывающе содержание од Державина «Фелица» и «Бог». Пересказ их представляет припоминание отдельных мест, передаваемых без взаимной связи. Между тем, если ученик выяснит, что в оде «Фелица» пять крупных частей (личные достоинства императрицы Екатерины II — недостатки ее современников; достоинства ее царствования — недостатки предыдущих царствований, апофеоз), то многочисленные и разнообразные представления, входящие в состав этих произведений, сведутся к немногим, легко запоминаемым рядам.

Также очень важно для понимания художественной концепции произведения установить логическую связь между отдельными частями произведения. Без этого, например, «Слово о полку Игореве» всегда представляется учащимся каким-то собранием фактов и лирических отступлений без связи и последовательности. Кроме того, установление логической связи между частями произведения углубляет и выясняет их самостоятельное художественное значение.

Для развития мышления и установления ассоциативной связи между элементами литературных знаний учащихся важно постоянно наводить их на мысль, на припоминания и сравнения одних фактов или образов с другими, подобными им. Этому, например, могут служить такие задания при изучении «Дворянского гнезда»: 1) Сравнить Лаврецкого с Тентетниковым, которого Гоголь также называет «байбаком». Указать сходные черты в их отношениях к деревне и различие в стремлениях. 2) С каким героем романа «Рудин» можно сравнить Михалевича, по его художественной роли, в смысле выяснения типических свойств главного героя романа?

Для создания той же ассоциативной связи между элементами литературных сведений необходима также способность обобщения. Так, установление связи между героями рассказа «Гамлет Щигровского уезда» и романа «Рудин», на основании понимания Тургеневым черт гамлетизма, как они выяснены им в речи «Гамлет и Дон-Кихот», обобщает два художественных образа, что способствует пониманию и усвоению их.

Анализ литературных произведений заставляет обращать внимание на приемы художественного творчества писателя, приучает к мысли, что как в общей концепции произведения, так и в его деталях имеется строгая целесообразность, в противоположность обычным представлениям учащихся, по которым писатель говорит о том, или другом, рисует те или иные эпизоды произвольно, «так себе», как говорят ученики. Так, например, пониманию целесообразности художественного творчества могут содействовать такие вопросы при изучении «Дворянского гнезда»: 1) Объяснить художественное значение портретов-миниатюр старого моряка и сухопарого мужика. 2) Какое художественное значение имеет родословная Лаврецкого для выяснения характера и судьбы героя? 3) Почему о прошлом Лаврецкого автор говорит до начала основного действия романа, а о прошлом Лизы в середине? Для ответа необходимо припомнить, что глава о прошлом Лаврецкого написана Тургеневым по совету Анненкова, когда роман был уже вполне закончен.

Выяснение целесообразности отдельных частей и моментов содержания художественных произведений прививает ученикам привычку отдавать отчет и в своих сочинениях, так как очень часто они пишут о том, или другом без всякой цели, только потому, что случайная ассоциация вызвала у них о чем-либо воспоминание.

Не только в образах и расположении частей художественного произведения надо искать целесообразности при разборах, но даже в отдельных словах. Иногда одно слово раскроет пред читателем такую психологическую картину, которая будет ценнее обширных характеристик. В комедии «Горе от ума» служанка Лиза говорит о Софье: «Все по-французски вслух читает, запершись». Эти два слова в с л у х и з а п е р ш и с ь облекают образ Софьи в плоть и кровь: восстают представления о любовных сентиментальных романах Руссо, Бенжамена Констана, Жанлис, Сталь...

Останавливать таким образом внимание учеников на отдельных словах, значит приучать их к искусству чтения.

«В истинно-художественном произведении все целесообразно — каждое слово, всякий факт, каждое лицо. Чехов так поясняет эту целесообразность, давая наставление начинающим писателям: «Все, что не имеет прямого отношения к рассказу, все надо беспощадно выбрасывать. Если вы говорите в первой главе, что на стене висит ружье, то во второй или третьей главе оно должно непременно выстрелить. А если не будет стрелять, не должно и висеть».

Анализ литературных произведений по вопросам должен пробудить в учениках критическое к нему отношение. В прежнее время слово «критика» в применении к преподаванию смущало даже людей большого ума... «Приучить собирать признаки и строго обсуждать их, значит, приучать к строгому мышлению и к осторожному суду», говорит Стоюнин. Там фразерства быть не может, где суд составляют выводы из определенных данных; может быть ошибка, но ошибка еще далеко не фразерство». Чтобы критически отнестись к произведению, надо повторить весь процесс творчества, создавший его, и потому критический анализ сам по себе обладает образовательной силой, в смысле развития мышления, помимо того, что он дает возможность лучше понять произведение. В самом деле, почему может быть не доступна ученикам критика образа Мазепы в «Полтаве» Пушкина, если они сравнят исключительно отрицательное изображение этого героя с изображением Бориса Годунова и Пугачова, припомнят при этом схематические односторонние образы в роде Димитрия Самозванца Сумарокова и выведут заключение, что образ Мазепы не обладает достаточною художественностью, по сравнению с Борисом Годуновым и Пугачовым, в изображении того же Пушкина, и что по степени художественности он ближе к героям Сумарокова?

Говорят, что непедагогично и недопустимо, чтобы учащиеся критиковали лучших писателей. Нет, непедагогична шаблонная постановка преподавания, когда учащиеся только слушают восхваления учителем того или другого писателя, а сами, не работая над его произведениями, в силу пассивного, не затрогивающего души способа знакомства с ним, считают, что это вовсе неинтересный писатель...

Анализ произведений по вопросам не исключает расширения историко-литературных знаний учащихся, помимо того материала, который непосредственно дан самым текстом произведений. Во многих случаях, чтобы направить мысль учеников по верному пути, преподавателю при-

дется сообщать ученикам историко-литературные комментарии, которые при указанном изучении литературы опять-таки будут не пассивно воспринятыми сведениями, а средством к нахождению ответов на определенные вопросы, т.-е. будут проработаны сознанием учащихся...

Установив метод изучения литературы в средней школе, согласованный со свойством литературы, как проявления мышления, и интеллектуально развивающимися целями обучения, в связи с этим решаем другой вопрос, на который существуют различные точки зрения: должен ли школьный курс литературы быть ее историею или нет? Некоторые преподаватели не допускают возможности прохождения в школе истории литературы на том основании, что в таком случае устраняется воспитательное влияние самых произведений. Другие, под влиянием университетских курсов, пытаются преподавать именно историю литературы, при чем некоторые смешивают цели преподавания литературы с целями изучения истории... С методологической точки зрения смешение понятий истории и истории литературы является не только ошибкою, но и научным самоуничтожением как для историка, так и для истории литературы: историк, строящий свои выводы на основании такого сомнительного материала, какова литература, перестает быть историком; с другой стороны, историк литературы, полагающий, что цели его те же, что у историка, уничтожает особность своей науки...

Переходя к нашему основному вопросу, надо сказать, что в средней школе, преследующей задачи умственного развития учащихся, вообще следует отказаться от попыток преподавать систематический курс истории литературы, если школа не желает, чтобы ученики усваивали знания лишь пассивно. Если сам преподаватель отдает себе отчет в объеме и методах своей науки, то те жалкие, в сравнении с настоящею наукою истории литературы, сведения, которые он может сообщить своим ученикам, при полном отсутствии истинно-научной методологической их разработки, он никогда не назовет историей литературы, как краткие сведения о человеческих расах не являются антропологией...

В самом деле, что дают ученикам названия переводных византийских памятников, которые мы встречаем в учебниках, или названия произведений, служивших источниками для поучения Владимира Мономаха, если не производится сравнение с ними поучения, т.-е. известная умственная работа? Для чего служит знание количества глав, из которых состоит «Домострой»; знание, в каком году Державин поступил в казанскую гимназию или стал губернатором, и прочие сведения в том же роде? Все эти ненужные для развития мелочи очень ценятся многими преподавателями, и нам не один раз приходилось на экзаменах быть свидетелями того, как понижалось достоинство ответов учащихся вследствие того, что отвечающий не знал этих мелочей. К подобному ряду голых, бессодержательных фактов сводится, однако, большая часть гимназического курса истории литературы. «На этих бесплодных познаниях,—говорит Стоюнин,—не изощряется эстетическое чувство, не крепнут умственные силы, не слагаются нравственные убеждения. Пора у них отнять титул истории и бросить, как никуда негодный хлам». Да и как может изощряться эстетическое чувство, когда главное место при прохождении истории литературы занимает не самое произведение, а его пересказ, сделанный автором учебника или преподавателем? Как могут крепнуть умственные силы, когда ученику приходится

только запоминать и заучивать, а не рассуждать? Как могут складываться нравственные убеждения, если ученик не подходит вплотную к мыслям и настроениям писателя и его героев?

Гимназическая история литературы не развивает даже самого понятия литературы; и ученик, читающий вне школы Горького, Андреева и проч., никогда не ставит их в одну психологическую и культурную плоскость с писателями XVIII и XIX веков, о которых он слышит в школе, для него они что-то особое, назначенное для чтения, а Пушкин, Лермонтов, Кольцов—это «словесность», по большей части вещь скучная и неинтересная.

Мы не отвергаем исторической перспективы при обучении литературе, но не признаем за материалом школьного преподавания «титула» истории литературы. Дело здесь не в словах, не в терминах, а в самом понимании преподавателем своих задач. При воззрении на свой предмет, как на историю литературы, преподаватель начинает ценить факты, стремиться к количественной стороне своего преподавания, удовлетворяя более своим интересам, чем психологии учащихся и требованиям их умственного развития...

«Мудр не тот, кто многому учился, а тот, кто много мыслил», говорит один иностранный педагог. Поэтому на Западе и в Америке начинают предпочитать не количество знаний, а достоинство умственной работы над ними.

Но наша средняя школа до сих пор уподобляется наивным людям, которые ценят не питательность употребляемых ими продутков, а только их количество. Она всецело подчиняется не собственному педагогическому умозрению, которого никогда не имела, а стремлениям различных специалистов в области филологических знаний, которые предлагают ей то изучение истории русского языка, то научной грамматики, то истории западно-европейской литературы, то подробного изучения древне-русской литературы, так как наша средняя школа не имеет своих педагогических задач, своего я. Поэтому насущнейшая задача средней школы—определить самое себя, а не быть только университетом для младшего возраста.

Отрицательное отношение В. Данилова к систематическому курсу истории литературы, конечно, может встретить возражения со стороны известной части преподавателей, но его доводам нельзя отказать в убедительности. На его стороне опыт нашей средней школы многих лет.

Останавливаясь на отдельных вопросах преподавания литературы, В. Данилов отстаивает необходимость прохождения древне-русской литературы в средней школе и признает единственно возможным хронологически последовательное ее изучение.

Для педагогических целей, которые единственно должна преследовать средняя школа, прохождение всеобщей литературы, в виде отдельного параллельного курса, как это проектирует между прочим П. С. Коган, вовсе необязательно. С точки зрения целей обучения, какие ставятся средней школе, изучение всеобщей литературы надо признать менее важным, чем знание родной литературы.

Отношение В. Данилова к существующим учебникам по литературе типа Саводника или Глебова—отрицательное. При указанном выше методе занятий литературою, состоящем в разборах литературных произведений, учебник становится или совсем ненужным, или очень мало необходимым.

Говоря о преподавании литературы в высших начальных училищах, двухклассных школах, торговых и других низших учебных заведениях, автор оставляет для них тот же метод изучения литературы, как и в средней, но объем материала значительно ограничивает. Литературные произведения, читаемые в низших школах, должны носить по преимуществу бытовой характер, так как сложные душевные переживания совершенно недоступны учащимся со слабой степенью развития. При разборе необходимо останавливаться на вопросах теории словесности (поэтический стиль, виды творчества), исторические же комментарии будут беспочвенны.

Заключительная глава книги посвящена вопросу о преподавании литературы в учительских институтах. Так как слушатели учительских институтов (преимущественно из учительских семинарий поработавшие уже в народной школе) приходят сюда в достаточной степени обладающими необходимыми представлениями о русской литературе, то проходить с ними гимназический курс, значило бы лить воду из кружки на мельничное колесо. В учительских институтах курс литературы должен быть научным, т.-е. представлять изложение русской литературы приблизительно в том же объеме, как читаются общие курсы на филологических факультетах и филологических институтах.

О новых принципах изучения литературы в школе и новом типе учебника.

В нашей школьной практике сейчас можно подметить отрадное явление: преподаватель русского языка начинает обнаруживать все большее недовольство существующим в школах методом изучения своего предмета, а также и учебником, особенно учебником по истории литературы и теории словесности. У одних это недовольство сказывается в частой, чуть не ежегодной, перемене учебников в надежде найти совершенный, у других недовольство выражается в определенном требовании изгнать совсем из школы существующий тип учебника и заменить его новым, построенным совершенно на других началах, третьи настаивают на преподавании без всякого учебника. И характерно, что это недовольство подсказано не столько, пожалуй, теоретическими соображениями научного свойства, сколько своим личным горьким опытом. Изучение в школе художественной литературы по существующим учебникам все более и более обнаруживает свои отрицательные результаты: ученики, при отличном иногда знании учебника, совсем не знают подлинной литературы и не любят ее, вяло мыслят, плохо говорят. Существующий тип учебника обесцвечивает речь учащихся, парализует их самодеятельность, поселяет в классе скуку и все преподавание вредно отзывается на учащихся в воспитательном отношении. Эти данные опыта настолько серьезны, что вопрос о новой постановке изучения литературы в средней школе и соответствующем изменении самых учебных пособий, не может не беспокоить преподавателей. И преподаватели высказываются. Правда, самые принципы, из которых исходят авторы в построении курса и распланировке материала в предлагаемом ими типе учебника, могут вызывать возражения, но в высказываемых преподавателями взглядах есть такие стороны, которые для всех приемлемы, спорные же положения наведут на раздумье, а это только полезно в интересах дела.

Прежде всего обращает на себя внимание статья Б. Эйхенбаума («Русская Школа», № 12, 1915 г.) «О новых принципах изучения литературы в средн. школе». Исходя из того положения, что методы преподавания предмета определяются принципами изучения, что метод не может существовать сам по себе, без тех или других теоретических предпосылок, Б. Эйхебаум определяет принципы изучения словесного художества вообще и в частности в средней школе. Средняя школа должна ставить себе свои собственные задачи, а не ограничиваться популяризацией научных выводов, добытых высшей школой. Процесс самостоятельного усвоения должен считаться главной основой средне-школьной системы. В деле изучения литературы прежде всего должен быть живо воспринят и во всей полноте самостоятельно усвоен художественный образ. Только невыясненность собственных принципов могла привести к тому, что средняя школа стала перенимать и, конечно, по своему искажать то, что делается в школе высшей. Средняя школа очень быстро и легко усвоила себе основные и как бы самоочевидные положения двух доктрин—исторической и психологической, т.-е.: 1) что художественное творчество есть только «отражение» эпохи и потому содержит в себе «типические» ее черты, и 2) что ценность художества исчерпывается его психологическим содержанием, потому что образ есть только «средство выражения». Литература, при таком к ней отношении, стала, повидимому, определенно полезным предметом для средней школы, потому что рассматривалась либо как поучительный памятник той или иной эпохи, либо как психологический документ, отражающий в себе индивидуально-психологические переживания автора.

Следствия такого «изучения» литературы не замедлили сказаться. С одной стороны, отсутствие самостоятельного текстуального усвоения привело к искажению и упрощению художественных образов, к неполному их охвату, к выделению частностей вне целого или, наоборот, к обобщению вне деталей; с другой—штудирование учебников познакомило учеников с некоторыми историко-литературными терминами, которые не могут быть для них ясны, а, между тем, предлагают нечто вроде готового обобщения, и тем самым отклоняют их от подлинной работы над текстом. Каковы бы ни были задачи историко-литературной науки — самая наука эта может существовать только в том случае, если изучаемый ею предмет в целом несводим, т.-е. не может рассматриваться, как простая часть другой науки, более широкой по объему. Между тем «история словесности» стала именно таким неполным по своей внутренней значимости предметом, промежуточным между историей и психологией, не обладающим своими особыми ценностями. Самый предмет, теряя свою особую ценность, неизбежно сжимался под давлением других предметов, более самостоятельных. При таком зависимом положении предмета не может быть методически-стройным самое изучение литературы, потому что, вместо текстов, на первый план выдвигаются учебники, одинаково всеми выучиваемые, т.-е. самый вопрос о методах является лишним. О методах изучения можно говорить только там, где работа производится над первоисточником.

Вот почему, по мнению Б. Э., первым и необходимым условием самой возможности изучения литературы в средней школе должно быть признание за нею, как за предметом программы, самостоятельной значимости или несводимости. Литература же не может не быть признана

полноправным членом школьной программы и необходимым, потому что она обладает, кроме других ценностей, ценностью познавательной, при чем эта ценность своеобразна. Художественное творчество есть не просто пассивное «отражение» жизни, а особый именно ему свойственный способ познания мира. Здесь пред нами строго говоря, не самый мир, не та или иная область явлений внешнего мира, а уже продукт воображения. Между жизнью и нами вырастает что-то новое—символ, образ—и вот это является предметом изучения. Этот образ сознательно усваивается, а не пассивно выучивается на память.

Как же надо строить изучение литературы в средней школе, руководясь установленными выше принципами? Если образы художественного произведения — и главные, и второстепенные — составляют закономерную, извнутри развивающуюся систему, в которой нет ничего мелочного, случайного, если художественное произведение есть органическое целое, то первым шагом к его изучению должно быть исследование именно этой органичности, т.-е. внутренней закономерности образов, или, иначе говоря, усвоение стиля. Самый термин «стиль» надо в данном случае понимать несколько шире общепринятого, не как синоним слога, а как начало творческое и индивидуальное. Стиль поэта как бы служит доказательством того, что достигнута гармония между законами духа и законами материала, т.-е. иначе говоря, что есть какое-то знание. Работа учителя должна быть направлена на то, чтобы ученики восприняли стиль, т.-е. охватили бы во всей полноте, во всем целом систему образов изучаемого автора.

Совершенно необходимо, чтобы текст каждого изучаемого произведения прочитывался в классе, хотя бы частями. Учебники должны представлять собою исключительно справочную книгу, в которой ученик мог бы найти изложение биографических фактов, хронологию произведений, литературу о писателе. Работа должна слагаться из чтения текста с попутными остановками, из бесед учителя с учениками после прочтения и из докладов, которые составляются учениками на основе проработанного материала. Главная задача учителя должна состоять в том, чтобы путем усвоения всех деталей было во всей полноте охвачено целое, потому что в художестве, с одной стороны, нет целого вне деталей, а с другой—самые детали выступают ярко только на фоне целого. При таком понимании дела само собою пропадает пресловутое и совершенно нелепое, с эстетической точки зрения, деление на форму и содержание. Для художника нет этой двойственности— не должно быть и для нас. Она исчезает, если изучать стиль, как систему образов.

Таким образом каждый писатель должен изучаться в средней школе так, чтобы ученики владели его стилем, т.-е. видели внутреннюю закономерность между всеми его образами и понимали бы, в каком смысле и почему образы эти составляют определенную художественную систему. Все остальное—история происхождения отдельных произведений, различные историко-культурные проблемы, как вопрос о влияниях, преемственность и т. д.,— все это дело высшей школы науки.

Б. Эйхенбаум намечает, как видит читатель, общую схему и нового учебника по истории литературы согласно с принципами изучения предмета. В журналистике мы имеем попытки определить

более детально самый тип учебного руководства и его содержания. В. Водарский в своей статье «Каким должен быть учебник по истории русской литературы в средней школе?» («Наука и Школа», № 4—5, 1915 г.) пишет:

«В основе методических приемов, употребляемых при изучении в гимназии истории русской литературы, должны быть, по моему мнению, три положения: 1) разбираемое произведение должно быть хорошо известно ученикам; 2) разбор, анализ произведений учитель производит путем эвристическим (вопросо-ответным), т.-е. должно быть живое изучение произведений (работа идет лабораторным путем); 3) в возможно большем размере должна быть возбуждаема и развиваема самодеятельность учеников, дабы они сами делали из произведений различные выводы, обобщения, извлечения и т. п. Изучая с классом произведения, учитель должен: 1) разобрать его со стороны логической (т.-е. уяснять части произведения, их связь); 2) выяснить характер изображаемых лиц, их душевные движения, переживания (это психологическая сторона изучения); 3) делать нравственную оценку изображаемых характеров (сторона этическая); 4) сообщать и принимать во внимание биографические данные о писателе; 5) делать оценку произведения со стороны стилистической и эстетической *) и, наконец, 6) делая обобщения, сообщать сведения историко-культурные, характеризующие эпоху. Ученики должны быть снабжены сочинениями проходимых по курсу писателей или пригодными для этой цели хрестоматиями. Последними можно обойтись лишь при изучении литературы до Пушкина. Что же касается писателей, начиная с Пушкина, то тут надо читать самих писателей, а отнюдь не ограничиваться хрестоматиями (например, Сиповского или Синюхаева), дающими произведения в извлечениях и сокращениях. Я должен предупредить, что говорю о прохождении литературы только в VI, VII и VIII классах, имея в виду ныне действующую министерскую программу. Что касается V класса, где начинается изучение литературы и проходится древний период ее, то об учебнике литературы для этого класса и о методах прохождения здесь литературы я иного мнения. Значит, я говорю, о прохождении литературы, исключительно начиная с эпохи Петра Великого.— Я пришел к выводу, что учебники истории литературы того типа, какие сейчас приняты, «одобрены» и употребляются в гимназиях, отнюдь не заслуживают одобрения. Наиболее распространенными являются учебники Саводника и Сиповского. В последнее время появились и другие учебники, например, Александровского («Чтения по новейшей русской литературе», ч. I и II. Киев, 1904), Кадмина («Очерки по истории русской литературы от 30 г.г. XIX ст. до Чехова». М. 1912), Маскимова и Золотарева («Очерки по истории русской литературы». Выпуск 3. Петроград, 1913), но как эти, так и большинство их того же типа, что и учебники Саводника и Сиповского. Такого же типа и учебник Незеленова. Особенность этих учебников та, что они дают самые подробные, мелочные разборы произведений, очень многословны, широковещательны и стараются предугадать то, о чем может итти в классе речь. Эти учебники — так сказать, маленькая энциклопедия

*) См. учебник В. Фишера („Русская литература". Москва, 1916 г. где дана такая оценка стиля Пушк., Лерм., Гоголя на стр. 130, 159, 191.

знаний о проходимых по программе произведениях, расчитанная увы, на самого неспособного и ленивого ученика. Вот примеры. Говоря о Фамусове, Саводник рассматривает его идеалы, взгляд его на достоинство человека, на службу, отношение его к образованию, к обществу, подчинение его моде; указывает положительные и отрицательные черты его; указывает, в чем его комизм. На это пошло 6½ страниц. Говоря о Рудине, тот же Саводник («Очерки по истории русской литературы XIX в.») подробно разъясняет его склонность к отвлеченному мышлению, самолюбие, самоуверенность, искренность, разлад между словом и делом, причины этого, роль Рудиных в жизни. У Сиповского («История русской литературы») почти то же. И вот так, в этих учебниках, полных характеристиками (уже ставшими шаблонными, а часто и скучными), разбираются все произведения... Что остается учителю для его работы? Что остается ученику для его собственной работы? Все дано в готовом виде, и уже не к чему приложить его самодеятельность: ученику думать не над чем и не надо ни в чем разбираться, надо только заучивать сказанное. Правда, и учителю легче: можно прямо задавать от сих до сих, вычеркивая лишнее... Учебники такого типа приносят большой вред ученикам уже потому, что ведут их на помочах и не развивают в них самодеятельности. Имея под руками все в готовом виде, ученик не приучается мыслить, разбираться в произведении, вдумываться в него, извлекать, обобщать нужное, анализировать. Для чего делать самому характеристику кого-либо, когда она уже дана? Для чего додумываться до идеи, когда она указана? Необходимо извлечь краткое содержание—есть и это. Черты характера указаны, и предусмотрительно подобраны нужные цитаты и отрывки. Отличаясь *догматическим* изложением предмета, они приучают ученика думать, рассуждать по известному шаблону; короче говоря, пользуясь такими учебниками, мы сводим изучение литературы к *изучению учебника*. Сказывается это особенно ярко на письменных работах, именно когда дана тема, уже разработанная в той или иной степени в учебнике. Тогда ученики пишут то, что заучили. Если бы был учебник другого рода, то такой шаблонности не было бы или она была бы исключением. Я пробовал заниматься с учениками совсем без учебника. Это было тогда, когда я проходил произведения, неразработанные в учебниках: «В чужом пиру похмелье» Островского, «Разбойники» Шиллера, «Фауст» Гете, «Антигону» Софокла, «Прикованный Прометей» Эсхила. Путем специальных (кратких) письменных опросов я убеждался, все ли ученики прочитали нужное произведение. Разбор шел в классе, при чем некоторые вопросы давались мною заблаговременно. И работа наша шла напряженнее, продуктивнее, в результате же произведение было хорошо разобрано, личная работа учеников проявлялось широко. Письменные работы (имелись в виду эти произведения) стали индивидуальнее, интереснее, лучше стал и язык.

Кроме раньше сказанного, эти учебники своими мелочными, мозаично-анатомическими разборами иногда вытравляют душу, художественное обаяние произведения. Учебники эти отнимают у ученика возможность вырабатывать свой язык. Зазубривание учебника (ведь без него все же не обойтись!) или рабское подчинение ему, отсутствие побуждений вырабатывать свои мысли, отсутствие побуждений к личной работе над выработкой языка — вот результаты учебников указанного типа.

Учебник истории литературы для VI, VII и VIII кл. должен заключать в себе, по моему мнению: 1) биографические сведения о писателях; 2) краткую историю создания писателем главнейших произведений; 3) выяснение исторического, общественного и художественного значения существенных произведений писателя; 4) выяснение значения литературной деятельности писателя; 5) краткие статьи историко-культурные, характеризующие эпоху времени создания произведений; 6) статьи, характеризующие главные литературные направления; 7) весьма краткую библиографию предмета; 8) хронологическую таблицу; 9) некоторые вопросы для самостоятельных работ, некоторые вопросы для устных бесед и некоторые темы сочинений.

Словом, учебник должен заключать в себе свод основных положений по литературе, необходимых для ученика данного класса, будучи кратким, сжатым, но в то же время ясным, рельефным по изложению и трактовке вопросов. Учебником такого типа, т.-е. соответствующим поставленным мною целям, о т ч а с т и был сильно устаревший теперь учебник Галахова («История русской словесности. Учебник для среднеучебных заведений», изд. IX. М. 1900 г.). К этому, желаемому мною типу учебника подходят отчасти два новых учебника: Липовский «Очерки по истории русской литературы от эпохи Петра до Пушкина». Петроград, 1912 г., а особенно недавно вышедший учебник Владимира Фишера: «Русская литература». (М. изд. «Задруга», 1916 г. 202 стр. Ц. 90 к.). К сожалению, и эти два учебника не дают того, что мне нужно, и имеют недостатки. Со стороны методической оба учебника заслуживают одобрения. Но трактовка некоторых вопросов и направлений (например, байронизма у Фишера), расположение материала и характер изложения (у Фишера некоторые места очень конспективны) — не везде удачны.

Сейчас много говорят об обновлении средней школы. Для обновляемой школы нужны новые учебники родной литературы, и я думаю, что учебник того типа, о котором я мечтаю, даст возможность изучать литературу надлежащим образом, а в основе такого изучения должны быть чтение, живое изучение, анализ произведений путем совместной (учителя с классом) работы.

О необходимости коренной переработки существующего типа учебника по истории литературы говорит и Д. Павлов в статье «Новые принципы преподавания истории литературы» («Филолог. Зап.», выпуск I. 1915 г.). Совпадая во многом с Водарским, Павлов требует научной проверки всего преподаваемого теперь курса истории литературы, так как существующие учебники в этом отношении не безупречны. Учебникам необходима и несколько иная распланировка. Курс народной словесности, помещаемый теперь всюду в начале учебников, надо распределить по периодам, чтобы у наших учеников не крепла эта антинаучная мысль, что наша словесность предшествовала письменности, а с появлением последней остановилась в развитии.

По вопросу о месте народной словесности в курсе учебника интересно, между прочим, мнение С. Абакумова, достаточно мотивированное, изложенное им в статье «Несколько замечаний о типе учебника по народной словесности» («Вестник Воспитания и Образования»,

№ 9—10, 1915 г.). С. Абакумов приходит к таким выводам: отдел народной словесности должен быть обособлен от других отделов курса словесности и излагаться в самостоятельном учебнике; наиболее целесообразным представляется тип учебника, в котором теоретическая сторона органически слита с хрестоматией, тип учебника-хрестоматии; курс народной словесности в учебнике для средней школы должен быть систематическим и построен на основании данных о современной жизни отдельных видов народной поэзии.

Возвращаемся к статье Д. Павлова. По мнению автора, отдел биографии в школьных учебниках надо оживить и расширить. В характеристике автора, как такового, биографии должно быть отведено ее законное видное место, а простых справочников-формуляров лучше и не помещать.

Пересказ содержания тех или других произведений, что мы очень часто сейчас встречаем в учебниках, П. называет манерой прямо вопиющей по своей антипедагогичности. Ученик должен непременно читать текст подлинника, анализировать его и уметь обобщать литературный материал. При таком вдумчивом и серьезном изучении материала другой характер должна получить и библиография, обычно помещаемая где-нибудь в конце учебника, как только декоративная роскошь. В учебниках нового типа библиографию нужно помещать после отделов или авторов. Она не должна быть простым перечнем подходящих по содержанию книг. Необходим осторожный выбор лучшего, с обозначением кратко содержания пособия и наиболее важных страниц.

Учебник должен быть написан идеально-правильным и чистым языком, а также и не однородным с начала до конца. Здесь надо считаться с возрастом и средним уровнем развития читателей. У нас же все на один образец. Сухо про Пушкина, бездушно про романтизм, трудно и противно про псевдо-классицизм.

Общий и коренной недостаток наших учебников по литературе, говорит Д. Павлов, это — полное отсутствие у них элементарного историзма, т.-е. выделения на первый план общей схемы закономерного развития науки и такой группировки и выбора материала, которая не затемняла бы картины этого общего хода развития. Схема нужна: 1) она облегчает усвоение фактов, 2) противодействует забвению, удерживает их, 3) наконец, она и только она расширяет кругозор. Восполнить этот недостаток средние учителя, конечно, не могут. В большинстве случаев они — рабы учебников, выше их не могут стать, да и их-то в целом не знают. Ожидать, что они «объяснят» — сделают понятной ученикам эволюцию своей науки, совершенно напрасно. У них самих может не быть в голове никаких концепций.

Отсюда — новая настоятельная нужда в том, чтобы сделать наши учебники и учебные пособия хоть сколько-нибудь пригодными для указанной цели. Теперь это тем более необходимо, что по новой объяснительной записке к программам 1915 года выработку «историзма» мышления министерство считает главной задачей изучения литературы.

Критика и ее помощь при изучении поэтического творчества *).

Недавно в учительской, когда словесники заспорили о чем-то, кто-то крикнул: «стоит сойтись хотя бы двум словесникам, и уже готовы споры, из которых никакого толку не увидишь». Суровый, но характерный приговор. В самом деле, у нас так много невыясненных вопросов и спорных точек, что с трудом встретишь однообразное решение, начиная с основного вопроса: что есть литература? Одни говорят, что русская литература «должна отражать жизнь»; другие же говорят: «нет, не должна»; одни говорят: «литература призывает нас к созиданию жизни»; другие же отвечают: «нет вовсе не призывает». «Литература—форма проповеди», утверждают одни; «литература—не литература только», оспаривают другие. «Нет—только литература».—«Литература—форма поэтическая».—«Нет, литература—музыка стиля».—«Ни то, ни другое: она—форма популяризации знания **).

В определении литературных течений наблюдается не меньшая разноголосица. Один преподаватель настойчиво проводит мысль, что течение, представленное в русской литературе Ломоносовым, Сумароковым, императрицей Екатериной II и Херасковым—ложное, псевдоклассическое, а другой вводит поправки, останавливаясь на истории западно-европейского классицизма и подчеркивая такие факты, как приложение нот к одам Ронсара в XVII веке, и называет течение неоклассическим. В определении романтизма один ссылается на «Тэон и Эсхин» Жуковского, другой обращается к 20 годам поэтической деятельности Пушкина, а третий решительно сообщает, что «понятие о романтизме настолько расплывчато, что стараться точно определить его сущность и границы—бесплодная попытка ***).

Если в данных случаях можно отделаться фразой, что такова участь всех общих положений, то чем утешаться, когда словесники не могут спеться и относительно характеристики отдельных писателей? За примером недалеко ходить: недавно вспоминали Державина по поводу его юбилея. Для одних и, должно быть, для большинства, Державин остался певцом Фелицы, при чем они и характеристику его творчества сводят исключительно к разъяснению известной строфы его «Памятника». Другие, более точные в формулах, ставят над і точку и называют его придворным поэтом. Третьи рисуют его, как гуманиста. «Главная «державинская» тема—человек, жизнь и смерть каждого отдельного наслаждающегося и страдающего, живущего и обреченного на гибель

---

*) Доклад заслушанный и обсужденный в „Отделе родного языка“ пр. Педагог. Музее воен. учебн. зав. в Пг. (28 ноября 1916 г.) и на съезде словесников в Москве (28 дек. 1916 г.).

**) „Настоящее и будущее русской литературы“. Статья из сборника Андрея Белого „Зеленый Луг“, стр. 51.

***) Проф. М. Н. Сперанский. Русская литература XVIII в. и начала XIX в., часть II, 136 стр.

человека», говорят они. *). Наконец, те, кто обратил внимание на психологическую сущность таланта, пришли к выводу, что Державин силен в передаче зрительных ощущений, что Державин—поэт красок, живописного блеска, поэт, разложивший весь мир на цвета и тона, на переходы и переливы света.

Такие споры, такое разноречие резко сказывается, начиная с XVIII века. Период народной словесности и древней письменности освещается сравнительно с достаточною точностью и единодушием. В связи с этим необходимо сопоставить и обратно пропорциональный рост научных исследований по мере приближения к нашим дням. История литературы научно обследована самое большее до XVIII века, а для XIX,—частью и для XVIII века,—нет никаких научных, твердо обоснованных положений. Преподаватель в средней школе, вынужденный по программе ознакомить учеников с писателями второй половины XIX века... да и только ли вынужденный программами?—находится в трудном положении. До оффициального признания, задолго до него, среди словесников было распространено убеждение, что по психологическим основаниям необходимо сокращать период древней литературы и возможно скорее переходить к новейшей литературе, которая может повысить жизнедеятельность ученика. Так вот преподаватель в средней школе, переходя к самым интересным частям курса, оказывался в весьма тяжелом положении, так как ему приходилось итти ощупью. Руководительства нигде нельзя было найти: ни в живом слове университетских преподавателей, ни в науке.

Характерной показалась мне встреча педагога и ученого здесь, в нашем отделе, на обсуждении теперешних «Материалов по средней школе». Когда профессор сказал, что для него непререкаема истина: история литературы должна быть освобождена от историко-культурного элемента и только тогда она становится самостоятельной наукой, а не прикладной частью истории, педагог горячо кинул реплику: «Это — слова... а я просмотрел программы курсов, объявленных профессорами во многих университетах, и должен сказать, что ни один не предлагал курса, построенного на такой точке зрения. Как же работать преподавателю?» Профессор смолчал.

Естественно и единственно на помощь преподавателю приходит критика. Идя по линии наименьшего сопротивления, создался привычный тип преподавателя, очень часто составителя учебника,—преподавателя, который, как губка, насыщался от критиков и учил юношей, то ссылаясь на «авторитеты», то придерживаясь «nomina odiosa sunt». Еще покойный Стоюнин отметил этот тип в отзыве о первом издании учебника, который до сих пор распространяется (свыше 20 изданий!). Не стоит называть, да кто из преподающих и не вспомнит, что вот такой-то и такой-то учебник построен так же эклектически. В школьной практике указываемое явление сводится к следованию программы, отражающей в механической спайке взгляды представителей разных миросозерцаний в заботе преподавать то, чему сам учился, Результатом всего этого сказалась совершенная беспринципность нашей молодежи, которая запомнила факты, но не вырабатывала никакого кри-

*) XVI стр. „Стихотворения Державина“ в изд. Стасюлевича „Историко-литерат. библиотека“.

терия, не развила своих вкусов и останавливалась на примитивной ступени литературного развития. Выбирая книжку для чтения, такой гимназист обращает внимание на ту книгу, в которой много разговоров Типический образ подобного читателя зарисован Чеховым: «Леночке в романах нравились герцоги и графы, но мелкоты она не любила. Любила главы, где любовь, но чистая, идеальная, а не чувственная. Описаний природы не любила. Разговоры предпочитала описаниям. Читая начало, нетерпеливо заглядывала в конец. Не знала и не помнила имен авторов. Писала карандашом на полях: дивно! прелесть! или: и поделом!» (из «Темы, мысли, заметки, отрывки»—Чехова. Полное собрание сочинений, том XXIII). Литературуа этих читателей—Нат-Пинкертоны, Вербицкие, Нагродские. Не спорю, найдутся причины, объясняющие это повальное увлечение, и вне литературы, но едва ли будет оспариваться мысль, что литературная беспринципность — лакей, угодливо распахивающий двери перед незнакомцем, кинувшим щедрый «на-чай».

Воспитательно-художественные задачи в деле преподавания нашего предмета всегда ценились высоко. Образовательный элемент в школьной истории литературы стоит ниже уже потому, что он основывается на шатком фундаменте. Может ли быть речь об истории литературы, как науке, если нет ни одного сколько-нибудь прочного положения? если заслуженный профессор, подводя итоги «научной» деятельности своей и многих с патетической безрадостностью признается, что «все ограничивается лишь общими положениями,—к тому же почти взаимно уничтожающими одни другие», и, следовательно, «какие же тут могут быть пока законы?!.» *). Наиболее важным тогда представляется воспитание в учащихся навыков, при помощи коих они могли бы понимать и различать художественные творения, выработка мерил изящного,—одним словом, страхование их от заразных литературных болезней.

Обращаясь к текущей критической мысли с вопросом: какое же направление способствует вырешению литературных мерил? поневоле на первый момент растериваешься. С одной стороны, какое обширное, необъятное критическое поле! а с другой—какой упадок и хаотический беспорядок! В современном смешении языков различаешь академичного, степенного Овсянико-Куликовского, вычурного и прихотливого Айхенвальда, хлесткого и поверхностного Чуковского, запоздалых авторов «Распада» и тучу ругателей—Яблоновских. Повидимому, вопрос о критике — наболевший, так как прошедший литературный сезон прошел под знаком споров о критике. Как будто первый Сологуб в лекции о театре подчеркнул разложение критики утопическим предложением создания академии рецензентов и критиков. Футурист В. Шершеневич издал книгу под названием «Зеленая улица». И книга, так названная, показывает, что «критические шпицрутены оставляли на моей душе следы кровавые», ибо «зеленая улица», то же, что «сквозь строй». В газетах завязалась оживленная полемика, в которой приняли участие Изгоев, Гершензон и иные. В одном альманахе появилась статья, требовавшая уничтожения критики. Профессор Ф. Зелинский зло отозвался в «Биржевых Ведомостях»: «наши критики, если бы они не обманывали себя и других, повторили бы по вопросу

*) „Введение в историю русской литературы“ А. С. Архангельского. Петроград, 1916, 112.

о литературной ортодоксии и гетеродоксии и откровенные слова английского прелата: ортодоксия—это моя собственная «доксия», гетеродоксия—это всякая другая «доксия» *).

Вся соль разгоревшихся споров — неудовлетворенность, — у поэтов бессознательная и скрытая, а у самих критиков — явная, неудовлетворенность тем, что критика становится диктаторскою. Все направления—публицистическое, социологическое, эстетическое, психологическое, моральное—подходят к произведению, подобно графу Л. Н. Толстому, который, читая поэтов, ставил баллы по пятибалльной системе от пяти с плюсом до кола с минусом. Все они прежде всего оценивают сочинение. Оценочные направления в итоге сводились на личные вкусы и убеждения, и таким образом объяснение тех или других приговоров надо искать в личности критика. Легко можно понять, почему Валериан Майков называл критику Белинского навязчивой.

Разочарование читателей, наиболее вдумчивых и серьезных, тех читателей, из которых и вербуются критики, стало неизбежным. Назревала необходимость ломки, устранения элемента диктаторства, личного с тем, чтобы сделать критику объективной. «Реакция моей ненависти, моих общественных взглядов, моего религиозного фанатизма пусть проявится, но не должна превращаться в мерило ценности и красоты образцового произведения **). Вскользь можно упомянуть, что разочарование существовавшими субъективными ощущениями выделило и определило на первых порах импрессионистическую критику, которая не прикрывала своих личных вкусов и не обобщала их. «При условии понимания его, ясного различения, верной оценки и общей проверки импрессионистический метод может служить руководящей нитью при анализе: по характеру взрыва иногда можно угадать состав взрывчатого вещества». (Лансон).

Затем появляются попытки свести критику к разбору тех вопросов, которые строго очерчиваются самим произведением, и установлению объективных признаков, по коим можно дать характеристику художественного произведения. Не хулить и не хвалить, а только объяснить поэта—вот новая задача критики. В одном стройном образе надо любовно претворить и достоинства и недостатки поэта так, чтобы проникнуть в самую суть авторского замысла. Насколько легко и соблазнительно все свои недоумения и недоразумения превращать в громы и молнии против писателя, насколько приятно окутать фимиамом в писателе те черты, которые позволяют щегольнуть благородством собственных убеждений,—настолько же трудно и неблагодарно сличать варианты, сложно и утомительно выяснять связь между данным произведением и рядом других, определять степень новизны, приемы изображения природы. «Произведение художника есть самостоятельное, законченное, уравновешенное целое—система—и оно должно быть истолковано, как целое (Горнфельд в VII томе «Вопросов теории»). Вырешаются все вопросы, заключенные в самом произведении и направленные к выяснению его облика, к выяснению внутренней логики его элементов. «Литературное произведение всю полноту своего значения раскрывает в собственных пределах, и не надо их переступать, чтобы его постигнуть. Факты словесности, это—слова». Другими словами, критика должна стать имманентной и не глядеть по сторонам поверх

*) Номер от 26 февраля 1916 г.
**) Лансон. „Метод истории литературы".

разбираемого произведения или через разбираемое сочинение. Предтечами ее были Овсянико-Куликовский в главах, где исследуются композиционные приемы Тургенева в «Дворянском гнезде», А. Н. Веселовский в статье о замысле и композиции трех частей «Мертвых душ», Н. А. Котляревский в книге о Гоголе. Представители ее—Андрей Белый в «Символизме» и «Арабесках», В. Брюсов в пушкинских и гоголевских статьях, Гершензон в статье о поэмах Тургенева и их последователи, число коих множится. Вопросы, которые раньше оставались в тени, получают освещение и помогают обрисовать облик писателя. Кто только не писал, например, о Достоевском: врачи, педагоги, психологи, публицисты, криминалисты, но только впервые имманентной критикой был поставлен вопрос о композиции в романе Достоевского, которая сводится к двум принципам: значительность философского замысла и занимательность внешней интриги по рецепту старинных авантюрных романов. Останавливаясь подробнее на втором принципе, критик приходит к выводу о такой черте в творчестве Достоевского, принятие которой объясняет многое в этом сложном литературном образе *).

Значителен и характерен сдвиг позиции представителя старых добрых традиций, профессора Венгерова. С его именем в нашем представлении связано чисто общественное, публицистическое служение в области истории русской литературы. В его замыслах создать пушкинский словарь рифм, эпитетов, синонимов и в очерке о Гоголе, где разрабатывается почти брюсовская тема, чудилась какая-то эволюция. Во 2-м же выпуске «Пушкиниста» почтенный ученый отмечает рост интереса молодых научных сил к вопросам формы литературных произведений и упадок интереса к этико-философскому и общественному изучению литературы. Сперва, по его признанию, это его весьма беспокоило, вследствие равнодушия к тому, что он называет «героическим характером русской литературы», а впоследствии он признал плодотворность работ имманентной критики.

Воспитательное значение последней, по нашему разумению, глубокое. Приучая к внимательному отношению к поэту и развивая наблюдательность, на целом ряде примеров мы приучим учащихся в каждом художественном произведении одинаково ценить и форму и содержание и сознавать, что обе эти стороны составляют единое целое. Они убедятся в том, что «содержание в художественном произведении то же, что стебель без цветка: мы дорожим цветком, но он не может жить без стебля». (В. Брюсов).

Главы о писательской физиономии должны занять соответствующее место в учебниках, как подсказанные имманентной критикой, и разрабатываться в классе с привлечением самодеятельности учеников. С этой точки зрения приятно выделить симпатичный учебник Фишера, обнимающий период литературы от Карамзина до Гоголя включительно. Автор, примерно, в главе о Лермонтове отводит 10 параграфов вопросам формы лирики, версификации, композиции поэмы «Мцыри», языка и стиля Лермонтова и т. д. Среди задач, которые автором предлагаются читателям, чаще всего встречаются по методу той же имманентной критики, в роде: 1) отметить передачу зрительных слуховых и осязательных ощущений в 4 главе «Демона»; 2) выписать эпитеты, употребленные при описании обеда Онегина и его кабинета.

---

*) Статья Леонида Гроссмана в „Вестнике Европы“ 1916 г. сентябрь.

В духе этого учебника и в соответствии с нашими взглядами можно указать темы, подобные:

1) Расположите действующих лиц драм. произв. в порядке их убывающей необходимости для развития действия.

2) Определить разницу в художественной манере писателей по произведениям Карамзина „Бедная Лиза" и Тургенева „Затишье".

3) Как Чехов писал свои произведения (пособие—Письма Чехова, т. I—IV)

4) Сравнение сказок Пушкина с народными сказками по тону и стилю.

5) Совпадения и расхождения Кольцова с народными песнями (в языке, образах, мотивах).

Подводя итог своим соображениям, я повторяю, что критика является, правда, только гостьей в нашем предмете, но неизбежной и неустранимой. К ней мы должны отнестись с предупредительностью и со строгим выбором. Желательной гостьей явится та критика, которая воспитательно действует на учащихся, очищая их художественные вкусы и изощряя их восприимчивость.

Лабораторный метод в применении к изучению литературы *)

Несмотря на важное значение литературы в духовной жизни человека, в старой школе не всегда старались подвести ученика как можно ближе к изучаемому писателю. Пусть юноше или девушке 15—17 лет, вследствие их жизненной малоопытности, будет недоступно все богатство внутреннего содержания поэтических созданий, все же литературные образы в сознании живут как особый мир, который на них часто производит большее воздействие, чем реальная действительность. Осмысливать этот мир, входя в изучение не только его содержания, но и законов его существования необходимо не менее, чем понимать окружающую действительность. Школьное изучение литературы по учебнику, хотя бы с предварительным прочтением самих произведений, всегда было поверхностным и отвлеченным и уже давно многие преподаватели искали новых приемов, которые могли бы теснее связать ученика с писателем. Явилась мысль о вопросном методе. При пользовании им ученику предварительно предлагается ряд вопросов к известному писателю или произведению, а ответы на них должен подготовить сам ученик на основании самостоятельного изучения автора. Метод этот теперь довольно широко распространен, но в таком виде, как мы его знаем из существующих руководств Алферова и Грузинского, Балталона и друг., это еще не настоящий лабораторный метод изучения литературы. Этому мешает слишком общий характер вопросов, обычно предлагаемых ко всему данному произведению в целом. При такой постановке дела не только открывается возможность возвращения со стороны ученика к учебнику, где всегда можно найти ответ на общий вопрос, но и в значительной степени сокращается самое прорабатывание произведения: при наличности общих вопросов и при небольшом числе частных, открывается возможность скользить по тексту произведения, не вчитываясь и не вдумываясь в него, для получения нужного ответа достаточно осмыслить все прочитанное в общем, иногда даже можно сделать это по воспоминаниям, вместо плодотворного рассуждения на основании фактов,

*) См. Программы Наркомпросса за 1918 г.

можно отделаться рядом фраз. Следовательно, к вопросному методу нужны поправки, чтобы он мог стать подлинно лабораторным. Самым важным при этом должно быть основное положение, что наиболее продуктивным будет тот путь изучения, когда ученик-читатель идет по одному пути с писателем.

Как у писателя образы, им воплощенные, выясняются и принимают определенные формы не сразу, а постепенно, так пусть будет и у ученика, приступающего к изучению, т.-е. самостоятельной проработке этих образов. Нужно стремиться не к тому, чтобы схватить художественный образ сразу—наоборот, следует медленно, шаг за шагом уяснить созданное автором, вникая попутно в приемы авторской работы, испытывая вместе с ним трудности, когда образ по тем или иным причинам не получает ясного воплощения и, подмечая подъем творческого настроения, когда поэт вполне овладевает образом. При таком поступательном овладении классическим произведением перед нами могут раскрыться такие богатства мысли и чувства, которые прежде всего сделают самую кропотливую работу, а во-вторых, дадут столько образовательного и воспитательного материала, что поистине выведут литературу в школе на новый широкий путь.

Итак изучать произведение следует, читая его постепенно. Например: изучается «Евгений Онегин». Сначала берется только одна первая глава и осмысливается с разных точек зрения. Образ героя уясняется только на основании материалов, имеющихся в этой главе, без всякого отношения к последующему содержанию романа. Попутно наблюдается отношение Пушкина к своему герою, тон рассказа, авторские настроения и т. д.

В чем при этом должна заключаться помощь учителя. В том, чтобы 1) навести учеников на такие точки зрения, которые им, вследствие их жизненной малоопытности, не приходили в голову, 2) помочь выделить в тексте места важные для уяснения художественных образов, 3) отметить отдельные художественные подробности, чтобы эти ценности не пропали для учеников по недосмотру, 4) научить приемам литературной критики в смысле указания художественной архитектурности произведения, установления авторских отношений к изображаемой жизни и типам, 5) указать интимные подробности творчества, которые почти неуловимы, если рассматривать произведение в целом и т. д.

При помощи каких средств преподаватель может выполнить эти задачи? Главным образом при помощи вопросов, предлагаемых ученикам заблаговременно для самостоятельной разработки их учениками. По характеру своему эти вопросы могут быть разделены на две группы. К первой больше будут относиться те (вопросы), на которые безусловно можно найти ответы в данном куске изучаемого текста, может быть иногда нужно будет очень внимательно изучать текст, но непременно в нем будет одно, два, три места, на которых будут основываться соответствующие утверждения и выводы. Ко второй группе вопросов будут относиться те, на которые нельзя найти ответы в данном отрывке. Разумеется, такие вопросы должны встречаться редко и желательно, чтобы они были отмечены каким-нибудь внешним знаком, чтобы у учеников не было сомнений относительно их характера. Эти редкие вопросы необходимо допустить тогда, когда нужно установить связь между изучаемым текстом и предложенными ранее объясне-

ниями историко-литературного характера, или между выясняемым образом и другими образами того же автора или иных писателей, или в иных подобных случаях. Необходимым условием при постановке как первого, так и второго рода вопросов является доступность их для учеников, иначе работа над ними может потерять интерес. Лишь в редчайших случаях, может-быть, раз или два на все произведения, может быть допущен вопрос, на который, заведомо, ученики не смогут дать достаточно полного и удовлетворительного ответа,—это в тех случаях,—когда встретится определенно трудное место текста, уяснение которого для учеников еще непосильно, но было бы весьма полезно, если бы оно было истолковано со стороны преподавателей. Вместе с тем было бы желательно, чтобы до того ученики разбудили в себе интерес к его уразумению и сделали попытки, хотя бы и тщетные, к его разрешению.

Проработанные учениками самостоятельно вопросы обсуждаются во время общих занятий непременно при живом участии всего класса. Роль преподавателя при этом может выражаться в том, что он будет вводить беседу в русло; попытается привести разнообразие к единству, дополнить от себя, что слабо развито учениками и т. д. При этом, естественно, ученики будут предлагать летучие вопросы касательно разных подробностей и кажущихся или действительных противоречий и т. д. К этим вопросам учитель должен относиться с полным вниманием и стараться по возможности тотчас же удовлетворить возбужденную пытливость и может также случиться, что у кого-нибудь из учеников установится самостоятельная, не лишенная интереса точка зрения на изучаемое произведение, и в связи с этим появился целый ряд вопросов уже не летучих, а достаточно глубокого свойства. Если преподаватель будет осведомлен об этом, то он хорошо сделает, вынеся эту оригинальную точку зрения на обсуждение, по возможности в ближайшее время.

После того, как все главы, действия и т. п. части произведения проработаны лабораторным путем, явится необходимость сделать сводку полученных впечатлений, наблюдений и выводов. Это может быть достигнуто или при помощи учителя или же через учеников. Учитель может предложить со своей стороны ряд общих положений, являющихся результатом лабораторной работы над произведением, или же предоставить самим ученикам сделать такие обобщения, оставляя за собой окончательное резюме. Дело учителя, разумеется, установить связь проработанного с дальнейшим курсом.

Из всего сказанного уже достаточно ясно видно, что лабораторный метод при всей своей жизненности и увлекательности есть метод медленный и громоздкий. Здесь, конечно, на помощь может притти отведение большого количества часов для изучения литературы. Но при этом условии всегда должны быть применены некоторые подсобные приемы, чтобы преподавателю удалось охватить с учениками возможно больший круг литературных явлений.

Из этих приемов не выходят из области лабораторного метода следующие два:

Во-первых, преподаватель предлагает своим ученикам выработать вопросы к части или целому произведению какого-нибудь автора. Вопросы разбираются во время занятий так же, как и вопросы пре-

подавателя. Возможно, что этот прием не сбережет нужного времени, зато тут могут окрыться очень интересные и ценные точки зрения. В чем может получиться и экономия времени, так как здесь можно допустить общие вопросы к целому произведению и не опасаясь, что последнее останется поверхностным в отношении изучения. Конечно, следует предлагать ученикам составлять вопросы на известного автора тогда, когда уже изучены одно — два его произведения и уже получено знакомство со свойствами его таланта и приемами творчества. Например, можно предложить составить вопросы к «Грозе» Островского, когда пройдены, скажем, «Свои люди сочтемся» и «Доходное место».

Второй прием—устный или письменный (по желанию) реферат. Для этого дается целый ряд заданий, может быть, тоже по необработанному еще произведению или даже писателю (если обстоятельства не позволят с ним познакомиться обычным порядком) и указываются необходимые пособия. Задания распределяются по возможности между всеми учениками, которые работают группами, выделяя из своей среды по собственному желанию референта, который и предлагает результаты трудовой группы на общее обсуждение.

О преподавании народной словесности *).

Прежде всего мне кажется нужным подчеркнуть, что до сих пор очень часто в учебниках и живом слове учителя высказывается неправильный взгляд на народное поэтическое творчество. Обычно определяют народную поэзию, в отличие от художественной литературы, как творчество совершенно особого порядка, творчество—исключительно коллективное, «безличное». И в то время, как при изучении литературного произведения стараются прежде всего понять и определить своеобразие духовного облика поэта, индивидуальные особенности его таланта, его манеру письма,—при разборе произведений устной словесности эти стороны обходят полным молчанием, отделываясь лишь самыми общими суждениями о «народном миросозерцании», «народной морали», «народном творчестве» и т. д. Как будто бы весь народ есть какое-то единое целое без всякой дифференциации и все многие, многие миллионы русских крестьян и рабочих думают совсем одинаково: каждый Петр и умом, и характером и талантами, и вкусами, и идеями похож на каждого Ивана...

Должен заметить, что здесь — странное недоразумение. Мы неправильно понимаем термин «народное творчество», сознаемся в этом и не будем повторять старых ошибок, хотя бы эти ошибки были освящены авторитетом таких наших общих учителей, как, например, покойный, каждому из нас известный по своим трудам, академик А. Н. Пыпин. Было время, когда наш заслуженный историк литературы отрицал в одной из лучших своих работ о сказках все то, что в сказку, особенно в ее стиль, вносится отдельным творцом-рассказчиком. Эту стилистическую тонко-художественную, нередко прямо филигранную отделку сказок Пыпин склонен был считать «мнимо-

---

*) Доклад, прочитанный на 1-м Всероссийском съезде преподавателей рус. яз. в Москве. в 1917 г.

народным балагурством». Сказка, по мнению покойного академика, «принадлежит не одному и не многим известным рассказчикам, а целому народу, или по меньшей мере целому краю: понятно,—говорит Пыпин, что от ее изложения должно быть отделено все, в чем выражается произвольная манера одного человека». Вы видите, как Пыпин с легким сердцем отбрасывает все, что так особенно дорого каждому, кто изучает поэтическую речь: не в сюжете одном красота, а преимущественно в образах, «что» важно, но еще более важно «как», по определению, только что сделанному Н. П. Сидоровым. К тому же «что» и «как» неделимы. Манера же художественного творчества в народной среде крайне разнообразна,—потому-то народные сказки и песни сверкают многомиллионными блестками, отливают разноцветными огнями. Мы же большею частью закрываем на это глаза, не хотим или не умеем видеть этой причудливой игры цветов и оттенков. Творческая душа народного художника от нас ускользает.

Я знаю, что мне укажут на странствующий характер народной поэзии, на ее неприкрепленность к известному месту и имени. Это бесспорно верно. Устная поэзия, в отличие от печатной и письменной, не защищена законами об авторском праве, но все же обычно мы преувеличиваем эту текучесть ее. Вы скажете, что круг сюжетов народной поэзии ограничен известными пределами, скажете, что легко перечислить основные сюжеты русских народных сказок. Но я отвечу, что последнее сделать не так то легко — это во-первых. Целые научные организации, русские и иностранные, бьются над вопросом классификации сказок и над уяснением размеров народного поэтического богатства. Во-вторых — и в общемировой литературе все разнообразие сюжетов в конце концов можно свести к весьма ограническому числу типов. Так, недавно В. Я. Брюсов в одной из своих статей сослался на утверждение известного иностранного ученого, что все сюжеты мировой художественной литературы сводятся чуть ли не к нескольким десяткам основных тем. Все же разнообразие человеческого творчества объясняется не различиями сюжетов, а изменением деталей и разнообразием художественного подхода к той или другой теме.

В народной поэзии — что мы видим? Всякий, кто когда-либо занимался собиранием поэтического материала или просто приходил в соприкосновенче с народными рассказчиками и певцами,— наблюдал великое разнообразие психологических типов и художественных дарований. Говорю на основании личного довольно продолжительного опыта. В своих поездках по северу России я постоянно отмечал, что между сказкой и личностью сказочника существует заметная связь.

«Добропорядочный, незлобивый старик Петрушечев явно подчеркивает м о р а л ь н у ю тенденцию. Степенный, обычно молчаливый Ганин явится замечательным «э п и к о м» в содержании и стиле своих сказок... Коснувшийся «образованности» Ершов и сделавшийся ее горячим приверженцем переломает всю свою речь на плохо претворенный «книжный» лад и переусердствует в «в е ж л и в о с т и» выражений. Еще большее соответствие личности сказочника со сказкой проявится у в е с е л ы х сказочников, наследничков скоморохов. У бывалого, смышленого Богданова этот веселый тон перейдет в резкую,

порой жестокую сатиру... Присущая же сказочнику насмешливость придает особый отпечаток и яркость его сказкам». (Б. и Ю. Соколовы. Сказки и песни Белозерского края, стр. LXXXV).

Но, как вообще не всякий человек наделен поэтическим даром, так далеко не всякое лицо из народа может стать хорошим сказочником—для этого требуется особый талант, способности. Следовательно, и в области народной словесности мы должны считаться с тем же, с чем считаемся в литературе.

Из изложенного мною следует вывод, что раз нет пропасти между устной словесностью и художественной литературой, то, естественно, и методы их изучения должны быть общими. Здесь мне приходится решительно не согласиться с уважаемым профессором С. А. Венгеровым, который так жестоко разорвал на части всю русскую литературу и науку о ней.

Неужели литература от такого-то года есть литература, а до такого то года не литература? История литературы XIX века есть наука, когда же она касается, например, поэзии Державина, она, будто бы, если и наука, то совсем другого типа: «археология»?

Один из докладчиков г. Жуков тоже разделил историю литературы на две части, но обратно—историю литературы до XVIII века назвал истинной наукой, а при подходе к изучению XIX века, по его мнению, эта дисциплина теряет название «науки».

Профессор Венгеров, развивая дальше свою мысль, требовал, чтобы области древней и новой литературы были обязательно поделены между разными профессорами в университетах. Но почтенный ученый забыл, что творческому уму нельзя заказывать чего-либо. Как бы удивился покойный Александр Николаевич Веселовский, если бы ему сказали, чтобы он изучал со студентами лишь одни былины и духовные стихи и не касался бы, например, поэзии Жуковского! Что ответил бы Николай Саввич Тихонравов, если бы его попросили заниматься лишь апокрифами и не подходить к анализу творчества Гоголя? Неприемлемость таких ограничений доказывает хотя бы «Поэтика» Веселовского, где на ряду с цитатами их новейших русских и иностранных писателей, стоит строка из былины или столь многих пугающая народная «частушка».

Итак, наука одна, методы в главном одни и те же. Различие лишь в деталях и, что вполне понятно, в качестве самого материала. Какому бы методу ни отдавать предпочтение—новому ли «имманентному» в двух его пониманиях, историко ли литературному, либо эволюционному—все равно: они все пригодны одинаково для всех отделов литературного богатства.

На съезде обнаружилось явное тяготение к новому методу—имманентному. Требуют прежде всего приучать ученика к непосредственному вчувствованию и интуитивному пониманию художественного произведения, а также требуют изучения художественной формы последнего, определения его стилистических свойств.

Нуждается ли в этом методе изучение народной поэзии?

Скажу решительно—да, этот метод необходим. Непосредственное проникновение в красоту поэтического слова—наш девиз. Но здесь, в области народной поэзии, мы встречаемся с некоторыми трудностями, вызываемыми самым свойством предмета.

Роман Толстого, повесть Тургенева, рассказ Чехова рассчитаны на читателя. Эмоциональное воздействие велико, многие чувствования человека затронуты, но затронуты посредством значительно сложной игры ассоциаций. Устная же поэзия рассчитана не на читателя, а на слушателя. А это — весьма важная особенность. Понять автора можно лишь вчувствовавшись в его творчество. Как же вчувствоваться в народное произведение, когда оно при одном переводе на бумагу тем самым уже искажено! Природа его искажена. Рассчитанная на слушателя, она становится объектом для читателя. Что в народном употреблении неразрывно, в школьном преподавании расчленяется и умерщвляется. Следовательно, здесь нарушается основное требование имманентного метода—«целостность восприятия».

Сказочник рассказывает сказку, подмигивает, улыбается, делает испуганное лицо, выкрикивает, кивает на кого-либо из присутствующих, мимикой разъясняет многое, что иначе и не передашь. Вся изба—внимание, дружный смех, часто, наоборот, рыдания, затем восторг! Прочитайте в книге ту же сказку. Что от нее осталось? Нередко — скука, особенно, если неточна запись. Еще в большей степени синкретична песня: и слово, и музыка, и танец все вместе. Ласка слуху, ласка взору, оживление всего человека! И ту же песню задайте выучить по хрестоматии. Аромат поэзии пропал; чудный, пышный, яркий цветок увял, смят, затоптан!

Не чувствуете ли вы, что мы совершаем грех, фальсифицируем народную поэзию, отрывая ее часть от целостного организма. Не ясно ли, что мы должны считаться с самой природой предмета и сблизить учащихся непосредственно с нею?

В изучении народной поэзии — в силу ее особых свойств — дружески подают друг другу руки оба наметившиеся на съезде течения, примиряются—не эклектически, а органически, по существу: метод имманентный, рекомендованный в докладе П. П. Смирнова, и призыв к сближению с жизнью, прозвучавший в докладе С. А. Золотарева.

Как же осуществить мысль об ознакомлении учащихся с живым народным словом? Конечно, в полной мере осуществить ее мы не можем. Но все же должны искать путей. В тезисах у меня перечислены некоторые, доступные школе средства. Остановлюсь на немногих.

Кто в прошлом году видел и слышал народную милую бабушку Марию Дмитриевну Кривополенову, тот вспомнит, какое неотразимое впечатление произвела талантливая нищенка-«сказательница». Помню, от всей души благодарили ученики и мы, учителя, Ольгу Эрастовну Озаровскую, которой пришла в голову светлая мысль показать учащимся многих городов России истинную представительницу народного поэтического творчества. Не легче ли было разъяснять потом ученикам, ссылаясь на нее, Илью Муромца, художественное значение былины, а напоминанием о чудном Кострюке, Усищах и «небылице» в исполнении Марии Дмитриевны, не легче ли было разъяснять роль былых скоморохов в создании народной эпической песни?

Вы скажете, что такие личности, как Кривополенова, редкость. Да, для ее рода поэзии—поэзии эпической, она один из лучших представителей. Но хороших сказочников, лирических певцов, музыкантов неужели в России так мало?

Мне сейчас заметят — я знаю — «теперь народная поэзия иссякла, она в упадке». Спешу заявить категорически — нет, нет и нет! Я не имею времени доказывать это мое утверждение фактами, сошлюсь на залежи вновь собранного материала решительно из всех областей России в архивах столичных ученых обществ и губернских комиссий. Даже у нас, под самой Москвою, прошлым годом три студента этнографа П. Г. Богатырев, Н. Ф. Яковлев и Р. О. Якобсон собрали изумительно интересный в поэтическом отношении сказочный и песенный материал.

Меня предостерегут словами: в «современной народной поэзии много грубости». Верно. Но она, грубость, всегда была, она везде. И разве в городской жизни, нас окружающей, и в нашей литературе совсем нет ее? На что же воспитатели и учителя, как не на то, чтобы направлять интересы и внимание учащихся на красивое, благородное, и отвращать от пошлости. Мне могут возражать лишь те, кто не уверен в педагогическом такте учителя.

Я пробовал вести урок устной словесности, меньше всего прибегая к книге. Подходя к отделу сказок, я просто обращался к кому-нибудь из талантливых учениц с просьбой рассказать всему классу сказку, ею любимую. Эта просьба на минуту как бы смущала ученицу, но лишь на минуту. Начиналась сказка. Класс постепенно стихал. Внимание сосредоточивалось. И класс застывал в одном чувстве. Рассказчица увлекалась. Временами раздавался дружный смех, затем все снова стихало. Вдруг слышалось восклицание откуда-нибудь с задней парты: «нет, она не так рассказывает, я слышала по иному». — «И я также по иному», заявляет другая ученица. Но все же сказку дослушивали. Я прошу заявивших рассказать, в чем отличие их сказок от только что прослушанной, выясняю, от кого слышали. И постепенно ввожу учениц в прихотливую жизнь сказок и странствование их по нашей родине и по всему белу свету; завожу речь о сказочниках, распрашиваю, сам делюсь своими воспоминаниями. Сколько хороших, красивых сказочных текстов хранится у меня в портфеле. Все это доставлено учениками и ученицами, часто с комментариями, почерпнутыми учащимися из личных наблюдений.

Еще прием, неожиданно оказавшийся очень удобным, почему я и останавливаю на нем ваше внимание. Стал я говорить о народной лирике. Прочитал с необходимыми сокращениями свадебный обряд с песнями, прибаутками, присказками. И предложил на основе прочитанного скомпановать пьесу для школьного театра. Живо помню, с какой радостью ухватились за эту мысль ученицы. Это было в одной из московских частн. женск. гимназий. Распределены были роли, снова совместно перечитан обряд, утомительное выкинуто; местами же явилась необходимость в составлении диалогов; был намечен мною лишь общий их контур и значительная свобода была предоставлена для импровизации. Преподаватели всех искусств были привлечены к делу. Преподаватель пения разучил несколько народных мотивов, учитель танцев поставил плясовую часть, учительница музыки наладила дело с музыкальным инструментом, учитель рисования наблюдал за исполнением декораций, которые писались самими ученицами, учительница рукоделия по данным ей образцам занималась с воспитанницами на уроках шитьем народных костюмов.

Настал вечер. Занавес открылся. Сцена сватовства. После отъезда сватов невеста повела причет. Хор девушек стал ее утешать. Драма-

тическая картина была разыграна с искусством. Успех большой. Еще больше радость учениц, сознававших всю силу своего артистического и поэтического творчества. Больше же всего радовало сознание, что удалось избежать фальши в народном тоне.

Все это было выполнено в столичной гимназии. Неужели же провинциальная школа, неизмеримо более близкая к народной жизни, не воспользуется тем богатством, которое находится вокруг нее? Я не верю в непреодолимые трудности.

В провинции еще одна задача попутно возникает и заставляет напрячь усилия в указанном направлении. В последнее время учителями-историками выдвигается с особенной настоятельностью требование изучать местную историю. Наш призыв идет навстречу этому течению. Я выдвигаю, собственно повторяю уже не раз с этой кафедры провозглашенный, принцип гармонического воспитания в школе.

Мы страдаем от несогласованности, разобщенности наших усилий. Мы, учителя одного учебного заведения, должны впредь итти рука об руку, ни на минуту при этом не забывая каждый специальных задач своего предмета. Я, словесник, обращу главнейшее вниманче на поэтическую сторону явления, мой же коллега-историк осветит это же явление со стороны своей науки. Но действовать, оживлять дело преподавания должны мы сообща. Пусть это будет наш неизменный лозунг.

Я заканчиваю свой доклад следующим. По моему глубокому убеждению, изучение народной поэзии в школе должно соответствовать ее природе, что влечет нас к сближению с жизнью, так как народной поэзии вне быта нет. А раз так, то мы не можем считать науку о народной современной поэзии — наукой «археологической». Мы считаем ее наукой живой. Она приучает и к красоте, и прививает гуманные чувства, внушает любовь к простому талантливому русскому народу. При этом я утверждаю: в умелых руках изучение народной поэзии ведет не к какому-либо квасному патриотизму или шовинизму, а, наоборот, воспитывает чувства общечеловечности. Особенно дорого с этой стороны изучать народную словесность в школах с инородческим составом учащихся. Сравнение творчества разных народов, взаимное ознакомление с ним привьет только глубокое уважение к свободно-развивающимся национальностям. Это ли не здоровый источник добрых чувств и понимания красоты в ее многообразных проявлениях?

Ближе к жизни и вместе с тем ближе к целебному роднику поэзии!

О постановке преподавания народной словесности в учительских семинариях.

Преподавателям русского языка в учительским семинариях достаточно хорошо известно, с каким интересом, часто одушевлением, проходится здесь в курсе истории литературы отдел народной словесности. И это вполне понятно:—народная поэзия ведь создана в той самой среде, из какой, в большинстве своего состава, и выходят учащиеся учительских семинарий; для них сказка, песня, вопль—родовая, выношенная в душе их предков, поэзия; и мир художественных идей, образов и эмоций этой поэзии, как близкий психически, мо-

жет быть непосредственно пережит ими, а не изучен только путем научно-исторического и эстетического анализа. И долг школы—использовать эту особенность своих учащихся—возможно широкой постановкой курса народной словесности.

Прежде всего, в содержание курса, помимо изучения классического народно-поэтического материала, в учительских семинариях может быть привнесен и материал, собранный самими воспитанниками—,—конечно, там, где сохранились остатки народного творчества; а в той или иной мере они существуют везде в деревне:—почти всюду могут быть собраны частушки, свадебные песни и обряды, песни, народные поверья, сказки, поговорки, детские игры и проч.

При этом не следует пренебрегать и новейшими формами народно-поэтического обряда и песни,—будь это романс, песня книжного происхождения или танец; и этот материал важен для выяснения характера и направления современных художественных вкусов и интересов деревни.

Позволю себе сослаться на свой личный опыт в двух учительских семинариях, где воспитанниками был записан внушительный народно-поэтический материал, часть которого была помещена в печати *). Это обстоятельство,—доступность учащимся учительских семинарий живого наблюдения и собирания фактов народно-поэтического творчества—в высшей степени благоприятное условие для построения самого курса:—воспитанники самостоятельно, индуктивным путем, исходя от конкретных наблюдений, устанавливают те или иные общие выводы, характеризующие народное творчество. Так, например, на той же частушке или детской игре учащиеся прекрасно, на основании собственного опыта, выясняют:—первичный момент зарождения произведения, как результат творчества одаренной личности; видоизменение его (произведения) применительно к разным условиям, сохранение и передачу и т. д. Если при этом, учащихся ввести в понимание научной системы собирания народно-поэтического материала, (выяснение местных условий природы и быта, освещение личности певца, точность записи), то значит—внести в курс, отчасти, метод научно-поставленного фольклора; а всякое соприкосновение с научными методами имеет огромное формально-развивающее значение. При такой постановке курса, воспитанники интерес к собиранию сохранят и, несомненно, проявят и по выходе из школы; рассеянные по всем глухим уголкам обширной России, многие из них столкнутся с яркими и оригинальными экземплярами народного творчества и художественной этнографии, обреченными в большинстве случаев на вымирание; и часто только учитель может спасти их от бесследного исчезновения для науки и искусства. И потому-то еще в учительской школе необходимо развить у будущего учителя интерес к проявлениям духовной культуры народа, а равно—внушить понимание той роли, какая диктуется учителю самым положением его, как единственного часто интеллигента в деревне. Представьте, что хотя сотая часть армии учителей занялась бы собиранием фактов народного творчества;—какое бы богатство они дали для русского фольклора! Школы сельские могли бы стать маленькими собирателями этнографического материала, кото-

*) В московском издании частушек этнографического общества (под редакцией Елеонской) и в петроградском издании Князева—часть материала сообщена учащимися учительских школ.

рый мог бы затем объединяться в уездном музее, хотя бы при отделе народного образования. Конечно, будущим учителям необходимо указать на возможность и непосредственного сообщения в печать всех наиболее интересных проявлений народного быта.

Далее, пробуждение в будущих учителях сознательного интереса к творчеству народа разовьет в них вообще интерес к деревне; послужит для работника в ней лишней интеллектуальной связью с нею, осмыслит идейным мотивом самый факт пребывания в ней: «народ», «деревня»—будут для учителя интересны с новой стороны, какая раньше не замечалась. А так как в художественном творчестве открываются лучшие стороны народной души,—то—заинтересоваться проявлениями искусства в народе, задуматься над ними—часто значит и полюбить это искусство, а вместе полюбить и творца его. А учитель—без интереса и любви к народу—не может быть народным. Вот те общие соображения, какие побуждают к особо внимательному отношению к курсу народной словесности в учительских семинариях.

Теперь приведем несколько указаний о практической, программной стороне вопроса.

Прежде всего, курсу полезно предпослать беседу по поводу народного искусства вообще, взятого в различных его формах:—народная архитектура, пластика, музыка и рисунок. Конечно, эта беседа имеет смысл только в том случае, если она может сопровождаться демонстрацией или подлинных экземпляров народного искусства или снимков с них. Подлинный материал, в виде полотенец, игрушек, изделий из глины, дерева и т. п.—могут собирать сами учащиеся; по крайней мере живые наблюдения в этой области найдутся у каждого из них. Снимки же найдутся прежде всего в специальных изданиях, а при неимении их и в случайных, вроде, например, Истории литературы, изд. Сытина.

Такое введение в курс, помимо своего самостоятельного значения, имеет тот смысл, что самое словесно-художественное творчество связывается в одно целое с народным искусством вообще, что и должно быть, так как поэзия—только один из видов народного искусства, органически цельного, запечатленного единством духа и художественной формы, единством стиля.

Далее, в курс должна быть внесена глава о детских играх, которые, почему-то, обойдены в существующих хрестоматиях и учебниках по народной словесности. Детская игра—примитивная драма. В ней есть своя сцена:—та или иная обстановка, например, пригорок, куст, где бы мог спрятаться играющий и т. п.; она проходит в строго определенном порядке, с соблюдением своих условий; игра—живое действие, в ней есть свои роли, и дитя—актер должен стараться передать психологический тип изображаемого лица: старухи, волка, разбойника, и т. п.; наконец, игра сопровождается, в большинстве случаев, диалогическими приговорами. Народные детские игры стоят в тесной органической связи с народно-поэтическим творчеством, взятым во всей его полноте, проникнуты его духом, носят на себе черты его стиля:—большинство из игр тяготеет к хороводной форме; в приговорах, сопровождающих игры, мы встречаемся с обычными песенными оборотами языка—тавтологией, характерными эпитетами (черна речка, золотой перстень, черная смородина, рифмой-эпитетом—коршун-моршун, калина-малина). В жизнь детей игра вносит элемент жи-

вого художественного творчества и развлечения и, следовательно, имеет все важное значение искусства и, повторяем, несомненно, заслуживает своего серьезного внимания с этой стороны.

Кроме того, народные детские игры у будущего учителя должны возбуждать свой профессиональный интерес.

Народная лирика, а отчасти и эпика, например, былины, относятся не только к словесному, но и к музыкальному творчеству; народная масса только поет, а не декламирует свои песни, вопли и былины. И между музыкой, с ее мотивом и ритмом, и содержанием и формой песни—всегда глубокая тесная связь. Поэтому-то некоторые уроки по народной словесности, конечно, основные, характеризующие тот или иной вид, должны сопровождаться музыкальным исполнением избранных номеров. В этом преподавателю литературы должен притти на помощь преподаватель музыки. Материал же легко найти в существующих изданиях; для великорусской песни укажем, например: на общеизвестные сборники Римского-Корсакова, Линевой, где помещены вопли, былины, песни; былинные мотивы есть и в изданиях былин. К курсу народной словесности естественно отнести ознакомление учащихся с народной диалектологией, конечно, в самых элементарных, основных ее типах, с обращением внимания на местные говоры, главным образом на основании наблюдений самих учащихся.

Понятно, такой постановкой курса вносится «местный» элемент в изучение народной поэзии; и в великорусских, малорусских, белорусских губерниях, казачьих областях будет собираться свой разнородный народнопесенный материал. Но этим только вносится жизненность в занятия по изучению народного творчества, и, самособою разумеется, никак не исключается необходимость изучения «классического» в большинстве своих видов уже вымершего материала.

В завершение курса народной словесности необходимо отметить устойчивость того художественного богатства, какое заключено в известном творчестве: народно-художественный стиль воспринят русским искусством образованных классов, и на его основе созданы высокохудожественные произведения в литературе, в музыке, живописи и зодчестве. Этот вопрос мог бы быть освещен посредством рефератов. Равным образом, полезно ознакомить учащихся и с техникой собирания народно-поэтического материала опытными фольклористами (Гильфердинг, Рыбников, Ончуков, Линева), хотя тем же путем реферирования тех «предисловий», «введений», «заметок», какие имеются в изданиях трудов помянутых авторов. Проведение в таком масштабе отдела народной словесности, безусловно, требует своего времени. Но, во-первых, в выполнении этого плана для всего класса можно ознакомиться только с основными моментами, предоставляя более широкий размах интересующимся; во-вторых, часть работ (собирание и наблюденне) падает на каникулярное время, и в-третьих, в школах, подготовляющих народных учителей, не грех несколько потеснить отдел древней литературы в пользу отдела народной словесности; это настойчиво диктуется вышеизложенными соображениями учебно-методического, а еще более общественно-педагогического характера: не нужно забывать, что изучение народной словесности—одно из могучих средств воспитания.

Народная поэзия в живых наблюдениях учащихся.

Метод изучения народно-поэтического творчества в стенах средней школы в лучшем случае является обычно хрестоматийным, в худшем же случае—по учебнику какого-нибудь Незеленова или другому учебнику, из вторых рук знакомящему с произведениями народного творчества. Но и хрестоматийный метод изучения народной поэзии в сущности является изучением тоже не из первых рук. Записанная и отпечатанная народная песня не может уже производить того впечатления, как непосредственно воспринимаемая ухом из уст певца. Чтобы хоть отчасти дать возможность уловить живые нотки народной песни, любители и собиратели ее вместе с словами старались записать и мотивы, а композиторы (Римский-Корсаков) стремились типизировать эти мотивы в музыке. Несомненно, большое оживление внесет в изучение народной песни прослушание музыки Римского-Корсакова на народные мотивы, еще большее оживление внесет в изучение народной песни прослушание какого-нибудь «сказителя», как это иногда можно было сделать в Москве, например, но неизмеримо больше дает для понимания народной поэзии подслушание ее у самых истоков, изучение ее «на корню», так сказать. А это можно сделать в деревне, даже в современной. Правда, старые широкие напевы все реже и реже слышатся в деревне, песня мельчает и распыляется,—но все же она еще живет там.

В педагогической литературе иногда раздавались голоса о желательности устройства этнографических экскурсий учащихся в современную деревню в целях, между прочим, непосредственного изучения на месте народно-поэтического творчества. Но устроить такую экскурсию—дело сложное и не всегда сулящее дать ожидаемые результаты. Наблюдать народно-поэтическое творчество можно лишь, живя на месте более или менее продолжительное время, при чем необходимо иметь живые связи с населением. Лучше всего это удается делать живущим в той же деревне интеллигентным силам. С демократизацией среднего образования мы больше и больше имеем случаев обучения в гимназиях коренных аборигенов деревни, можно даже найти гимназии сплошь почти крестьянские. К числу таких гимназий, например, относится женская гимназия Золотовой в Рязани, имеющая в составе учениц около 80% крестьянок. Правда, не все они аборигены настоящей деревни, но есть и такие. И вот это-то обстоятельство и было использовано преподавательницей словесности, Б., которая между прочим рекомендовала живущим в деревне девочкам, пяти и шести-классницам, летом собирать и записывать бытующие в современной деревне виды народно-поэтического творчества. Многие девицы с охотой откликнулись на предложение,—и после минувших летних каникул доставили преподавательнице изрядное количество записанных песен, пословиц, поговорок, примет и суеверий, рассказов. Б. заводит с классом особый журнал—круговую тетрадь, куда и вносятся записанные и собранные ученицами народно-поэтические произведения.

С любезного разрешения преподавательницы Б. и с согласия учениц я воспользуюсь собранным материалом для опубликования некоторой части его на стр. «Родного языка в школе».

В № 8 «Журнала Министерства Народного Просвещения», за 1916 год печаталась статья В. Данилова о работах по этнографии учащихся в учительских институтах и семинариях. Собирая остатки старинных обрядов, поверий, песен, учащиеся учительского института, бывшие народные учителя, и сами из народа, а потому хорошо знакомые с деревней, в частности с состоянием устного творчества в современной деревне, единодушно отмечают, что старинная русская песня год от году исчезает все больше и больше, вытесняясь частушкою. «Песни с большим объемом поются весьма неохотно и как-то не выходят», заявляет, например, один из собирателей песен: «девушки не могут научиться их правильно петь, и они им не нравятся. Частушек же такая масса, что привести их нет возможности».

Работы учениц нашей гимназии по собиранию народных песен тоже подтверждают это общее явление вытеснения старинной песни частушками. Песен с более или менее сложным содержанием собрано сравнительно с частушками немного, и они не отличаются тем богатством внутреннего содержания, к какому мы приучены старинной русской песней. Зато некоторые из них довольно хорошо отделаны со стороны стихотворного склада. Вот, например, одна из таких песен-стихотворений:

Жду я весточки от друга,
Выйду, выйду на крыльцо.
Напиши же, друг мой милый,
Поскорей мне письмецо!
Плачу я и изнываю,
Жду все весточки твоей.
Напиши же, друг мой милый,
Письмецо мне поскорей!
Не забыть меня ты клялся,
Подарил свое кольцо.
Напиши же, друг мой милый,
Поскорей мне письмецо!
Что с тобою? Я тоскую,
Все в слезах мое лицо.
Напиши же, друг мой милый,
Поскорей мне письмецо!

Частушек собрано очень много. Юная собирательница расгруппировала их по содержанию на: 1) военные, 2) семейно-бытовые, 3) любовные, 4) портретные. Всего больше собрано «любовных» и «военных» частушек, меньше семейно-бытовых и лишь несколько портретных.

Менее многочисленны частушки «семейно-бытовые», но и по содержанию своему и по форме стиха они являются более интересными, сравнительно с избито-шаблонными любовными частушками.

Довольно старательно собраны ученицами также бытующие в современной деревне народные поговорки и пословицы. Записав их в довольно большом количестве и отметив, в какой местности собраны и записаны поговорки и пословицы, ученицы группируют их по содержанию: о труде, о лени, о правде, о чести, о пьянстве, о дружбе, о мире, о семейных отношениях, о службе и т. д. Многие из пословиц и поговорок, правда, уже давно известны, но есть довольно оригинальные и мало известные, или же представляющие собою варианты к известным пословицам и поговоркам. Приведу некоторые из таких:

«У пьяного везде ступени: ему и море по колени»—«Опасения половина спасения». «Орел границ себе не знает, и выше облаков летает».

«Ел бы сметану, да нет в коровах талану». «Ешь щи с мясом, а когда нет, так хлеб с квасом». «Ваши играют, а наши рыдают». «Был князь, упал в грязь; руки замарал и стал генерал». «Много храбрых после рати, как забьются на полати». Вали вину на солдата: в поход пойдет, все унесет». «Личко беленько, да ума маленько». «Возвышает жену не наряд,—домостройство: и платьем гордиться—глупое свойство». «Ехал бы прямо, да жена упряма». «Чести утрата большая беда—и честное убожество легче стыда». «Богу молись, правды держись—все по маслу пойдет, и душа запоет». «Видит Исай, как другие читают: и рад бы в рай, да грехи не пускают».

В числе собранных и записанных материалов по народному творчеству любопытно отметить скопированное юной собирательницей «письмо к мужу».—«Дорогому супругу Хвадею Ивановичу Козыреву от яго жены Агрипины. Дорогой супруг! В первых строках мояго письма я извещаю тебя, что я и детки Хвала Богу здоровы, чаго и тебе желаем от Господа Бога нашего. Хлеб волей Божьей убрали, сено в скирды сложили. Учера был Павел Данилихин ён, придя пособить смолоть хлеб. Низкий поклон от белого лица до черной земли от свякрови моей твоей матушки еще низкий поклон от сестры и братьев. Еще велела кланетца Марья суседка и Иван Бутырин. Наш маленький Алексейка хоча учитца и кричит все мамки в училище пойду, а я не пускай нихай дома посабляет, можа як хты дась Бог придешь тогда нихай походя. Посылку и деньги я завтра пошлю. Твоя жена которая низко кланяется тебе Агрепина». (Могилевской губ., Белыничевской волости).

С видимой охотой и заинтересованностью записывались в довольно большом количестве сохранившиеся от седой старины верования в таинственных домовых и ведьм, в колдуний и колдунов, суеверные приметы, обряды и гаданья, а также свадебные обряды. Приведу некоторые из записей:

«Колдуны и колдуньи», рассказывал мне один крестьянин (пишет ученица), «в каждой деревне есть. Почему, например, два крестьянина поровну убирают хлеб и у одного хлеба хватает на год, а у другого нет? почему? Вот здесь-то и разгадка. Да потому, что у одного жена колдунья, а у другого нет. Вот эта-то колдунья и прожинает все поле своей деревни, только свой загон не трогает. Наберет она ржи или овса целый фартук, придет и положит в амбар. После этого не только на год, на два хватит».

«Когда приходит колдун в дом», читаем запись другой ученицы, «кладут на порог веник, и он до тех пор не уйдет, пока не примут веника. Или так: когда колдун сидит за столом, то нужно воткнуть ножик в стол против колдуна; он до тех пор не уйдет, пока не вытащит ножика из стола, как только вынут, он моментально уходит. В понедельник про колдунов говорить нельзя: они слышат. Колдуна можно узнать на Пасху у утрени: надевают новое и идут в церковь, становятся впереди; когда запоют в первый раз «Христос воскресе», нужно обернуться, и увидишь колдуна: он стоит задом к иконам»...

«Колдуны умирая, долго мучаются—до тех пор, пока какой-нибудь умный человек не догадается и не подставит под балку его избы стропило,—и уж тогда только душа из его грешного тела вылетит в отверстие между крышей и бревнами».

«Если после чьей-нибудь свадьбы девушка или женщина заболеет, то женщина эта рассказывает: «Ох, родимая моя, я пошла

смотреть свадьбу, да не перекрестилась; колдун-то как поглядит на меня, да и всадил «килу»: с тех пор я никуда и не гожусь. Уж знать Ромашка в меня поселился».

Думается, что работа учащихся средней школы в направлении непосредственного изучения народно-поэтического творчества, особенно по мере территориального приближения и проникновения средней школы в самую гущу деревенского населения, будет не только полезной для самих изучающих, но может оказаться плодотворной и в смысле обогащения литературы новыми памятниками народного творчества. Между этими памятниками могут оказаться такие, которые заслужат серьезного внимания ученого исследователя.

О наглядном преподавании словесности.

В «Вестнике Воспитания» (№ 6, 1916 г.) помещена интересная статья П. Вартминского «К преподаванию народной поэзии в средней школе», посвященная вопросу о применении принципа наглядности на уроках словесности. Автор предлагает преподавателям русского языка, в целях оживления своих уроков, обратиться за помощью к самим ученикам. Собрание художественного материала для иллюстрирования того или другого отдела истории словесности можно возложить на класс, который с удовольствием исполняет эту работу под руководством преподавателя. Составленные учениками альбомы художественных картин, взятых из журналов, открыток и т. п. могут быть хорошим пособием на уроках и занять почетное место в кабинете русского языка.

«Дело должно вестись таким образом. Ученикам указывается, как и где искать материал — художественные открытки, вырезки картин из старых и новых иллюстрированных журналов (картины на темы из народной поэзии), далее, размещение добытых картин в альбоме из плотной цветной бумаги, который ученики также могут изготовить себе сами. Можно показать образец такого альбома.

Указанная работа охотно исполняется учениками и надолго занимает их внимание. Уже на второй урок после предупреждения ученики приносят большой материал, и нет конца разговорам и распросам их о том, стоит ли такую-то картину вырезывать из журнала, куда, в какой отдел альбома ее поместить и т. п. Выкапываются из-под спуда старинные журналы, и первое время отбою нет от охотников внести свою лепту в общее дело.

Значение подобной работы очевидно: самодеятельность, развитие вкуса, знакомство с живописью, прочнейшее усвоение образов народной поэзии и самое широкое, наконец, знакомство с народным творчеством. И еще продуктивнее изучение родной устной поэзии будет в том случае, если не ограничиваться одной русской устной поэзией и одной русской живописью, а привлечь к делу и устную поэзию и живопись других народов: Калевала (иллюстрация Галлена), Нибеллунги, сербский эпос (иллюстрации Мирко Рацкого) и т. д.

Обыкновенно большинство класса охотно отзывается на предложение учителя составлять и вести альбом (дело это, конечно, не может быть обязательным для всех), но среди учеников встречаются и скептики; они говорят: мы принимали бы тоже участие в составлении альбома, но не знаем для чего это, что мы будем делать

потом с этим альбомом и т. п. Очевидно, мало одних утверждений учителя о том, что это нужно прежде всего самим изучающим народную поэзию, что таким путем развивается незаметно и вкус и понимание живописи,—требуется ответить и на практические вопросы, которые кстати могут возникнуть и не у одних учеников.

По окончании учебного года ученики продолжают пополнять свой альбом и в последующем году и так до конца курса гимназии, или передают свой альбом следующему за ними классу, если последний не заведет своего альбома, или, наконец, передают свой альбом, как дар от класса, в фундаментальную библиотеку или школьный музей, где такой альбом может быть принят в число наглядных пособий, без которого нельзя будет обойтись при изучении народной поэзии.

Еще о содержании альбома.

Неистощим родник поэзии; индивидуальны и бесконечно разнообразны и восприятия народного творчества каждым человеком в отдельности. Среди учеников могут оказаться художники; может явиться желание у самого ученика испробовать собственные силы на иллюстрациях, и в таком случае картина ученика помещается либо в особом отделе альбома, либо в ряду других картин художников *).

Привожу список картин альбома, недавно начатого учениками одного 5 класса.

1) Гусляры — Васнецова (открытка и вырезка из «Нивы» 1911 г., 41).
2) Гусляр—А. Рябушкина («Солнце России»).
3) Баян—Васнецова («Солнце России» или «Нива» 1914 г.).
4) Деталь картины Баян—Васнецова—слушатели («Солнце России»).
5) Богатырь—Врубеля.
6) Вольга Святославович и Микула Селянович—Врубеля (открытка).
7) Иллюстрация к былине Вольга—Билибина («Солнце России»).
9) Илья Муромец—Билибина (открытка).
10) Добрыня Никитич—Билибина (открытка).
11) Алеша Попович—Билибина (открытка).
12) Богатырь на распутьи—Васнецова.
13) Богатыри—Васнецова.
14) Пир у князя Владимира—Билибина (открытка).
15) Чурило Пленкович—Билибина (открытка).
16) Михайло Поток—Билибина (открытка).
17) Садко на Ильмень озере—Малютина (открытка).
18) Богатые гости—Горбатова.
19) Гости заморские—Рериха.
20) Трапеза в палатах царя Ивана Васильевича—Васнецова.
21) Ковер-самолет—Васнецова.
22) Три царевны подземного царства—его же.
23) Царевна-лягушка—Билибина.

---

*) Спрашивают, нужно ли и можно ли помещать в альбоме народной поэзии портреты сказителей и сказительниц старинок, сказочников (бахарей) собирателей народной поэзии (Гильфердинга, Рыбникова, Аѳанасьева и др.). Лучше завести для этого отдельный альбом или отвести в начале альбома народной поэзии первый отдел.

24) Змей-Горыныч и Иван Царевич—Соломко.
25) Русалки—Маковского.
26) Святочное гадание—Смукровича.
27) Гадание—Пимоненко.
28) Колядка в Малороссии—Трутовский, К.
29) Сирин и Алконовт—Васнецова.
30) Райская птица Сирин—Билибина.
31) Райская птица Алконовт—его же.
32) Небесный бой—Рериха.
33) Песнь о викинге—его же.
34) Уикрада—его же.
35) Иллюстрация к сербскому эпосу—Мирко Рацкого («Утро Юга», № 53).
36) Мать Леминкайнена—Галлена.
37) Из Калевалы—Галлена.
38) Гаген и Фолькер на страже—Кирбах. Из цикла «Нибеллунгов».
39) Взятие Казани—Рериха.

Из данного списка *) можно видеть, что некоторые отделы устной поэзии уже хорошо представлены; так, например, былевой эпос представлен в картинах Врубеля, Билибина, Васнецова. Но тот же былевой эпос может быть представлен и еще полнее. Так, у нас из новгородских богатырей имеется пока только один Садко—Малютина, но имеется в виду и «Василий Буслаевич с его дружинушкой хороброю»—Рябушкина (см. «Современное Искусство», изд. Будковской и Садко-гусляр—Гиппиус («Нива», 22, 1911 г.).

Отдел «гусляров» может быть пополнен Субботиным—«Песнь скоморохов», Власовым—«Певец-Гусляр», Васнецовым—«Скоморохи».

Нечего и говорить о том, что богатейший отдел альбома могут составить сказочные мотивы, над которыми поработали такие замечательные художники, как Васнецов, Поленов, Якунчикова, Малютин, Билибин, Нарбут **). Не буду также говорить и о других отделах альбома—пословицы в иллюстрациях, эпос других народов и т. д. Словом, работы еще много ***).

Но не напрасно она будет сделана: когда же в другое время познакомить учеников с художниками живописи, да и кто другой, как не художники лучше дадут почувствовать ученику нашу старую Русь и ее поэзию?

Спрашивают, нужно ли всех художников помещать в альбоме или только лучших? Желательно собрать по возможности все, что явилось в живописи на темы из народной поэзии (за XIX век).

Так, мне думается, на всю жизнь запечатлеется у учеников и еще один факт первостепенной важности в истории духовного развития

---

*) Список не полон. Сейчас уже имеются свыше 100 №№.

**) См. Народная сказка и живопись в кн. С. Маковского „Страницы художественной критики“ кн. II. „Пантеон“.

***) Может быть дело иллюстрации произведений можно было бы поставить проще и лучше. Но я имею в виду провинцию, где не всегда можно все достать, и, кроме того, имею в виду, главным образом, самодеятельность учеников. То, что добыто самими учениками, десятки раз пересмотрено и передумано, то прочнее залажет в памяти.

нашего общества—непрестанное стремление культурных людей к народу, так отчетливо впоследствии отложится в сознании ученика своего рода вековое «хождение интеллигенции в народ».

С чего начинать преподавание? Поэзия и живопись тесно переплетаются, одна дополняет и поясняет другую. Тем не менее словесное творчество лучше, кажется, подготовит зрителя к восприятию живописи, чем наоборот. И чем лучше, чем шире знакомство с вопросом тем внушительнее будет картина, иллюстрирующая данный вопрос.

Пример—Баян, гусляры в картинах художников.

Прежде чем показать иллюстрации, читаются следующие произведения: отрывки из Калевалы (пение Вэйнэмейнена), отрывки из Одиссеи, где выступают Демодок и Фемий (VIII и XXII пп. п.), отрывки из летописи (словутний певец Митуся), былины о Добрыне Никитиче, о Садко-Гусляре и проч. При чтении следующие вопросы имеются в виду:

Наружность певца-поэта, положение его в обществе (зависимость или свобода творчества?), отношение к нему окружающих, действие на слушателей (впечатление от пения и игры), инструменты, на которых играют певцы при исполнении своих произведений, наконец, отличительные особенности певца у каждого народа и певец-поэт какого народа кажется привлекательнее и почему?

После такого разбора можно обратиться к картинам. Повторяю, чем больше будет знаний у ученика, тем больше и ассоциаций вызовет картина и тем больше будет сила ее внушения, если она действительно художественна. Так, картина Васнецова—Баян после знакомства с другим русским певцом, по данным поэзии, останавливает надолго внимание учеников.

Устанавливается связь отрывка из «Слово о полку Игореве» (вступление) с картиной Васнецова (возможно, что именно это место из «Слово о полку Игореве» и внушило Васнецову образ Баяна. «Баян бо вещий, аще кому хотяше песнь творити... своя вещая пърсты на живые струны въскладаше; они же сами князем славу рокотаху»).

На картине Васнецова—старик, дышащий вдохновением, равным безумию (вещий?), с рукою высоко поднявшейся, чтобы с высоты упасть (соколом??) на струны (лебеди), которые будут рокотать славу князьям.

Слушатели певца (см. деталь картины) дополняют представление о другом русском певце.

Впечатление сильное от песни—вот что на лицах слушателей. И мальчик с большими глазами, в которых затаилась, кажется, решимость на будущие подвиги, и огромный воин с остановившимся выражением лица, жестокий и безжалостный в бою, сейчас тоже сражен чарами песни, замер и старик, погрузившийся в прошлое, глубоко задумавшийся... Все замерло, и лишь вдохновенное слово певца раздается в тиши.

Эта картина несомненно понятна и по сердцу ученикам.

В заключение можно предложить ученикам работу на тему «Образ народного певца поэта в безыскусственной поэзии» (на основании всего разобранного материала).

Опыт школьной инсценировки народных игр, песен и обычаев.

Под таким заглавием в «Вестнике Воспитания», находим интересную статью М. А. Рыбниковой: «Школьные постановки — вещь довольно трудная и сложная. Найти пьесу, сценически занимательную, посильную для молодых артистов и в то же время подходящую для гимназического театра, довольно мудрено. Снова и снова повторяется «Женитьба», «В чужом пиру похмелье», «Жеманницы», «Разговор двух дам» и т. д. (Все это играно много раз).

Вот почему идея инсценировки народной свадьбы показалась мне очень интересной. Она была передана мне одним лицом, видевшим нечто подобное в Москве в исполнении крестьян, привезенных в столицу известным любителем и знатоком этого дела, Пятницким. Но там изображался лишь свадебный пир,—мы же решили воспроизвести «свадебное действие» возможно полнее.

Материал был под руками. Дело в том, что местными преподавательницами русского языка изучение народной словесности в шестых классах двух женских гимназий ведется таким способом: девочкам, уезжающим весной, по окончании V класса, по домам, рекомендуется записывать народные песни, частушки, сказки, и особенно свадебные обряды. Таким образом, в VI классе осенью песни изучаются по тому живому материалу, который собран самими ученицами на местах. И проходится этот отдел курса всегда особенно оживленно. Кроме того, у преподавательниц из года в год копятся ученические записи песен и свадеб. Эти-то записи и были на сей раз извлечены для составления текста предполагаемой пьесы. Особенно удачно записанным оказалось одно сватовство. Это было как раз важно потому, что ученые записи полного сватовства-то именно не дают.

Затем я основательно использовала известную книгу Шейна «Великороссы в своих песнях, обрядах, обычаях и т. п.». Том I, выпуск второй. Кроме того, пришлось расспрашивать в этом деле сведущих людей, как и что делается, ибо любопытны были малейшие бытовые подробности. На наших репетициях бывали наши гимназические сторожихи, бывали простые бабы, и их замечаниями мы особенно дорожили. Но самое ценное было то, что среди самих учащихся оказались лица, прекрасно осведомленные с ведением всего свадебного ритуала. В провинции это не редкость. Совершенно естественно, что им и перешли все главные роли. Наша сваха была действительно руководительницей всего обряда, как она бывает на самом деле. Играла она неподражаемо! Невеста выдвинулась своим уменьем голосить, причитать по настоящему, по-бабьи, забирая за сердце слушателей. На генеральной репетиции среди зрителей была няня этой нашей артистки; она пришла послушать, как ее питомица будет «выть с ее голоса». Рядом открылись и другие таланты: кто умел петь, кто плясать. Среди гимназистов явились гармонисты, балалаечники, плясуны. Одним словом, приискались не только исполнители для ролей, но и роли создавались для определенных лиц, соответственно их индивидуальным качествам. Кабинетная работа режиссера, приводившего в порядок этот материал, шла совместно с живым естественным выявлением всех этих составных номеров намечавшейся драмы. Наконец, все вылилось, что было в запасе, и оставалось лишь закрепить это на бумаге. Режиссером составлен был текст пьесы, который однако и в дальнейшем рос и пополнялся.

Первая картина—пролог к свадьбе: игры и песни деревенской молодежи за околицей. Во время игр («Бояре», «Просо») парни, руководимые будущим женихом, выбирают будущую невесту, Настю. Так завязывается действие. Сюда же прикреплены: сказка, прибаутки, песни, и картина заканчивается «Заинькой». Не скрою того, что меня, как режиссера, это первое действие менее всего удовлетворяло: составные его части сшиты белыми нитками. Зато дальнейшее есть воспроизведение вековой народной драмы, всегда сценичной и захватывающей. Непосредственным началом этой драмы является сватовство (наша вторая картина). Жених, невеста, их родители почти бездействуют; главное лицо — сваха: она рассыпается жемчугом слов,—бойкая, хитрая, словоохотливая баба. Третья картина—девичник. Он открывается грустными протяжными песнями, на сцене елочка, происходит обряд чесания косы; потом приезжает поезд жениха, идет перекличка голосов брата невесты и дружка. Дружко—молодой мужик, балагур, острослов и весельчак. Невеста выкупается свахой и дружком, жених подводится к ней, и картина заканчивается веселой песней. Четвертое действие—свадьба. В начале картины перед зрителем проходят кое-какие обряды, но потом все сосредоточено на пляске. Пляшут сваха со стряпухой с полотенцами в руках, пляшет весь хор под забористое величание «Черна шляпа со перами»; пляшут люди почтенные, и, наконец, выходит лучшая пара, они показывают самую удалую русскую пляску, вся сцена прихлопывает, все пляшут на местах,—этим и кончается наша пьеса.

Разыгрывалась она с огромным подъемом; репетиции и спектакль пользовались успехом громадным. Очаровывала самая речь, настоящий народный говор, со всей его непередаваемой выразительностью, со всем его преизбытком красочности, когда каждое слово и полновесно, и звучно, и молодо. Глаз веселился пестротою костюмов, яркими пятнами сарафанов и рубах, нарядным богатством тонов. Напевы песен чисто русские,—то унылые, то задорные, забирали за живое и захватывала пляска,—одним словом, жила сцена и зрительный зал.

Нечего говорить о том, что подобная постановка есть лучший способ изучения народной словесности. Кроме того, что артисты и посредственно дается спектаклем, они заинтересованы, захвачены назрители, среди которых много учащихся, ознакомятся с тем, что нестолько, что на будущее время они всегда внимательнее вслушаются во всякую песню, во всякую сказку. Многие из зрителей-учащихся дали себе слово попасть на настоящую деревенскую свадьбу. Пошли бесконечные толки и распросы на эту тему. Предложенные по классам сочинения зафиксировали на бумаге живое и яркое впечатление от зрелища. Те же из зрителей (взрослых), кто много раз бывал на таких свадьбах, радостно приветствовали нашу постановку, находя ее соответствующей правде, вспоминали свои впечатления, давали нам указания, иногда спорили. Но споры эти ни к чему не вели, конечно, ибо в разных местах делается по разному.

Наша «Свадьба» была более всего смоленской, но было в ней кое-что и из других местностей; мы повсюду брали то, что казалось более выразительным и колоритным. Приходится лишь сожалеть о том, что нельзя было воспроизвести на сцене наиболее драматический момент свадебного действия: благословение невесты пред венцом. Тот вариант свадьбы, который получился в конце-концов у нас,

есть только одна из сотен возможных редакций. Весь этот материал можно комбинировать на тысячи ладов. Можно начать не за околицей, а с деревенских посиделок, со святочных гаданий; можно рядом с девичником устроить «мальчишник»; можно, вместо прибауток дружка о кунице, дать брату сестры ряд загадок, которые разгадывает дружко *); можно вставить игру на балалайках, частушки, хороводы (мне они показались неудобными для сцены по медлительности своей). В случае новой постановки в каком-либо месте, я уверена, что самими учащимися внесены будут изменения в пьесу, в зависимости от их личного знакомства с народными обычаями, напевами, причитаниями и плясками.

Дня через два после спектакля у меня в руках оказалась «Досюльная **) свадьба в Заонежье, Олонецкой губ. Собрано и изложено в драматической форме В. Д. Лысановым. Петрозаводск, 1916 г.». В этой работе записана богатая сложная свадебная драма, с многочисленными причитаниями и воплями; всего 5 действий. Если бы настоящий серьезный театр взялся разыграть эту драму, то, возможно, из этого вышло бы нечто замечательное (хотя текст В. Лысанова все-таки нуждался бы в таком случае в отделке настоящего знатока сцены). Наша школьная драма передает нечто более простое: картины проходили каждая четверть часа; весь спектакль, с переменой декораций, разыгрывался менее чем в два часа. Роли были вполне по плечу учащимся. Собственно, последнее обстоятельство, полнейшая доступность изображения для гимназистов и гимназисток, чувствовалось на репетициях, отмечалось и зрителями; в нем одна из причин выдающегося успеха спектакля.

Несмотря на то, что имеется уже в наличности попытка дать драматическую обработку свадебного обряда ***), несмотря на то, что в каждой местности будут неизбежно варьировать эту драму, все-таки я решаюсь огласить текст нашей «Свадьбы». Думается, что ознакомление с ней облегчит работу и тому режиссеру и тем артистам, которые в будущем поставят себе ту же задачу—инсценировать народную русскую свадьбу.

Что же касается напевов, то они брались хором по большой части с голоса, как знакомые некоторым из участников спектакля. Были и ноты. Из «Сборника русских народных песен», составленного Римским-Корсаковым, взяты нами две песни: «Зелена груша» и «Из-за лесу, лесу темного». Если напевы для кого-либо неизвестны, то я рекомендую обратиться к многочисленным печатным сборникам народных и детских песен.

Повторяю, однако, что самое лучшее обратиться к местному, к более знакомому и близкому; одетый в смоленские «китайки» (сарафаны), наш хор пел родные местные песни. Думается, что этот способ инсценировки народной драмы—единственно доступный и самый естественный.

В указанной книжке «Вестник Воспитания» напечатан и текст «Народной свадьбы».

---

*) См. Шейна, стр. 654–6.

**) Старинная.

***) Первое издание книги В. Д. Лысанова распродано, готовится второе. Одно из достоинств „Досюльной свадьбы"—ноты; есть ноты и для причитаний.

Правила собирания народно-поэтического творчества.

В Москве при этнографическом отделе Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии (Политехнический музей) существует особая комиссия по народной словесности, которая собирает все материалы по народному творчеству, и охотно идет навстречу необходимыми разъяснениями и указаниями в этом отношении.

Для ознакомления с техникой собирания народно-поэтического материала приводим следующие руководящие правила:

1) Записывать следует дословно, точно, как певец или рассказчик поет или рассказывает, и по возможности с сохранением всех фонетических особенностей речи. Не следует ни поправлять, ни подсказывать рассказчику, если он явно ошибается.

2) При записи песен важно записывать на нотах мотивы, какими они поются.

3) Местные слова и выражения, а также условные термины следует снабжать пояснительными примечаниями.

4) Не мешает записывать одну и ту же вещь от различных лиц, так как в большинстве случаев бывают варианты в тексте.

5) Не следует останавливаться перед записью грубых слов и выражений.

6) При записи «заговоров» и целебных средств следует описывать все манипуляции, которые при этом производятся (сплевывание, троекратное дуновение, позевывание и друг.).

7) Игры и развлечения должны быть описаны во всех деталях.

8) При каждой записи необходимо отметить, имя, фамилию, звание, возраст и занятие лица, со слов которого делается запись, а также дать подробное описание места записи (губерния, уезд, волость и т. д.).

Классная работа над Пушкиным по лабораторному методу.

Я хочу поделиться своим опытом классного разбора небольшой группы лирических стихотворений Пушкина, объединенных по содержанию, с применением так называемого лабораторного метода их разработки.

Основная задача урока—ввести учащихся (VII класса) в понимание интимной душевной жизни Пушкина, показать глубину, серьезность и «общечеловечность» его переживаний.

Материалом для уроков служат: стансы: 1) «Брожу ли я вдоль улиц шумных»... 2) «26 мая 1826» («Дар напрасный»...); 3) «Воспоминание» (первая половина); 4) «Возрождение».

Вступлением к уроку являются напоминания о том, что 1) поэзия Пушкина обычно считается жизнерадостной, воспевающей светлые, положительные стороны жизни и людей; 2) что Писарев, критик в свое время очень влиятельный, не утративший обаяния и до сих пор, выставлял Пушкина человеком легкомысленным, поверхностным.

После того мы приступаем к чтению и разбору перечисленных выше стихотворений. Каждое стихотворение может быть прочитано или учителем (если он хорошо читает) или кем-нибудь из учеников,

либо наизусть, либо по книге. При этом приходится бороться с неумением и непривычкой наших учащихся читать вслух выразительно, не на «школьный лад». Здесь личный пример учителя может многое сделать.

Вот прочитаны стансы «Брожу ли я»... В классе создано известное настроение.

Тогда начинается разносторонний анализ стансов. Учитель предлагает вопросы, ученики отвечают. Когда-то мы дождемся того, что разработка темы будет итти обратным порядком—в виде вопросов со стороны учеников и ответов учителя?

Вопрос. Нет ли в этих стансах элемента рационалистического?

Примечание. Подобные термины для учеников VII класса должны быть уже известны и понятны, тем более, что они проходят курс философской пропедевтики.

Ответ. Есть. Это мысли о смерти.

В. Как точно формулировать эти мысли?

О. Думы о смерти неотвязно преследуют поэта и подавляют его.

В. Чем именно «подавляют»?

О. Вызывая в душе мрачное настроение.

В. Это — какого рода элемент в стансах?

О. Эмоциональный.

В. Что же, следовательно, служит здесь возбудителем настроения, как главного элемента в лирическом произведении?

О. Другое психическое явление—думы, размышления.

В. Не принимает ли поэт каких-нибудь мер для того, чтобы облегчить свою душевную тягость?

О. Да. Он старается рассеяться, отвлечь свое внимание от мыслей от смерти.

В. Где же он ищет этих средств отвлечения внимания?

О. Во внешнем мире: он то идет в людные, шумные места (на улицы, в храм, на пирушку), то уединяется на лоне природы (любуется вековым дубом), то заглядывает в детскую — полюбоваться на младенца.

В. Как называется та форма лирики, в которой выражается грусть?

О. Элегия.

В. Охарактеризуйте грустное чувство в данной элегии Пушкина: эта грусть поверхностная или глубокая? безысходная или находящая себе исход? если исход есть, то где он, в чем: в мечтах ли о загробном успокоении человеческой души, как нередко у Жуковского, или же в чем-нибудь земном?

О. Грусть Пушкина в данной элегии глубока, серьезна, но имеет исход; в мысли о том, что жизнь рода человеческого на земле и красота природы—вечны, неизменны.

Пояснение учителя. Данная элегия для Пушкина не случайна, а характерна. Таким образом, мы можем принять формулу Белинского: элегии Пушкина часто очень глубоки и серьезны по настроению, но поэт почти всегда находит исход своему чувству и притом именно в чем-нибудь земном.

Затем переходим к чтению и разбору другой элегии Пушкина: «26 мая 1828», при чем учитель напоминает, что 26 мая—день рождения Пушкина, а 1828 год относится к тому позднейшему периоду жизни

поэта, когда по разным обстоятельствам, он чувствовал себя особенно тяжело. (Биография Пушкина предполагается уже известной классу).

Выясняется, что в этой элегии выражена грусть, дошедшая до отчаяния, грусть безысходная.

Учитель. Это — единственное в своем роде стихотворение у Пушкина, подобных у него больше нет. Однако, важно то, что, хотя бы изредка, Пушкин знал все-таки и такое душевное состояние. Следовательно, можно ли признать его творчество односторонним—исключительно оптимистическим?

О. Нет. Оно — разностороннее.

Учитель предлагает подыскать параллели к данной элегии Пушкина у других поэтов.

Ученики указывают: «Вырыта заступом яма глубокая»... Никитина, «И скучно, и грустно»... Лермонтова.

В. К кому обращены мятежные вопросы Пушкина в 1-й и 2-й строфе?

О. К Богу.

В. В каких других произведениях мировой литературы мы находим подобный мотив «богоборчества»?

О. У Л. Андреева «Анатэма»... У Байрона «Каин»...

В. Не приведете ли параллели из Библии?

О. Книга Иова.

Учитель. Теперь поставим себе вопрос: что возбуждало временами в светлой, гармоничной в общем душе Пушкина такую тоску, такое мрачное отчаяние?—Читайте стихотворение «Воспоминание».

(Можно ограничиться первой его половиной — безусловно важнейшей, имеющей значение общее).

В. Какое душевное состояние изобразил Пушкин здесь? При каких обстоятельствах оно им пережито?

О. Это — душевные переживания во время ночной бессонницы.

В. На что были направлены в это время мысли поэта?

О. На воспоминания о своем прошлом.

В. А почему не на внешние предметы?

О. Кругом было темно и тихо.

В. В каких художественных выражениях это отмечено?

О. «Умолкнет шумный день», «немые стогны града», «полупрозрачная ночи тень».

В. А в каких словах выражена усиленная деятельность духа во время бессонницы?

О. «Мечты кипят», «в уме теснится тяжких дум избыток», «воспоминание свой длинный развивает свиток».

В. Легки ли для поэта были эти воспоминания?

О. Нет, очень тяжелы: это—«часы томительного бденья», «змея сердечной угрызенья», ум был «подавлен тоской».

В. Чем же вызваны эти угрызенья, эта тоска?

О. Очевидно, ошибками, прегрешениями в прошлом, отступлениями от своих идеалов.

В. Видел ли поэт исход для себя из этой тоски?

О. Нет. Ошибки казались ему непоправимыми и неискоренимыми: «Я трепещу и проклинаю, и горько жалуюсь, и горько слезы лью, но строк печальных не смываю».

В. Нельзя ли такую безысходность отчаяния поэта объяснить временными, случайными условиями этого душевного переживания?

О. Можно: «часы бдения» ночного были для него «томительны»; это могло усилить мрачность его взгляда на свое прошлое и будущее.

В. Исключительное ли, или доступное и понятное всем переживание изображено здесь?

О. Конечно, последнее. Такое состояние всякий может пережить. Оно одновременно—и личное (пушкинское) и общечеловеческое.

В. Кто из писателей еще изображал подобные переживания: раскаяние в прошлых ошибках, стремление «смыть печальные строки» на «свитке жизни»?

О. Гоголь.... Л. Толстой... Например, князь Нехлюдов в «Воскресении» переживает такую же «нравственную баню».

В. И так, легкомысленно ли относился Пушкин к нравственной жизни, своей и общей?

О. Далеко нет.

Учитель. Теперь посмотрим: справедливо ли отчаяние Пушкина в возможности для него душевного очищения?

Читается стихотворение «Возрождение».

В. Какой характер носит содержание первых двух строф—объективный (эпический) или субъективный (лирический)?

О. Объективный, эпический.

В. А последней?

О. Субъективный, лирический.

В. В каком же взаимном отношении находятся здесь эти два элемента?

О. Объективная сценка (реставрация гениальной картины) является символом душевного переворота, изображенного в последней строфе.

В. В чем же этот переворот состоит?

О. Заблуждения, ошибки, мучительным гнетом ложившиеся на душу поэта, исчезают,—и поэт, обновленный, возрожденный, снова обращается к высоким, чистым идеалам своей юности.

Учитель. Да, основа души Пушкина—чистая, целомудренная. Ее не могли загрязнить никакие наслоения житейской тины, пошлости. «Возрождение» и с эстетической, и с психологической, идейной стороны—настоящий перл.

Указанный выше материал мне удается проработать указанным способом за 1 урок.

На следующий урок можно показать, как Пушкина тревожили, мучили ненормальные события политической и социальной жизни («Деревня», «Когда великое свершалось торжество»... «Послание в Сибирь», «К Чаадаеву»).

Это было бы дополнением и завершением урока, подробно разработанного нами.

Образец школьного изучения Гоголя по лабораторному методу.

„...Как... делится и выходит окинутая мраком и освещенная светом перспектива строений! как сквозит освещенная вода, как дышит она в сумраке ветвей! как ярко и знойно уходит прекрасное небо и оставляет предметы перед самыми глазами зрителя! какое смелое, какое дерзкое употребление теней там, где прежде вовсе их не подозревали! и вместе, при всей этой резкости, какая роскошная нежность, какая подмечена тайная музыка в предметах обыкновенных, бесчувственных"! *Гоголь.* („Последний день Помпеи").

Мы живем в эпоху реформаторских тенденций в области преподавания словесности. Те киты, которые обеспечивали словесности устойчивое существование, заколебались; почва у нас под ногами исчезла, и мы повисли в воздухе, стараясь в своих поисках зацепиться за нечто прочное. Хоть плохо, но зато прочно и не возбуждает сомнений... Раньше мы не колебались и не ставили себе гамлетовских вопросов: произведение — разбор так-сяк — учебник — ответ — вот логический ход урока в доброе старое время. Руководящая нить имелась в учебнике; стоило заглянуть туда, готовясь к уроку, и сейчас было ясно, что требуется «к следующему разу» Затем с полки брался учебник с более глубокой эрудицией (вроде Сиповского) или уже (в редких случаях) какая-нибудь монографийка, прочитывалось что надо—и предварительное дело окончено. А там шло, как по маслу: «объяснение», спрашивание и отметка. Порядок образцовый.

Но вот на съезде словесников (да и раньше в отдельных статьях), говорят нам, что на первый план следует выдвигать формальное изучение писателя, художественные приемы его творчества, что и обеспечивает литературе принадлежность ее к области искусства. Где можно и где позволяет материал, вводите психологический элемент разработки, но помните, что всякое художественное произведение—замкнутый в себе круг; надо не подводить его под отвлеченные схемы, а, наоборот—изучать поэтические приемы, заключающиеся в нем. Необходима на всех ступенях средней школы работа словесника, опирающаяся на образы, углубляющая их интуитивное восприятие учащимся. Литературные произведения изучаются со стороны сюжета, образов, стиля, композиции и вообще приемов художественного творчества, входящих в область поэтики. Отлично. Но как осуществить это? Где взять силы для перестройки всего огромного курса словесности? Работа гигантская, а начинать ее надо. И предлагаемая вниманию товарищей заметка имеет целью познакомить с работой автора в новом направлении и вызвать обмен мнений по интересующемуся нас вопросу.

Сразу же я встретился с тремя крупными затруднениями: 1) невыясненность конечной цели подобного рода работы; 2) отсутствие подходящих пособий и 3) неподготовленность учеников. Дело в том, что у нас до сих пор старые программы по словесности, которые мы в конце концов обязаны выполнять, несмотря на хорошие словеса методистов. Придет к вам ревизор в класс: он задает шаблонные вопросы и потребует на них ответы, совершенно не обращая внима-

ния на стиль, композицию и пр. атрибуты. Недавно один ревизор сделал нахлобучку словеснику за то, что тот выпустил... произведения Татищева! Между тем, и новый товар мы не можем показать лицом, так как не знаем еще точно, что следует выдвинуть, что оставить в тени. Поэтому первое время, естественно, наши ученики не будут давать «блестящие ответы», а уроки будут постороннему наблюдателю казаться более скучными: исчезнут пышные цветы красноречия и залихватские споры.

Дальше. Совершенно нет разработанного материала. Приходится браться снова за прочитанные уже книги и выбирать оттуда нужное. Часто же приходится раскрывать Гоголя и Пушкина и копаться там в поисках материала. Вредит и то, что в так называемых «вопросниках» эти вопросы сплошь и рядом затушеваны, поэтому все приходится группировать сызнова. Наконец, ученики приступают к изучению творчества данного писателя уже с готовым запасом сведений о нем: были беседы, рефераты, обязательное и самостоятельное чтение. И для них новая и при том кропотливая, лабораторная работа кажется странной, иногда даже непонятной. С непривычки вследствие этого и метод преподавания меняется: поневоле сбиваешься на лекционный путь, лишь иногда варьируемый эвристическим. С этим фактом я усиленно боролся и старался изыскать дополнительные пути для самодеятельности учащихся.

Приступая к изучению «Вечеров» (после ознакомления с биографией в связи с письмами—по изданию Шенрока), я наметил себе такую схему: сначала мы должны ознакомиться с поэтическим багажом «Вечеров», с художественными приемами автора, а затем уже коснуться вопроса об источниках. Я полагал, что особенности стиля и художественных приемов обязательно натолкнут учеников на разрешение вопроса об источниках и это покажется им нетрудным, так как раньше им были сообщены новейшие данные о начитанности и литературных интересах Гоголя (по работе Г. Чудакова: «Отношение творчества Гоголя к западно-европейским литературам»—К. 1908). И я не ошибся в своих расчетах: источники «Вечеров» были легко указаны самими учениками. Мне оставалось только под их диктовку записать на доске все существенное, а им—в своих тетрадях.

Затем размышляя над тем, на что, собственно, следует обратить сугубое внимание: на психологический анализ, художественную сущность или же на реальность изображения (в духе «этнографической» критики Кулиша), я остановился на втором и вот из каких соображений. В «Вечерах» черезчур слабо и обще намечены характеры, чтобы стоило на них долго останавливаться. Действия персонажей сплошь и рядом плохо мотивированы и не вызываются логической необходимостью (ср. эпизод с женитьбой в Сорочинской ярмарке», отношение головы к Ганне в «Майской ночи»). Взор Гоголя здесь сквозит по поверхности, не заглядывая в глубину. В дальнейших произведениях к тому же будет гораздо более данных для психологического анализа. Между тем, художественные приемы здесь замечательно рельефны и показательны; они важны для понимания особенностей творчества Гоголя в его целом (сравн. элегизм в конце «Сорочинской «ярмарки») .Затем анализ приемов осветит и последнюю сторону вопроса—реальность изображения. Итак, я решил положить в основу разбора художественный анализ.

Подбирая материал, я задался иным вопросом: на каких рассказах из «Вечеров» мне следует базироваться? Конечно, я до поры до времени отбросил без колебаний «Шпоньку», как повесть, черезчур отличную по характеру письма: она мне пригодится для будущего. Дело в том, что некоторые берут две типичных повести, иные (Коробка)—даже одну. Но мне показалось такое сужение напрасным: ученики и так должны на зубок знать все повести в результате длинной школьной учебы (дело происходило в VIII классе). Прохаживаясь по садам гоголевской словесности, я хочу подметить сам и показать ученикам все типичное в смысле приемов, а на одной повести это сделать трудно. Поэтому я решил не стесняться размерами привлекаемого материала, и пусть не осудит меня читатель за то, что я черезчур расплылся вширь в ущерб углублению.

В результате я составил предварительный план:

I. Сюжеты «Вечеров» и их особенности (крестьянская праздничная или героическая жизнь; романический элемент).

II. Фантастика, как основной элемент «Вечеров»:

a) комическая — «Ночь перед Рождеством»;

b) элегическая — сон Левко в «Майской ночи»;

c) грандиозная — «Страшная месть»;

d) фантастические фигуры — черти, ведьмы, колдуны.

III. Природа в «Вечерах»:

a) летний день («Сорочинская ярмарка»);

b) летняя ночь («Майская ночь»);

c) Днепр («Страшная месть»);

d) степь («Тарас Бульба»);

e) оживление природы («Страшная месть»).

IV) Типы (отцы и дети):

a) прекрасная жизнь отцов в прошлом («Страшная месть») и пошлая в настоящем (Чуб, Голова, С. Черевик);

b) характеры молодежи (главная мысль—отсутствие ярких индивидуальностей, общность характеров);

c) внешность молодых—Параски, Ганны, Оксаны (основная мысль та-же);

d) время препровождения (особенно по «Майской ночи»—для доказательства «подкрашенного» существования);

e) язык действующих лиц—Левко и Ганна, Пидорка и Ивась.

Задание на дом для самостоятельных размышлений было предположено следующее: 1) особенности стиля «Страшной мести», главным образом—сравнения. 2) сделать выводы на основании разобранного—к какой литературной школе может быть сопричислен Гоголь в силу известного до сих пор материала (повторяю, работа идет в VIII классе).

Цель моя при этом была следующая: я хотел натолкнуть мысль учащихся на такие особенности приемов Гоголя в «Вечерах», которые не оставляли бы сомнения в том, что Гоголь по существу романтик (согласно с новыми исследованиями Розанова, Вал. Брюсова, С. Шамбиного), а отнюдь не «натуралист», как это стараются доказать все школьные учебники и ходячие мнения. Романтизм Гоголя в «Вечерах» как раз представляется чрезвычайно выпуклым, рельефным, поэтому, я полагаю, учащиеся легко могут усвоить основную точку зрения. Поэтому-то фантастика и особенности сюжетов с их романическими элементами, «подкрашенное» описание жизни поселян, их внешности

и даже речей—все это делается вполне понятным. Чрезвычайно характерна именно эта черта—давать только общие условные черты и избегать индивидуальных. Это проявляется при описании внешности и даже речей, например, молодых казачек: все эти Ганны, Параски, Оксаны, смешиваются в нашем сознании, не создавая яркого индивидуального портрета.

То же самое в описании природы: Валерий Брюсов в своем этюде «Испепеленный» очень удачно проводит параллель между гоголевским: «Знаете ли вы украинскую ночь?»... и пушкинским: «Тиха украинская ночь»... (изд .2-е, с. 30). Из этого сравнения мы видим, насколько отвлеченный и фантастический характер носят пейзажи Гоголя.

Несколько слов о стиле. Вопрос о стиле Гоголя достаточно полно представлен в работах Мендельштама и Переверзева. Тем не менее я полагал бы, что только «Страшная месть» является наиболее подходящей повестью для стилистических разысканий: приходится подождать до изучения «Тараса Бульбы». Но в общем этого вопроса я коснулся в п. IV моего плана и в домашней задаче.

Что касается м е т о д а п р о р а б о т к и, то он вышел обычным с усилением лекционного элемента в виду общей отсталости курса и новизны подобного типа работы *).

Урок, в основе которого лежало изучение текста, окончен. На следующий день ученики отвечают на предложенные на дом вопросы, в общем правильно оценив гоголевские приемы. Но отделилась группа, которая не видит особенностей гоголевских описаний природы. По мнению этих, описания обычны и производят сильное впечатление, давая полное представление о предмете. Тогда я беру «Записки охотника» и читаю наугад некоторые тургеневские описания: из «Свидания», «Бежина луга», «Касьяна» и друг. Вижу, что классом усвоена разница между теми и другими произведениями искусства п о х а р а к т е р у п и с ь м а. Я иду дальше. Ставлю вопрос: «Не можете ли указать такого же отличия п о х а р а к т е р у п и с ь м а в живописи? Дело в том, что в гоголевской литературе есть интересная попытка сравнить творчество Гоголя с творчеством знаменитого испанского художника Гойя: мы разумеем работу С. Ш а м б и н о г о: «Трилогия романтизма (Н. В. Гоголь»), М. 1911. Но г. Шамбинаго берет за исходный пункт главным образом о б щ н о с т ь с ю ж е т о в, а н е о б щ н о с т ь х у д о ж е с т в е н н ы х п р и е м о в. А с моей точки зрения приходится обратить внимание, во-первых, на современную Гоголю живопись, во-вторых—на живопись, сходную по приемам с гоголевской. Прежде всего, конечно, здесь К. Б р ю л о в со своей «Гибелью Помпеи», в которой поражает общий фон яркого света. Гоголь сам вскрывает особенности картины в своей статье «Последний день Помпеи» (1834 г.) при чем слова его применены и к собственному творчеству». В его картинах целое море блеска. Это его характер. Тени его резки, сильны, но в общей массе тонут и исчезают в свете. Они у него так же, как в природе, незаметны. Кисть его можно назвать сверкающею, прозрачною. Выпуклость прекрасного тела у него как будто просвечивает и кажется фарфоровою; свет, обливая его сиянием, вместе проникает его.

---

*) См. нашу книжку: „Опыт методического построения урока словесности" Киев, 1917.

Свет у него так нежен, что кажется фосфорическим. Самая тень кажется у него как будто прозрачною и, при всей крепости, дышет какою-то чистою, тонкою нежностью и поэзией». Мне лично кажется, что приемы гоголевской живописи могут быть названы импрессионистическими, хотя это направление в живописи вполне сконструировалось лишь во второй половине XIX века *).

Если так, то не трудно противопоставить по характеру письма гоголевский рисунок тургеневскому: достаточно вспомнить о реальном направлении в живописи и в частности о наших русских «передвижниках» и их позднейших эпигонах. Я жалею только, что у меня под руками не оказалось репродукций нужных мне картин, поэтому приходилось оперировать с памятью, ссылаясь на известные ученикам картины. Но в общем понятие стиля (в широком смысле) данной эпохи во всех ее художественных проявлениях было дано таким путем параллельного изучения.

Так закончились мои уроки о романтизме «Вечеров на хуторе близ Диканьки». Конечно, в предложенной схеме затронута была только одна сторона «Вечеров» (сюда же входит и изучение стиля «Страшной мести»—см. задание в плане); последующие уроки трактовали уже о так называемом «реализме» в «Вечерах» и его специфических особенностях, об источниках сборника, так что в результате должно было получиться всестороннее изучение вопроса. Все же у меня нет уверенности, что предложенная мною схема лишена недостатков, но трудно быть безупречным, когда многое приходится строить заново.

Для справок прилагаю список работ, освещающих творчество Гоголя со стороны его художественных приемов:

1) И. Мандельштам. О характере гоголевского стиля. Гельсингфорс, 1902. Книга очень ценна, дающая массу сырого материала, не сгруппированного применительно к школьной работе.

2) Валерий Брюсов. Испепеленный. Изд. 2-е. М. 1910. Подчеркивает основную черту гоголевского творчества — стремление к преувеличению, к гиперболе и делает интересные выводы.

3) В. Ф. Переверзев. Творчество Гоголя. М. 1922. Безусловно необходимая работа для всякого, желающего осмыслить творчество нашего писателя. Отделы: эволюция творчества; стиль; композиция; пейзаж; жанр; портреты; эмоции; характеры; заключительный синтез.

5) Проф. И. И. Замотин. История новой русской литературы XIX столетия. Ч. I—20 и 30-е г.г. (пусть извинит меня профессор: я ссылаюсь на лекции, отлитографированные для студентов Варшавского университета). Варшава, 1913.

Опыт применения знаний стилистики к анализу целого художественного произведения.

Представляемая ниже работа (выражение художественной мысли в рассказе Л. Н. Толстого «Хозяин и работник») сделана, под моей редакцией, одним из воспитанников Смоленского учительского института (С. Мерцаловым) и является, по моему мнению, достаточно

*) Кон-Винер. История стилей изящных искусств. 2-е изд., с. 256.

удачной показательной попыткой того, как можно обычные знания и понимания стилистического отдела теории словесности приложить к анализу целого значительного художественного произведения. Меня, как преподавателя словесности, всегда интересовал вопрос, для чего собственно мы изучаем в школе элементы поэтики, приемы художественного стиля, все эти проявления в слове «картинности, эмоциональности», метафоры, синекдохи, катахрезы и т. д. и т. д.; интересовало, нельзя ли найти им более солидного применения в практической работе над словом, связать их с самым творческим замыслом писателя, проникнуть в его творческую лабораторию... И вот, в занятиях с воспитанниками института, взрослыми, достаточно уже для 1-го курса развитыми людьми, мне удалось, думается, достигнуть того, что меня занимало. Сначала мы вместе, в общей классной работе, производили такие упражнения: брали любой отрывок художественной речи, находили там указанные приемы стилистики, разъясняли их психологию, проникали в суть образа и оценивали результаты, добытые творческой силой автора отрывка. Но мне этого показалось мало. Читая как-то «Жизнь растений» проф. Тимирязева, я наткнулся там на замечание о басне Крылова (Листы и Корни), что наш баснописец очень унизил роль листьев для жизни растения, очевидно не понимая и не зная, какое на самом деле важное назначение имеют они в этой жизни, и что, стало-быть, Крылов или по необразованности своей или в погоне за тенденциозной идеей (крестьянство—главная питательная сила государства, дворянство—красивый пустоцвет) так осветил значение листьев. Вот эта мысль нашего ученого навела меня в свою очередь на такую: ведь, басня Крылова несомненно художественна; идея, указанная выше, представляется однако как-будто действительно тенденциозной, грубоватой. Но откуда же она получилась? Конечно, из данных образов и их сочетания в творческой фантазии поэта. Стало-быть, каковы образы, каково их творческое сочетание, такова будет и идея, которая вытечет для читателя естественно из образов. Продумав это, затем вспомнив глубоковерную мысль Гончарова, что истинный художник сам не знает, каковая идея создается из его произведения в конечном итоге, я и пришел к выводу, что, быть может, можно проследить в большом произведении как самые приемы поэтики, образы, посредством их слагающиеся, и комбинация их приведут нас к идее тем самым путем, которым сознательно или бессознательно шла творческая мысль самого художника автора. Так я и предложил воспитанникам, под моим руководством, проанализировать для указанной цели два художественных перла нашей литературы: «Хозяин и работник» Толстого и «Мороз» Короленко. После долгих, мучительных изысканий, каждый воспитанник данного курса представил мне свои результаты нашего общего опыта. Вот одно-то из наиболее удачных изысканий по художественно-психологическому анализу первого произведения я и решаюсь представить к печати для того, чтобы поделиться с моими сработниками плодами наших занятий теорией словесности, с которой обыкновенно в средней школе мы не знаем, что делать. Почти готов такой же анализ и «Мороза» Короленко, но напечатание этого труда будет интересно лишь тогда, если словесники найдут стоющим помещение в журнале подобных опытов и сочтут эти опыты целесообразными.

Выражение художественной мысли в рассказе Л. Н. Толстого «Хозяин и работник».

Наше познание об окружающем мире идет индуктивным путем. Другие же пути познания, как-то аналогия и дедукция, являются лишь дополнением к индукции, безраздельно царящей почти во всех научных дисциплинах. Рассуждая a priori, можно сказать, что и процесс художественного творчества идет этим же путем, который в данном случае называется художественной индукцией. Следовательно, художники в своем творчестве отправляются от образов, т.-е. от представлений и лирических чувствований, которые и являются стимулами других процессов мысли и чувств, «вызывая то, что непосредственно в них не дано». (Народная энциоклопедия, т. 7, ст. Горнфельда).

По этому вопросу яснее и определенней выразился акад. Овсянико-Куликовский; он говорит: «Художник идет от индивидуального образа к типу, а от типа к идее».

Процесс художественной индукции сильно отражается и на самых творениях, которые являются сгустками творческой мысли художника. Поэтому произведение поэта дает нам руководящую нить для проникновения в творческую лабораторию его и достойной оценки образов и идей самого произведения.

Теперь посмотрим, нет ли указаний у самих художников на то, что они в своем творчестве исходят из индивидуальных образов к типам, а от типов к идеям. Ф. И. Тютчев в 1850 году, находясь под впечатлением петроградского осеннего дождя, продиктовал своей дочери следующее прекрасное стихотворение:

„Слезы людские, о слезы людские!
Льетесь вы ранней и поздней порой,—
Льетесь безвестные, льетесь незримые,
Неистощимые, неисчислимые,—
Льетесь, как льются струи дождевые
В осень глухую, порою ночной".

Это лирическое стихотворение явилось результатом художественного творчества; стимулом же такого направления мысли и чувствования явилось ощущение дождя, индивидуальный образ.

В настоящее время признано, что бессмертные типы, встречающиеся в произведениях наших русских писателей Тургенева, Достоевского, Толстого и других, были созданы из индивидуальных образов. В этом признаются и сами художники.

Что же касается последнего этапа художественной индукции, идеи произведения, то можно сказать, что не все писатели стремятся ее провести в своем творении. Гете на вопрос, какая идея проводится в его «Фаусте», сказал: «Я не знаю». Такого же мнения о своих произведениях и Гончаров.

Следовательно, идея произведения иногда существует только для нас, которые хотят видеть во всем идею.

Теперь можно перейти к такому вопросу, что значит понять произведение художника. Ответ напрашивается нам собою: понять произведение художника значит повторить процесс его творчества, т.-е. итти тем же путем художественной индукции, которым шел и сам художник. Это понимание будет зависеть от степени развития человека, его возраста, настроения, господствующей апперцепции и от других

индивидуальных черт. Несмотря на то, что разбор произведения будет вестись на основе тех объективных методов, которые установлены в настоящее время учеными для разбора художественных произведений, все же эта работа будет субъективна. Поэтому, понимание или повторение творчества никогда не может быть полным, а только приближенным; но важнее всего то, что понимание творчества будет итти по тому же художественно-индуктивному пути, которым шел и сам автор. Если же разбирающий произведение пойдет по другому пути, то произведение художника останется совершенно непонятным. Усвоивание прежде всего самой идеи произведения, без предварительного вникания в построение, характер и расположение образов, ведет к грубым ошибкам при оценке образов, которые трактуются соответственно предвзятой идее, бессознательно подтасовываются доказательства, лишь бы они не противоречили интуитивно понятой мысли произведения.

Если же идея и понята правильно, то выходить от нее при объяснении образов, это все равно, что при решении математической задачи исследование ее начинать, справившись с ответом и исходя из него.

Такой прием истолкования произведения—от идеи к образу может быть оправдан только в том случае, если сам поэт шел этим путем. А это наблюдается только в символическом искусстве, или вообще в грубо-тенденциозном, т.-е. нехудожественном, в котором образы не типы, а символы.

Произведение же Л. Н. Толстого «Хозяин и работник»—не символическое, а образное, синтетическое. Для того, чтобы избежать вышеуказанных ошибок, нужно повторить процесс художественного творчества, руководясь рассказом «Хозяин и работник», разобрать построение и роль художественных образов без отношения их к идее рассказа и на основании анализа образов найти, если можно, идею произведения. Чтобы быть относительно уверенным в правильности выведенной идеи, обратимся после к основному миросозерцанию Толстого и сопоставим ее с ним.

Большею частию она совпадает у Толстого с его мировоззрением. Если же идея произведения выводится с логической необходимостью из общего мировоззрения автора, то это будет крупным шансом за то, что синтез образов произведения проведен правильно.

В конце же этого нужно будет рассмотреть преобладающие художественные приемы, встречающиеся в рассказе.

Весь рассказ Толстого «Хозяин и работник» представляет из себя одно логически целое, пропитанное насквозь художественными образами. Из беглого чтения этого рассказа видно, что в основу его лег индивидуальный образ, факт, который и явился стимулом художественно-логической мысли автора. Эта мысль подтверждается и новейшими изысканиями ученых в процессе художественного творчества и вообще человеческим мышлением индуктивного характера.

Хотя процесс творчества писателя неделим естественным путем, но для удобства разделим его искусственно на два элемента—логический и художественный.

Есть серьезные основания думать, как будет видно из последующего, что автор «Хозяина и работника» исходил в своем творчестве этого рассказа из страшного факта—смерти одного купца от холода в поле в одну из своих поездок; работник же остался живым благодаря самоотверженности хозяина. Из этого индивидуального факта, послужившего образом—стимулом художественно-логической мысли Толстого, выросла

серия типических образов, разъясняющих собою и подчеркивающих случившийся факт. Моменты логической мысли автора получились следующие: вьюга, которая неосторожных, находящихся в пути людей погребает нередко в своих холодных снегах; известная страсть купеческого класса к деньгам, и душевный переворот, происшедший в купце, вероятно, под впечатлением какого-то сильного чувства и заставивший его рисковать своею жизнью. Так как работник не мог подойти под главные из указанных рубрик, то автор создал из него тип, во всем противоположный хозяину, для оттенения типа последнего. Это могло вытекать и из самого отношения Толстого к писшему крестьянскому классу. Нельзя думать, что начальный факт—стимул и моменты логической мысли автора были именно такие, какими мы их представили. Судить об этой работе писателя мы не имеем данных за немногими исключениями. Поэтому, сказать, что Толстой исходил непременно из такого-то точно указанного факта и прошел от него через какие-то пункты логической мысли, будет не вполне правильно, а только правдоподобно.

Но эта аналитическая работа писателя здесь нас мало и интересует. Весь интерес должен сосредоточиться на синтетической работе писателя, имеющей художественный элемент преобладающим.

Созданные автором образы, имея самостоятельную цену в произведении, влияли друг на друга во время творчества, создали глубокую психологическую картину замерзания людей и выразили в общем отношение, автора к изображенным образам, чего, может-быть, и не желал он.

Теперь рассмотрим взаимоотношения картин в рассказе «Хозяин и работник», приемы их выражения, картинное эмоциональное значение их относительно достижения главного образа, из которого все это исходило, и наконец, выведем идею произведения.

В самом начале рассказа автор несколькими штрихами рисует образ Брехунова, купца 2-й гильдии. Этот образ выпукло встает перед глазами читателя и вызывает у него чувства отвращения с сожалением.

Для достижения картинности и эмоциональности образа автор дал описание действий купца и состояний его души в один из дней его жизни, который оказался для него роковым. Василий Андреич Брехунов был недоволен тем, что не пришлось ему ехать утром к соседнему помещику, очень дешево продававшему рощу.

> „Ему нельзя было отлучиться; надо было быть в церкви,—он был церковный староста,—и дома надо было принять и угостить родных и знакомых“. Он спешит ехать, боясь, что эта покупка может выскользеут из его рук, берет 3000 рублей и, „старательно перечтя их и уложив в бумажник“, едет.

Автор двумя-тремя штрихами мастерски рисует его фигуру:

> „...С папироской во рту, в крытом овчинном тулупе, туго и низко подпоясанный кушаком, вышел из сеней на повизгивающее под его кожей обшитыми валенками утоптанное снегом высокое крыльцо и остановился „и далее“ стал заправлять с обеих сторон своего румяного бритого, кроме усов, лица углы воротника тулупа“...

Эти немногие черты как внешности купца, так и его внутренних душевных качеств, описанные в один только момент его жизни, дают яркое представление о всей его жизни, деятельной, стремящейся

к накоплению материальных богатств путем обмана и лжи. Такой художественный прием творчества, создание образа при помощи описания одной его части, носит название синекдохи.

Из действий купца читатель узнает страсть его к деньгам, подчинившим его своей воле.

Он индиферентно относится к моральным и религиозным переживаниям, не говоря уже об эстетических.

Ему некогда было обдумать свое отношение к миру и мира к нему, так как все силы его ушли на приобретение того, что составляло цель и смысл его жизни.

Такое изображение душевной жизни человека через проявления в действиях носит название художественной метонимии. Благодаря этому приему стиля даже тонкие движения психической жизни рельефно выражаются через движения тела. В этом случае субъект описания подменяется объектом.

Для большей картинности и эмоциональности разбираемого образа автор в своем рассказе все время сравнивает с ним, или противополагает ему другой образ, образ работника Никиты.

Через это сравнение и противопоставление оба образа выигрывают в силе и яркости.

Теперь посмотрим, какими художественными приемами пользовался автор при создании образа Никиты.

Основой для него послужили синекдоха и метонимия.

Немного черт, искусно выбранных автором, дают характеристику Никиты.

Никита в описываемый злополучный день не был пьян потому, что

„был пьяница" „...с заговен, во время которых он пропил с себя поддевку и кожаные сапоги, он зарекся пить и не пил второй месяц; не пил и теперь, несмотря на соблазн везде распиваемого вина в первые два праздника".

Везде Никиту ценили, говорит далее автор, «за его трудолюбие, ловкость, силу в работе, главное—за добрый, приятный характер». Когда же он бывал пьян, то «становился буен и придирчив»; это испытала его жена, наряды которой он однажды изрубил.

„Никита уже давно привык не иметь своей воли и служить другим" „...Вся жизнь его не была постоянным праздником, а напротив, была непрестающей службой, от которой он начинал уставать... он чувствовал себя всегда в этой жизни в зависимости от главного Хозяина, Того, который послал его в эту жизнь; и знал, что и умирая он останется во власти этого же Хозяина, и что Хозяин этот не обидит.

Благодаря этим немногим штрихам у читателя вырисовывается чрезвычайно симпатичный образ Никиты—человека простого, любящего жизнь и в то же время смотрящего на нее, как на один этапный пункт к другой жизни. Хотя он и привык подчиняться чужой воле, но имел у себя достаточно сильную волю, которая помогла ему воздержаться от употребления вина.

Никита в своих существенных чертах есть отображение нашего крестьянина, для которого жизнь есть сплошной труд с безысходной нуждой, приучившей его к безграничному терпению и самоотвержению. Образ Никиты имеет большое сходство с образом Платона Каратаева в «Войне и мире» и Касьяна с Красивой Мечи.

Из противопоставлений Никиты и его хозяина видно, что первый в религиозном, моральном и волевом отношении стоит выше своего хозяина.

Аффект Никиты при опьянении ярко подчеркивает его всегдашнее смирение, безответственность и покорность. При создании этого образа автор пользуется уже не одними синекдохой и метонимией, но и вводит метафору, которая вдохнула в творимый образ много душевной мягкости и теплоты. Он рисует великолепную картину водопоя лошади Никитою и в связи с нею картину сбора к поездке. Эти две картины, пронизанные насквозь метафорами и олицетворениями, как живыми и светлыми лучами солнца, дают иллюзию действительности и служат прекрасной подготовкой к следующей части рассказа.

В них вылилась вся любовь автора к Никите и лошади. Читая описания этих двух картин, так и чувствуется, что лошадь и Никита—близкие друг к другу существа, и что дружба между ними полна глубокой нежности и искренности. Многие черты Никиты автор переносит на лошадь, а черты лошади—на Никиту. Через этот прием образ Никиты получает глубокую жизненность и трогательную простоту.

Нужно отметить еще следующую особенность этих картин. Автор в них не высказывает своих чувств к изображаемому непосредственно, а детально и внимательно рисует образы, которые через это приобретают еще большую картинность и эмоциональность.

Такой прием художественного творчества носит название картинной эмоциональности. Им Толстой часто пользовался в своем рассказе «Хозяин и работник». Приведу характерные выдержки, представляющие метафоры, олицетворения и картинную эмоциональность, не говоря уже о синекдохе и метонимии.

> „—Что, соскучился, соскучился дурачок? говорил Никита, отвечая на слабое приветственное ржание, с которым его встретил среднего роста ладный, несколько висловатый, караковый, мухортый жеребец, стоявший один в хлевушке.
>
> —Но, но! поспеешь, дай прежде напою,—говорил он с лошадью совершенно так, как говорят с понимающими слова существами, и, обмахнув полой жирную с желобком посредине, разъеденную и засыпанную пылью спину, он надел на красивую молодую голову жеребца узду, выпростал ему уши и челку и, скинув оброть, повел поить.
>
> Осторожно выбравшись из высоко занавоженного хлева, Мухортый заиграл и взбрыкнул, притворяясь, что хочет задней ногой ударить рысью бежавшего с ним к колодцу Никиту. Он вскидывал задней ногой только так, чтоб коснуться засаленного полушубка.

Описывая так молодую лошадь, автор тем самым оттеняет некоторые черты Никиты—его жизнерадостность, непринужденную веселость и непосредственное отношение к жизни.

Образ Никиты много выигрывает в картинности и эмоциональности благодаря провинциализмам, в его речи и словах обращения, чисто-народным эпитетам: шельмец, дурачок, душа милая, голубок, махонький и т. п.

Эта разнообразная картина введена для того, чтобы расположить читателя к Никите, даже более того—расположить его к тем идеям.

носителем которых является он. Внимательное и подробное описание Никиты указывает на ту симпатию, которую питал к нему автор; а это создает почву для такого же отношения к нему и читателя.

Теперь отметим способы выражения картинности, к которым охотно прибегал Толстой при создании образа Никиты. В этом отношении характерна картинность моторная, выделяющаяся своим преобладанием над другими. Автор, как видно из его произведения, обладал большим искусством описывать картины движения, перемены места, переход от покоя к действию и самочувствие.

Начиная от того, как Никита «весело и охотно, бодрым и легким шагом своим гусем шагающих ног пошел в сарай...», и кончая словами «... опять побежал к сараю, поддерживая за повод взбрыкивающую и на весь двор потрескивающую веселую молодую лошадь», автор неподражаемо показал свойственное его творчеству умение пользоваться картинностью языка.

Замечательна по картинности перехода от покоя к движению следующая фраза:

> „Напившись студеной воды, лошадь вздохнула, пошевеливая мокрыми крепкими губами, с которых капали с усов в корыто прозрачные капли, и замерла, как будто задумавшись, потом вдруг громко фырнула".

Пользуясь разнообразными приемами художественного творчества при обрисовке образа Никиты, автор тем самым показывает сложность его натуры в сравнении с натурой купца, изображенной только при помощи синекдохи и метонимии, указывающих на узость и сухость его души.

Дорисовав образ охотника введением второстепенных лиц рассказа—кухаркина мужа, хозяйского мальчика и «Аринушки», к которым Никита относится с участием, автор переходит к описанию картины отъезда.

Здесь мы видим два характера противоположных—хозяина и работника, которые совершенно различно относятся к одним и тем же явлениям.

Брехунов грубо и презрительно относится к своей жене и ее просьбе взять с собой Никиту. «Право, Никиту бы взял,—говорила она, робко выступая из-за двери». Эти немногие слова удивительно полно и ярко рисуют домашний деспотизм хозяина. Здесь художественные приемы метонимии и синекдохи сыграли решающую роль в характеристике купца и окончательно определили чувство антипатии к нему читателя.

Сочувственное же отношение Никиты к просьбе жены купца, выразившееся в твердом намерении сопровождать хозяина, дало противоположный результат.

Превосходные слова жены: «С деньгами поедешь. Да и погода не поднялась бы, право ей-Богу. Ну, право, взял бы. Богом тебя прошу», служат подготовлением для читателя ко всему случившемуся с ославшими. Мрачный тон всему последующему дает и начинающаяся вьюга: «Половина неба была закрыта низкой темной тучей. На улице ветер был заметнее; с крыши соседнего сарая мело снег, и на углу... у бани, крутило»...

Благодаря этой подготовке к следующим картинам читатель следит уже со страхом и боязнью за тем, что совершается с хозяином и работником.

Сгущая все более и более краски, автор рисует далее все усиливающуюся вьюгу. Сильный ветер, действующий на органы осязания, движения и слуха, пронизывающий тело холод, белая колеблющаяся пелена движущегося снега, застилающего все вокруг,—все это весьма картинно выражено благодаря художественным приемами синекдохи, метонимии и олицетворения.

Художественная синекдоха здесь заключается в том, что немногие черты вьюги, характерные по своему действию на наши органы чувств, рисуют вьюгу во всей ее силе и ужасе.

Вот как автор описывает начало вьюги:

> „След полозьев тотчас же заметало, и дорогу можно было отличить только по тому, что она была выше остального места. По всему полю крутило, и не видно было той черты, где сходится земля с небом. Телятинский лес, всегда хорошо видный, теперь изредка смутно чернел через снежную пыль".

Здесь преобладает синекдоха, хотя кое-где вкраплена и метонимия. В некоторых же картинах преобладает метонимия, и второстепенное место занимает синекдоха,—например: чтобы дать представление о силе ветра, автор рисует нам, как «длинный воротник Никиты, сидевшего со стороны ветра, прижимался к его лицу и носу», и как трудно расслышать даже громко говорящих людей».

В начале вьюги, чтобы мог услышать Никита, Василий Андреич кричит ему: «В Пашутино, говорю, в полчаса доехал».

Во время же разразившейся вьюги силу ветра автор описывает так: «Двое, махая руками, кричали что-то в передке».

— Чьи будете? — закричал Василий Андреич. А-а-а...ские!—только слышно было.

— Чьи, говорю?

— А-а-а...ские!—изо всех сил закричал один из мужиков, но все-таки нельзя было расслышать какие». Этим приемом—метонимией—часто пользовался автор при описании вьюги.

Но нужно заметить, что метонимия и синекдоха способствовали только картинности описываемого явления, действуя больше на воображении читателя, чем на чувства. Эмоция же вьюги была достигнута олицетворением и контрастом.

Вот выдержки из рассказа, в которых преобладает олицетворение «Ветер дул с левой стороны, заворачивая упорно в одну сторону гриву на крутой, наеденной шее Мухортого, и сворачивал на бок его простым узлом подвязанный пушистый хвост».

«Белая рубаха особенно отчаянно рвалась, махая своими рукавами».

Указанные примеры на олицетворение, ярко передавая силу ветра, заставляют сжиматься сердце читателя, чувствующее неудержимость и силу разыгравшейся стихии. Особенно характерны своим действием на эмоцию олицетворяющие эпитеты: «послышался какой-то новый унылый звук», или: «... они опять выехали к страшно гудевшим лозинам».

Повторяясь несколько раз в рассказе, они еще более усиливают эмоцию через постепенное сгущение красок, автор заставляет читателя иллюзорно переживать то беспокойство, которое испытывали блуждавшие, не находя жилищ.

Но вдруг путники нечаянно встречают деревню, и читатель успокаивается на минуту. При описании деревни автор прибег к синекдохе, и притом очень краткой, чтоб сильней было впечатление контраста с прежним и последующим описанием вьюги.

Он так описывает деревню:

> „...в середине деревни стало тихо, тепло и весело. У одного двора лаяла собака, у другого баба остановилась поглядеть на проезжающих. Из середины деревни слышались песни девок. В деревне, казалось, и ветра, и снега, и мороза было меньше".

Но Василий Андреич закрывает как будто глаза на весь ужас вьюги, и на просьбу остаться ночевать отвечает отрицательно: «Нельзя, брат, дела. Час упустишь, годом не наверстаешь». И они опять едут в бушующее поле. Проблуждав с полчаса, они снова возвращаются в деревню, пьют чай у крестьянина и затем едут из нее в последний раз.

Автор держит внимание читателя все время в приподнятом состоянии. Этому помогают блуждание путников, резкие контрасты, повторяющиеся несколько раз в рассказе, и олицетворяющие эпитеты. Декламирование крестьянским парнем Петрухой несколько раз «Буря с мглою небо скроит, вихри снежные крутит, аж как зверь она завоет, аж заплачет как дитё», возбуждает до максимума страх читателя за путников и является подготовлением его к трагической развязке.

Теперь осталось сказать про значение некоторых сцен в нашей картине. Прежде всего пред читателем проходит «значительная личность крестьянского мира»—конокрад.

Знакомство с ним Василия Андреича показывает, может быть, на темные дела его по пути к богатству. Но вероятнее же всего то, что появившееся неожиданно в рассказе лицо имеет большое эмоциональное значение для отрицательной характеристики купца.

Вторая же сцена представляет остановку наших путников в крестьянском домике. Временная остановка была вызвана тем, что хозяин и работник заблудились и нуждались в проводнике, и тем еще, что желали отогреть иззябшие свои члены. Дележ в крестьянском доме, распадение патриархальной семьи под влиянием развращения городской жизни мало волнуют Василия Андреича. Он глух к этому печальному явлению, глух и к душевным страданиям старика-крестьянина. Последние слова, сказанные им, так и отзываются затхлостью сухого эгоизма: «Насчет дележу ты, дедушка, не сдавайся. Ты наживал, ты и хозяин». Глубже и шире на это явление смотрит Петруха.—Так-то у Паульсона есть басня, сказал он:—дал родитель сыновьям веник сломать. Сразу не сломали, а по прутику легко. Так и это».

Слова купца и слова Петрухи об одном и том же жизненном явлении в низшем крестьянском классе лишний раз говорят нам о преобладающей страсти купца. Две разнообразные сцены являются ничем иным, как художественным повторением, усиливающим впечатление, но не раскрывающим новых сторон психики купца. Вся же картина блуждания хозяина удивительно гармонирует с аллегорическим блужданием души Василия Андреича на его жизненном пути и поясняет это блуждание.

Отмечая эту аллегоричность блуждания, не подвергнутую логическому анализу автора, нужно сказать, что она имеет большое эмоциональное значение; проникая незаметно в душу читателя, она настраивает его чувствование к восприятию главной и исходной картины рассказа, смерти хозяина, в конце концов нашедшего свою дорогу.

Теперь перейдем к разбору последней части рассказа, в который автор подробно описывает душевные состояния Василия Андреича и Никиты. Еще в деревне Василий Андреич усомнился в достижении цели своей поездки.

«Ну уж погодка,—подумал он,—пожалуй, и не доедешь, да нельзя; дела! Да и собрался уж, и лошадь хозяйская запряжена. Доедем, Бог даст».

Несмотря на всю антипатию к этому купцу, все-таки читателю, благодаря группировке картинных и эмоциональных образов, становится жаль его, жаль, как жертву страсти неблагородной, влекшей его к неизбежной беде.

Л. Н. Толстой тонко передает постепенное усиление страха за жизнь у хозяина, терявшего мало-по-малу свое обычное самообладание.

Развитие чувства страха, душевный переворот и замерзание хозяина происходят на общем страшном фоне разыгравшейся вьюги. При описании этого фона, на котором отчетливо были видны душевные движения купца и работника, автор широко пользовался своими любимыми художественными приемами—синекдохой, метонимией, метафорой и олицетворением, и сравнением и катахрезой.

Возьмем для примера несколько фраз из описания вьюги.

«Ветер мгновенно растрепал солому, унес ее и засыпал снегом. ...Табак с огнем сорвало и унесло туда же, куда и солому... Платок отчаянно затрепался, то прилипая к оглобле, то вдруг отдуваясь, натягиваясь и щелкая. ...Со всех сторон, спереди и сзади, была везде одна и та же однообразная, белая колеблющаяся тьма, иногда как-будто чуть-чуть просветляющаяся, иногда еще сгущающаяся».

В этих примерах есть и синекдоха, и метонимия и олицетворение. Особенного же внимания заслуживает катахреза: «белая тьма», «белая колеблющаяся темнота», которая внутренним противоречием своим, своею неопределенностью рисует чрезвычайно образно картину хаоса и беспорядка вьюги.

Эта катахреза только два раза встречается в разбираемом рассказе, как будто для того, чтобы показать, что при умелом использовании и она может дать хороший результат.

Другой характерный прием картинного описания вьюги—иллюзии зрения и слуха. Автор пользуется ими часто в рассказе. Вот некоторые описания зрительной иллюзии:

— «А ведь это, должно, горячкинский лес?—сказал Василий Андреич, указывая на что-то черное, показавшееся из-за снега впереди их... Это был не лес, а ряд высоких лозин с кое-где трепавшимися еще на них листьями. «Перед собой Никита видел прямые линии оглобель, беспрестанно обманывавшие его и казавшиеся ему накатанной дорогой».

«Сани, казалось, иногда стояли на месте, и поле бежало назад».

«Увидал Василия Андреича, казавшегося огромным».

Такие иллюзии очень часто бывают с людьми, застигнутыми вьюгой, так как с одной стороны, сама обстановка порождает их, а с другой стороны, они находят удобную почву в психическом переживании человека.

Приведу теперь описание слуховой иллюзии. «Раз Василию Андреичу почудилось, что он слышит дальний крик петухов. Он обрадовался, отворотил шубу и стал напряженно слушать, но, сколько он ни напрягал слух, ничего не слышно было, кроме звука ветра, свистевшего в оглоблях и трепавшего платок, и снега, стегавшего о лубок саней».

Остается упомянуть о моторной картинности в описании вьюги. Эта картинность встречается несколько раз в рассказе и является основной при описании вьюги.

Вот один пример на эту картинность: «Снег был кое-где по колено, и сани подергивались рывком с каждым движением лошади».

Все сказанное относилось к картинности вьюги, которая выражена автором выпукло, точно мы сами чувствуем разгулявшуюся зимнюю непогоду. Эмоциональность же этой картины достигается подробным описанием вьюги, олицетворением и описанием состояний и движений лошади.

«Но Мухортый, несмотря на то, что вздохнул в деревне, бежал неохотно».

— Не выедем, только лошадь замучаем. Ведь он, сердечный, не в себе стал,—сказал Никита, указывая на покорно стоящую, на все готовую и тяжело носившую крутыми мокрыми боками лошадь».

«Мухортый тоже невольно прижимал уши и тряс головой». «Он, очевидно, не успокаивался речами Никиты и был тревожен; он переступал с ноги на ногу, жался к саням, становясь задом к ветру, и терся головой о рукав Никиты».

Мухортый как бы предчувствует ожидающую его смерть, и потому заметно испытывает беспокойство, которое передается от него и читателям.

Художественно передается автором испуг купца, когда последний сознал, что нужно ночевать в открытом поле.

— Ты что ж это делаешь?—спросил Василий Андреич у Никиты.— Отпрягаю, что ж еще делать? Мочи моей нет,—как бы извиняясь, отвечал Никита.—А разве не выедем куда?—Не выедем...—А не замерзнем мы?—сказал Василий Андреич.—Что ж? и замерзнешь—не откажешься,—сказал Никита». У хозяина «мороз пробежал по спине».

С этого момента автор начинает шаг за шагом следить за душевным состоянием Василия Андреича. Несчастье, обрушившееся на него, выбило его из колеи уравновешенности. «Чтоб успокоиться, он сел в сани и стал доставать папиросы и спички».

Но это ему не помогло. Страх постепенно вкрадывался в его душу и жег своим невидимым огнем.

«Несколько глотков табачного дыма, развеселило Василия Андреича», но и это оказалось бессильным в борьбе со страхом. Потом как будто было найдено средство—это дума о том, «что составляло единственную цель, смысл, радость и гордость его жизни»,—о том, сколько он нажил и может еще нажить денег; сколько другие, ему известные люди, нажили и имеют денег, и как эти другие наживали и наживают деньги, и как он так же, как и они, может нажить еще очень много денег». Думает он и о предстоящих больших барышах

в случае покупки горячкинского леса; мысль затем переходит незаметно, и он вспоминает нелюбимую жену, и «ее необразованность». Далее он опять начинает мечтать о деньгах, о миллионах, гордится собою, что деятельно работает по приобретению богатства. «Как подушка от думы в головах ворочается», размышлял он с гордостью. Это сравнение, к которому автор прибегает вообще редко и не всегда удачно. Течение мыслей хозяина прерывается беспокойным страхом. «Иш ты дует как! Занесет так, что и не выберемся утром»!—подумал; но мысли об опасности опять переходят на свою избитую дорогу. Логичность течения мысли у него уже не существует, и чем дальше, тем это становится очевидней. Например: «Ночевали бы у Тараса. А то вот сиди ночь целую. Да что, бишь, хорошего было? Да, что за труды Бог дает, а не лодырям, лежебокам али дуракам. Да и покурить надо».

Отсюда уже видно, что мысли хозяина являются метонимией. Вместо описания страха, постепенного его вкрапливания в душу, мы читаем описания течения мыслей хозяина, их беспокойные скачки, которые происходят под влиянием страха.

Значение описанной картины двоякое: во-первых, она подготовляет читателя к душевному перелому Брехунова, еще раз напоминает о главном недостатке хозяина и, во-вторых, показывает, что в данной обстановке прошлая жизнь купца, его стремления и мечты не вносят успокоения в его душе, в которой есть, следовательно, большой недочет.

Страх Василия Андрейча все более и более увеличивается. Несколько глотков табачного дыма его успокаивает, и он забывается. Это продолжается недолго. «Вдруг точно что-то толкнуло и разбудило его... Он проснулся, и сердце у него стало стучать так быстро и так сильно, что ему показалось, что и сани трясутся под ним». Теперь он вспоминает, как «дядюшка раз всю ночь в снегу просидел. Ну, а Севастьяна-то откопали, так тот помер, закоченел весь, как туша мороженая». Все мысли его теперь прерывались подкрадывающимися страхом и досадной мыслью о том, зачем он не остался ночевать в Гришкином». Теперь он начинает чувствовать особенные мускульные и осязательные ощущения. «Или скрюченные ноги в крепких валеных сапогах начинали ныть, или продувало где-нибудь»..

Опять «мороз пробежал ему по спине», когда он узнал, что «вся ночь еще впереди». Страх объял все его существо, когда он «услышал вдруг из-за однообразного шума ветра явственно какой-то новый, живой звук. Звук равномерно усиливался и, дойдя до совершенной явственности, также равномерно стал ослабевать. Не было никакого сомнения, что это был волк».

Василий Андрейч тогда не мог уж оставаться в бездействии. Волнение его автор передает подробно посредством метонимии. Он делает последнее усилие, чтобы освободиться от гнетущего его чувства страха.

«Что лежать-то—смерти дожидаться? Сесть верхом—да и марш», вдруг пришло ему в голову. «Ему все равно умирать. Какая его жизнь!» думает он, глядя на засыпанного снегом Никиту.

Автор подробно описывает дальше блуждание купца в поле, перемены состояний душевных, иллюзии слуховые и зрительные, падение с лошади и совершенную беспомощность его.

В этой картине встречается новый прием художественной передачи состояний купца—сравнение его с чернобыльником, «торчавшим из под снега и отчаянно мотавшимся под напором гнувшего его все в одну сторону и свистевшего в нем ветра».

Василий Андреич «оставался один, как тот чернобыльник, ожидая неминуемой, скорой и бессмысленной смерти».

Весь ужас купца ясно виден и из его слов: «Не во сне ли все это?»

Дальнейшее показало, что Василий Андреич, оказывается, не имел в душе своей спасительного якоря при таком несчастии. Сам он был слаб помочь, а «лик, риза, свечи, священник, молебны,—все это было очень важно и нужно там в церкви, но что они ничего не могли сделать ему, что между этими свечами, и молебнами и его бедственным теперешним положением нет и не может быть никакой связи». Не находя выхода из создавшегося положения, купец нечаянно увидел то, что могло его спасти.

Душевный перелом произошел быстро, и пред изумленными глазами читателя стоит уже не черствый эгоист и торгаш, а человек, жертвующий собою для спасения прежде презираемого им Никиты.

Резкий переход Василия Андреича от человека, грабящего своего ближнего, к человеку, жертвующему собой ради ближнего, не описан совершенно. Автор дает подробное описание состояния душевной жизни Брехунова после душевного перелома, в обыкновенные слова он влагает много эмоционального, например: «приходит тот, кого он ждал, и это уже не Иван Матвеич, становой, а кто-то другой, но тот самый, кого он ждет, он пришел и зовет его и этот, тот, кто зовет его, тот самый, который кликнул его и велел ему лечь на Никиту».

Здесь обыкновенные, слишком обыкновенные местоимения под пером искусного мастера отрываются от ходячего значения, содержания их и начинают говорить нам о самом высоком и святом, живущем в человеке.

Характерно описание получившейся глубины между бывшим и теперешним Василием Андреичем. Автор рисует как бы раздвоение личности купца под влиянием перелома. Купец теперь «думает про Василия Брехунова: «Что ж, ведь он не знал, в чем дело. Не знал, так теперь знаю. Теперь уж без ошибки. Теперь знаю».

Особенно характерна фраза для изменившегося купца: «Жив Никита,—значит, жив и я».

Эти несколько слов говорят нам, как круто изменилось мировоззерцание хозяина, центр тяжести смысла жизни перешел в противоположную точку. «Ему кажется, что он Никита, а Никита—он, и что жизнь его не в нем самом, а в Никите».

К такому пониманию жизни Василий Андреич пришел постепенно. Автор для большей колоритности этого процесса дает противоположные сравнения души купца и тела. В то время, как душа хозяина все больше и больше оттаивает, тело его наоборот замерзает. И когда купец понял, в чем смысл жизни, когда душа его совершенно оттаяла и вырвалась из-под оков житейских забот и мелкого эгоизма, тогда тело его совершенно, в противоположность душе, замерзло. Автор мастерски описывает замерзание Василия Андреича, постепенное окоченение ног и рук и смену представлений.

Окоченение его описывается так: «...руки не поднимаются, а зажаты в карманах. Хочет он обойти ящик, и ноги не движутся, а калоши новые, чищенные, приросли к каменному полу, и их не подни-

мещь и из них не вынешь». Это все Василий Андреич видит во сне, который смешивается с действительностью.

Очень удачна картина забытья хозяина, как он сначала думает о Никите, лежащем под ним, потом «стали примешиваться воспоминания о празднике, жене, становом, свечном ящике и опять о Никите, лежащем под этим ящиком, потом стали представляться мужики, продающие и покупающие, и белые стены и дома, крытые железом, под которыми лежал Никита; потом все это смешалось; одно вошло в другое, и, как цвета радуги, соединяющиеся в один белый свет, все разные впечатления сошлись в одно ничто—и он заснул».

Здесь характерно то, как факты действительности перемешиваются с хаотическим течением представлений засыпающего человека.

Прежней жизнью купец живет теперь уже во сне. Это последнее воспоминание о той жизни, после чего наступает совершенно другая жизнь. Описанием этого состояния хозяина автор как бы говорит нам, что Василий Андреич теперь не живет и не будет жить прежней жизнью, та жизнь для него мираж, сон. Эта картина, кроме психологического значения для всего рассказа, имеет еще большое значение в чисто художественном описании предсмертного сна.

Параллельно с замерзанием Василия Андреича автор описывает и процесс замерзания Никиты, который в эту роковую ночь не испытал душевного перелома потому, что привык ко всяким невзгодам жизни и стоял на правильном пути. Он удивительно спокойно переносил страдания, хотя «ему было так холодно, как будто он был в одной рубахе» (очень картинное сравнение), и ни на минуту не терял своего обычного самообладания. Это была полная противоположность хозяину, который, боясь смерти, метался из стороны в сторону. Через сопоставление двух почти противоположных характеров мы ярче и живее представляем тот душевный переворот, который испытал хозяин.

Рассказ «Хозяин и работник» оканчивается описанием смерти хозяина и спасением работника. Самый конец произведения не обладает художественными достоинствами, он является как бы лишним и негармоничным включением в тонкую красивую сеть художественных образов и их комбинаций.

Смерть хозяина и перерывающееся забытье работника описаны в высшей степени художественно и психологически верно действительности. Взять хотя бы такое место рассказа: «Он хочет взять свечу и дать ей, но руки не поднимаются, а зажаты в карманах. Хочет он обойти ящик, и ноги не движутся, а калоши новые, чищенные, приросли к каменному полу, и их не поднимешь и из них не вынешь. И вдруг свечной ящик становится не свечным ящиком, а постелью...» В этом примере метко, а главное образно обрисована смена психических состояний хозяина и переплетание фактов действительности с случайными сновидениями. Такими же художественными достоинствами отличается и описание забытья работника.

Но нельзя того сказать про описание спасения работника и его последующей жизни.

Дисгармонией, фальшивой ноткой врезывается это в художественную канву прекрасных образов и их комбинаций. Грубовато звучит и комическое состояние Никиты, удивляющегося сходству загробной жизни с этой, и проза, рассказывающая о последних днях жизни ра-

ботника. Эта проза скорее мораль великого писателя, но не художественный образ, так как в ней нет тех приемов, благодаря которым раньше выливались удивительно сильные и свежие картины.

Теперь посмотрим, какая же идея вытекает из разнообразных отмеченных образов картин и сцен и как она выполнена.

Нужно заметить, что во всем произведении «Хозяин и работник» сопоставляются два образа—хозяина и работника. При отыскивании идеи это нужно иметь в виду. Второе, что надо иметь в виду, это—постепенное увеличение разнообразия художественных приемов в рассказе. Сперва встречается только синекдоха с метонимией, затем к ним присоединяются метафора, олицетворение, параллелизм, аллегория и, наконец, сравнение и катахреза.

Постепенное сгущение приемов художественного выражения мысли указывает на всю важность и сложность дальше описываемого явления. Прежде отмеченное постепенное развитие картинности и эмоциональности в рассказе объясняется нарастанием указанных приемов и умелым пользованием ими автора.

Этим же объясняется и замечательный переход от описания вьюги к описанию движения психических сил хозяина и работника и полное их выражение. В самом же конце рассказа опять наступает однообразие приемов, благодаря чему уменьшается художественность этой части.

Приняв все это во внимание, можно сказать, что идея, вложенная автором в рассказ или только нами сочиняемая, должна заключаться в самой сгущенной части рассказа. Все предшествующее этой части есть только подготовление к ней. Следовательно, в произведении «Хозяин и работник» идея заключается в той части, где описывается последняя остановка в поле и душевный переворот купца.

Но, несмотря на упрощенность задачи в отыскании идеи произведения, все же апперцепирующее внимание окажет свое доминирующее влияние.

Религиозные люди могут видеть в душевном перевороте купца заботу Бога о людях в несчастиях и направление их на истинный путь, путь спасения. Люди же этического миропонимания скажут, что автор проводит идею существования во всяком человеке стремления любить ближнего и в этом находить душевное спокойствие при всяких переменах жизни, но что этот задаток благородный бывает иногда скрыт житейскими нуждами и проявляется в исключительных случаях.

Иные могут считать весь рассказ за синекдоху, и тогда идея рассказа будет такова: каждый человек должен в жизни своей найти точку опоры, через которую прошел бы центр его психофизической природы, и через это чувствовал бы он себя одинаково во все случаи многопеременной жизни. А точки опоры могут быть разные: для одного она заключается в любви к ближнему, для другого—в науке и т. д.

Таким образом каждый человек может из одного произведения вывести свою идею, и возможно—не одну.

Если так, то мы обратимся ко всему творчеству Л. Н. Толстого и посмотрим, какую идею проводил он в своих произведениях, особенно в последние годы своей жизни. («Хозяин и работник» написан в 1895 году). Идеи, проводимые им в своих творениях, следующие: личное совершенствование, любовь к людям и непротивление злу.

Теперь сами собой отпадают многие предложенные идеи разбираемого произведения, а остается только идея этического миропонимания жизни.

Но тогда возникает вопрос: для чего дана последняя часть рассказа, если идея уже выведена в художественных образах?

Каждый автор, исходя из образа—стимула, о котором было упомянуто в начале сочинения, в своем анализе идет к нему и при синтетическом творчестве, хотя у него в это время и образуется известное отношение к описываемому, что мы называем идеей.

Следовательно, идея произведения, возникает или в связи с возникновением образа, или во время синтетической работы творчества, или видоизменяется с развитием сюжета, или совсем не возникает.

Бывает иногда и так: идея предшествует появлению художественного образа. Но сущность творческой работы остается в этом отношении та же, т.-е. идея и художественный образ, влияя друг на друга, варьируясь в своих пределах, дают произведение.

Последняя часть разбираемого рассказа не противоречит идее, но является все-таки лишней в отношении ее.

Произведение же, кроме идеи, имеет и образ—стимул, не менее, если не более, важный в произведении. Последняя часть рассказа, лишняя для идеи, имеет органическую связь с образом, а потому она и не выброшена из рассказа. Если бы автор не написал ее, то мы чувствовали бы неудовлетворение, потому что для нас важна не только идея произведения, но и законченный художественный образ. Смерть хозяина и замерзание Никиты и есть та часть, о которой сейчас шла речь. В этой части находится немного художественных приемов, количество которых как бы указывает на угасание жизни двух замерзающих людей.

Нельзя не упомянуть о непонятном перерождении духа Василия Андреича Брехунова. Это место рассказа неудачно. Здесь столкнулись два элемента произведения—идея и образ. Автор, как писатель моралист, дал перевес идее, а через это и произвел разрыв между образом и идеей, и получилась художественная натяжка.

О привлечении учащихся к сотрудничеству в научной работе.

Вопрос о привлечении учащихся средней школы к сотрудничеству в научной работе, если я не ошибаюсь, почти совершенно не затронут в русской педагогической литературе. Между тем, не подлежит никакому сомнению, что такая совместная научная работа в старших классах средней школы, особенно в области русского языка и литературы, является вполне осуществимой. В классе или в особых литературных кружках преподавателю русского языка зачастую удается сосредоточить вокруг себя небольшие группы наиболее даровитых и любознательных учеников: он может приохотить их к маленьким самостоятельным научным исследованиям, к разработке легких вопросов стилистического анализа произведений, к критике поэтических переводов с иностранных языков (путем сравнения с французскими, немецкими и латинскими оригиналами) или к собиранию материалов для словаря какого-либо писателя и т. п. Для учащихся такие занятия под руководством преподаватели имеют громадное образовательное и воспитатель-

ное значение: они знакомятся с методами научной работы, проникаются жгучей любовью и преклонением пред образом истины, манящим к себе и ученика и учителя из своей прекрасной дали.

Преподавателю эти занятия могут дать в руки обильный и ценный материал для его научных работ и статей.

Я позволю себе предложить вниманию преподавателей русского языка некоторые данные из собственной университетской практики. Слушателям предложено было применить статистический метод к исследованию ритма русской художественной прозы.

Как известно, ритм и в прозаической речи, где, как и в поэзии, он проявляется в чередовании ударенных и безударных слогов, не представляет собою чего-либо случайного, неопределенного. Не подчиненная ритму так строго, как поэзия, проза, тем не менее, обнаруживает известную закономерность в чередовании ударений. Первая крупная попытка исследовать систематически законы прозаического ритма принадлежит, если я не ошибаюсь, франкфуртскому профессору К. Марбе, посвятившему этому вопросу свой доклад на 1-м съезде по экспериментальной психологии в Гессене. Этот доклад, вызвавший всеобщий интерес и сочувствие, напечатан был под заглавием: Ueber den Rhythmus der Prosa (Giessen, 1904). Сущность его метода заключается в следующем. Исходя из тщательного анализа отрывков прозаического текста Гете (Rochusfest) и Гейне (Harzreise), он стремился установить черты различия в ритмическом построении прозы упомянутых писателей и открыть ритмические законы немецкого языка вообще. С этой целью он подсчитывал, сколько неударных слогов приходится в общем между двумя ударными, и какая группировка ударений является наиболее употребительною. Марбе удалось показать, что между двумя д в а неударных, то-есть отношение числа неударных слогов к числу ударных равняется 2 с небольшою дробью, и что наиболее частой ритмической группировкой является дактилическая. Ученики Марбе продолжают разрабатывать эти методы ритмического анализа. Так, H. Unser в книжке: Ueber den Rhythmus der deutschen Prosa, Heidelberg, 1906, пытался установить различие прозаического ритма в зависимости от рода произведения (естественный ритм в разговоре, в эмоциональных письмах, искусственный ритм в деловых письмах, повествованиях). К. Тодоров в своей диссертации (1912 г.) приложил методы Марбе к изучению музыкальных композиций, а покойный Тумб — к исследованию ритма греческих прозаиков. Во Франции L. Havet также основал школу исследователей ритма, из которых особенно выдаются H. Borneque и L. Laurand.

Я предложил своим слушателям изучить, при помощи статистического подсчета, следующие проблемы русской прозаической ритмики:

1) отношение ударенных слогов к неударенным в прозе художественной и научной;

2) характер ритма у различных писателей и в разных видах произведений;

3) типы заключений фраз, периодов и т. д.; необходимость специального анализа заключений или так называемый клаузул (лат. clausula) вызывается тем, что ритмичность прозы с особенною силой и яркостью обнаруживается вблизи пауз, т.-е. в тех естественных разрезах речи, символами которых являются знаки препинания.

Результаты наших изысканий сводятся к следующему:

Отношение количества неударенных слогов к ударенным средним числом равняется: у Тургенева 1,85.
у Достоевского 1,95,
в научной прозе 2,45.

Низшие пределы уклонений от средних величин равны:
у Тургенева 1,73,
у Достоевского 1,88.
в научной прозе 2,30.

Высшие найденные нами пределы выражаются цыфрами 2, 15; 2, 20; 2, 71.

Ритмический анализ одного отрывка из Тургенева дал следующие результаты:

хорей	151	раз,	т.	е. около	34%
ямб	102	—	—	—	23%
анапест	68	—	—	—	15%
амфибрахий	50	—	—	—	11%
дактиль	23	—	—	—	5%
пэон 2-го вида	20	—	—	—	4%
пэон 1-го „	11	—	—	—	2%
пеон 4-го „	7	—	—	—	1%
пэон 3-го „	5	—	—	—	1%
остальн. размеры	4	—	—	—	0,9
всего	441	раз.			

то-есть двухсложные стопы преобладают над трехсложными, и хорей над ямбом.

Что касается исследования заключений, то полученные нами тут данные могут быть изображены при помощи следующей таблицы (Тургенев):

№№ по порядку.	Формы заключений.	Относительная чистота в %.
1	— UU — U	19,7.
2	— UU —	11,8.
3	U — U —	10,8.
4	U U U —	9,8.
5	U — U — U	9,7.
6	U U U — U	6,9.
7	U — U — U U	6,8.
8	U U U — U U	4,9.
9	— U U — U U	3,9.
10	U U — — U	3,1.
	и. т. д.	

В общем, нам удалось установить, на основании наблюдений над тургеневской прозой, следующие законы:

1. Трохеические или женские заключения, то-есть с 1 U в конце (№№ 1, 5, 6, 10) являются преобладающими по количеству; за ними следуют мужские заключения, то-есть заканчивающиеся ударенным слогом (№№ 2, 3, 4); гораздо реже встречаются дактилические заключения (№№ 7, 8, 9).

2. Последнему ударенному слогу должен предшествовать хотя бы один неударенный слог или, иными словами, стечение двух стоящих рядом ударенных слогов строго избегается (читатель, знакомый с поздне-греческой и византийской римской, легко узнает в этом правиле видоизмененный закон Вильгельма Мейера). Нарушения этого правила у Тургенева замечается крайне редко.

Таковы те результаты, которые мне удалось установить на основании анализа нескольких отрывков русской художественной прозы. Несмотря на их недостаточность, можно все-таки, как мне кажется, убедить в известной закономерности русского прозаического ритма. Самособою разумеется, что чем большее количество однородных фактов подлежит наблюдению, тем отчетливее и точнее выступает в них законосообразность. Очень интересно было бы исследовать, не представляют ли собою взаимные отношения количеств женских, мужских, дактилических и неправильных заключений постоянные величины? Можно рассмотреть также добытые статистическим подсчетом цифры, как функции времени (например, сравнивая ранние и поздние произведения писателя) или какого-либо иного фактора (вид произведения, настроение и т. д.).

Только путем подобной самостоятельной работы ученик может оценить прелесть научного творчества, приобрести уверенность, в себе и своих силах, привыкнуть к систематическому труду. А как это важно для будущей жизни юноши или девушки!..

О литературно-эстетических экскурсиях в средней школе*).

I.

Мне хотелось бы бросить в среду товарищей, преподавателей родного языка и литературы, следующую идею, с просьбою попробовать, где возможно, провести ее в жизнь и посмотреть результаты.

Нет сомнения, что природа глубоко и сильно влияет на развивающуюся душу. В зависимости от окружающей природы складывается тот или иной характер, пробуждаются разные стремления, остающиеся на всю жизнь. Ведь, не правда ли, скалы и озера Финляндии, снеговые горы Кавказа, однообразная тундра, южная просторная степь или мшистые болота различно влияют на настроение, создают разные чувства, если мы попадаем туда хотя и на короткое время, и, конечно, тем более, если пришлось бы провести среди них долгое время, например, все детство впечатлительное? И история прошлого, и поэтические мечты, навеянные такой природой, и душевный склад туземных жителей, либо людей воспитанных там, становится понятнее и ближе тогда. Впечатления от природы срастутся с усвоенными представлениями о данном месте неразрывно, так как большей наглядности желать нельзя, пробудят много чувств, мыслей, воспоминаний, сравнений, пробудят художественные творческие силы в молодой душе.

II.

Поездка «в природу» с учащимися, руководимая преподавателем словесником, даст незабываемый, ценный материал для целей литературно-эстетических, т.-е. лучшего понимания и уяснения поэзии как вообще, так и известного определенного автора, с коим место связано. Это первое.

В самом деле, ведь, природа места, где, например, вырос поэт, которая повлияла на склад его души, дала ему целый ряд моментов, отразившихся в его творениях в виде описаний или лирических от-

*) Мысли этой заметки были подробно развиты в докладе на ту же тему на Харьков. окружн. Педагогич. съезде и на Съезде преподав. рус. языка и литературы в Москве, в 1917 г.

ступлений, дала поэту сюжет, идеи, навеяла самые типы героев, даже иной раз размеры стихов, словом, повлияла на всю поэтическую фантазию,—такая природа необходима в непосредственном восприятии, чтобы близко почувствовать, понять художника слова и его мечты.

У нас предпринимаются поездки географические, физико-естественные, этнографические, религиозные, чисто исторические, археологические, технические и т. д., все с целью дать известный запас знаний специальных, но, думаю, что такие поездки не всем интересны и очень утомительны, особенно музеи, заводы, либо вообще городские осмотры. Есть натуры, которые в музеях и заводах прямо скучают, а утомляются умственно все. Эмоциональной, художественной натуре подобные экскурсии мало дадут. Да и вообще почему ставить целью поездок с учащимися непременно знания, утилитарные цели? Ведь есть воспитательная сфера, есть развитие эмоциональной стороны, есть эстетические стремления, наконец, просто пробуждение художественного творчества... Для словесника эта сторона души ученика очень важна, и экскурсии пора перестать считать монополией естественников. Надо нам воспользоваться поездками в целях нашей специальности. Такие литературно-эстетические поездки как Харьковский педагогический съезд раньше, так и Московский всероссийский съезд преподавателей словесников признал желательными в средней школе.

III.

Названные поездки следует устраивать в места, замечательные тем, что какой-либо поэт, писатель там воспитан, либо места повлияли на его творчество, либо связаны с его жизнью вообще, или в места особо интересные по красоте безотносительно. Хорошо устраивать экскурсии в год или даже день памяти, юбилея поэта. Предварительно жизнь и творчество его ученики должны изучить основательно, произведения обязательно должны быть прочитаны, ценные стихотворения либо прозаические отрывки выучены наизусть, при этом особенно интересно выразительное произношение, чего у нас не хватает пока. Следует собрать общими классными силами альбом иллюстраций, открыток к произведениям поэта или к жизни его. На понравившиеся сюжеты учащиеся и сами могли бы рисовать, кто сможет; кто музыкален, приготовить спеть или сыграть что можно из поэта. Составить рефераты о поэте по заинтересовавшим темам. Словом, предварительно, вокруг имени поэта создать целый круг прочных наглядных ассоциаций, и запасшись фотографическим аппаратом, красками, томиками произведений... отправится в экскурсию, предположим, памяти Лермонтова, следовательно, на Кавказ.

В самой экскурсии все художественные, эстетические силы проявились бы: фотографии, картины и рисунки видов, типов, записи мотивов, лепка, стихотворения из путевых настроений, дневники, записи впечатлений, и, может-быть, литературные произведения, навеянные обстановкой, либо в подражание поэту... Все эти пробы молодых сил остались бы, например, памятником экскурсии имени Лермонтова. После поездки следовало бы устроить литературно-художественный вечер памяти поэта, где на ряду с отчетом руководителя о ходе путешествия, на ряду с впечатлениями учеников, читались бы их литературные произведения, была бы выставка рисунков, привезенных из экскурсии вещей, пели бы и играли мотивы из поэта, либо творчества участников. Это создало бы огромный интерес к литературе и дело преподавателя имело бы особое значение. Можно было бы

издать и журнал памяти поэта, экскурсионный литературно-эстетический сборник. Мне кажется, что в провинции особенно это можно провести активно с учащимися.

Такая поездка особенно интересна была бы для девочек (женских гимназий), которым эстетические вопросы ближе и эмоциональная жизнь также. Но совместная поездка только бы усилила интерес, соревнование в творчестве и была бы лучше по результатам. И для маленьких классов возможны такие поездки, только, конечно, в более элементарном виде в смысле цели и подготовка, которая необходима которой руководитель не получит почти ничего в смысле педагогическом.

Маршрут должен быть подробно заранее разработан также в зависимости от изучения творчества и жизни поэта. Например, поездку памяти Лермонтова надо было бы предпринять на Кавказ, по Военно-Грузинской дороге из Тифлиса в Владикавказ.

Известно, что у Лермонтова с Кавказом связаны как «Демон», «Герой нашего времени», так и почти все остальное творчество: «Хаджи-Абрек», «Измаил-бей», «Черкесы», «Кавказский пленник», «Колыбельная песнь». Образы Демона и Тамары, Печорина, Мэри, Бэлы, Грушницкого, Вернера, Максима Максимыча, фаталиста встанут в сознании учащихся нагляднее. Вспомним, что дуэль Лермонтова, ссылка его, многие знакомые, первая любовь,—все тоже на Кавказе. Из Тифлиса, пришлось бы в минеральные воды, проехав хребет гор, увидев Терек, аулы, снега Казбека, перевал, Дарьял и т. д. Затем Пятигорск, Кисловодск, Бештау, Железноводск. От Тифлиса, где вспомнили бы чудную сказку о женской привязанности («Ашик-Кериб»), весь томик Лермонтова по мере путешествия становился все ближе и дороже, и понятнее поэтические грезы...

Конечно, можно устраивать поездки и ближние, в окрестности города, если там есть прекрасные места, связанные с именем поэта. Я предложил бы товарищам в каждом городе изучить, нет ли по близости таких мест и составить указатели таких поездок, пользуясь ими в литературных целях учащимся. Было бы очень ценно иметь для всей литературы нашей такие экскурсионные указатели.

IV.

Кроме уяснения творчества поэта, такие поездки даже просто в прекрасное по природе место, безотносительно к какому-либо автору, для словесника имеют еще второе, по моему мнению, огромное значение. Я пробовал со своими учащимися совершать их и видел хорошие результаты в практическом отношении, в обучении изложению мыслей, т.-е. в обучении сочинениям. Это второе.

В поездках «в природу», за город (следует сперва куда-нибудь недалеко, на расстоянии одного дня пути туда и обратно, на лошадях, пешком, а лучше всего на велосипедах, где как возможно) всегда получается много впечатлений, цельных, непосредственных, последовательных и, главное, без всякого принуждения. Как изображение самой поездки, так и мысли по поводу ее, чувства, испытываемые во время ее, воспоминания, сравнения с прочитанным или пережитым раньше, словом, тут и элементы описания, рассказы, рассуждения и чисто-художественные очерки,—все это прекрасный материал для школьных сочинений, вызывающий большой интерес у учеников, иногда прямо увлечение. Темы придумать можно разнообразные, и ценно то,

что они будут выхвачены прямо из жизни, из их собственных переживаний, это будет творческое сочинение. Оно покажет и развитие ученика, и его склонности, задатки и обученность. Оно устраняет книжность, искусственность, мертвый тон в сочинениях, так как в нем проявляется личная наблюдательность ученика, уменье схватить жизнь, разобраться в своих впечатлениях, дать отчет в них сообразно индивидуальности, язык обыкновенно получается живой, а не захватанные книжные выражения. При том это не так легко, как кажется: одна поездка разным классом, возрастом дает самые различные сочинения, даже на одну тему, а их можно дать много: описание места, случай дорожный, пожелания, организация поездки, неудачи, мысли и чувства, стихи, облики участников, комизм положений, параллель и другой поездкой и т. д.

Некоторые сочинения могли бы быть письменные, некоторые — устные, пред классом, по известному конспекту-плану, при чем в критике, дополнениях привлекается всякий ученик желающий. И здесь альбомы, снимки, рисунки, свои записки, личное творчество приветствуется особенно, ибо это то, что составляет цель экскурсии, пробуждение художественного (литературного особенно) творчества, вместе с тем и незаметное обучение изложению своих мыслей, письменно и устно. Опыт показывает, что учащиеся говорят и пишут совсем другим языком, легко и свободно очень часто, когда дело касается жизни, а не книжки. Передо мной ряд таких сочинений, впечатлений из поездок в окрестности г. Харькова: с. Рогань, Хорошев, Куряж, на Донец, Чугуев и т. д. Их с интересом писали, с интересом слушали в классе, и плохие и средние ученики излагали мысли гораздо лучше обычного, иные очень метким языком.

V.

Такие поездки предпринимать следовало бы часто (хотя прогулки), а если их соединить с спортивными целями (велосипед, лыжи) хоть с группой учеников, то это вызывает увлечение, которым словесник непременно должен воспользоваться. да и ему, сидящему, вечно согнувшись, между колоннами тетрадей, вооруженному красным карандашем, близорукому и слабогрудому обычно (таков уж тип наш, что же делать!), ему тоже всякая такая поездка и прогулка только послужит на пользу. Природа нам нужнее, чем кому бы то ни было из коллег.

Следует заранее объявить и подготовиться к поездке с классом в практическом отношении, указать на цель—изложение впечатлений и творчество, рассказать маршрут и условия путешествия. Можно что-нибудь прочесть литературное о подобной поездке, рассказать, как именно лучше всего излагать мысли, если ведешь описание, рассказ, сравнение и т. п., словом общую методику сочинений. И в пути и после ученики будут спрашивать не раз, как то или другое лучше написать или рассказать. Тут всякое указание попадет на хорошую почву. Все это скажется потом ясно при общей беседе и разборе в классе сочинений.

Ценность, повторяю, я вижу здесь в том, что материал берется от жизни, а это всегда действительнее. Мысль эта о литературно-эстетических поездках, я убежден, найдет отклик среди сло-

весников. Она имеет значение и в образовательном и в воспитательном отношении. Может быть не сразу, как все новое, но литературно-эстетические поездки займут свое место в школе.

VI.

Резюмирую:

Необходимы, по моему, и имеются для этого практические основания и чисто теоретические доводы, которых не привожу здесь, необходимы в средней школе под руководством преподавателя-словесника литературно-эстетические поездки в красивые по природе, либо замечательные в литературном отношении места, связанные с творчеством и жизнью поэта. Цель таких поездок—развитие эстетического чувства, а также материал, прямо от жизни взятый, для свободных творческих школьных сочинений, следовательно, пробуждение литературно-художественного творчества, помощь при обучении словесной и письменной речи. Очень было бы желательно на местах словесникам составить маршруты таких литературных поездок в окрестности ближние и дальние, связанные с памятью поэта, либо особенно красивые по природе.

Приводим краткую литературу по вопросу о литературных экскурсиях: В. Габо—Гуманитарные и в частности литературные экскурсии «Пед. Мысль», 1921, 5—8; Соколов, Н.—Литературные экскурсии; Анцыферов, Н.—О литературных экскурсиях. Обе статьи напечатаны в сборнике под редакцией проф. Райкова «Школьные экскурсии, их значение и организация». Пг. 1921; Кони, Ф.—Программа литературно-образовательной экскурии по Петрограду. «Пед. Дело», 1921, 1—2; Плотников, И.—Школьные литературные экскурсии, «Нар. Просв.», Курск, 1922, 3—4; Гинзбург, Л.—Вспомогательные экскурсии по истории русской литературы, «Экс. Вестник», М. 1917, 1—2; Керов, Н.—Экскурсии в подмосковные «дворянские гнезда», там же, 1914 г.

Экскурсия в музей имени И. С. Тургенева в Орле.

В ознаменование 100-летия со дня рождения И. С. Тургенева в Орле (его родном городе), открыт музей его имени, помещающийся в доме, принадлежавшем родственникам И. С—ча—Галаховым.

Нечего и говорить об общекультурном значении этого музея, заключающего в себе такие ценности, как громадная библиотека Тургенева с книгами на разных языках (среди них несколько с автографами Тургенева, Белинского, Станкевича, Полевого и друг.; замечательна также книга «Эмблемы и символы», которой должен был довольствоваться Федя Лаврецкий),—рукописи Тургенева (пьеса «Студент», записи университетских лекций и т. п.),—прелюбопытная опись гардероба В. П. Тургеневой-Лутовиновой,—обстановка из дома Тургеневых (мебель, постель, картины, портреты, родословное древо и герб рода Тургеневых и т. д.).

Одна из комнат в музее—фетовская с вещами Фета и книгами с его собственноручными подписями.

Организация и открытие музея делают честь просвещенной энергии некоторых членов Орловского отдела народного образования.

Но мне хотелось бы отметить громадное образовательно-воспитательное значение музея с точки зрения «словесника», преподавателя русского языка.

Вскоре по открытии я совершил в него экскурсию с ученицами (среди них и один ученик) старшего класса Орловской учительской семинарии, где я преподаю русский язык.

Результаты экскурсии учащиеся описали в работе под заглавием «В Тургеневском музее».

Работа эта кажется мне настолько интересной и показательной, что я хочу привести несколько наиболее характерных выдержек из тетрадей различных учащихся.

Вот, например, ожидания и надежды учащихся, связанные с предстоявшей еще экскурсией: «Идя в музей, мне почему-то казалось, что нас сейчас встретит не только тургеневская обстановка, но и сам Иван Сергеевич».—«Мы подходили к музею И. С. Тургенева. Еще заранее я испытываю какое-то радостное чувство и отчасти волнение. Неужели я увижу все, что окружало этого великого человека, к чему он прикасался?»

Результаты осмотра музея некоторыми учащимися изложены в форме простого объективного описания, основанного на спокойной наблюдательности: «Большой письменный стол стоит направо с необходимыми его принадлежностями. И тут же на нем лежит подкова и часть рельса. На левой стороне стоит «самосон», несколько кресел и ширма».

У других объективные наблюдения связаны с «историческим чувством»: «В музее я почувствовала старину, что-то уже отжившее свой век».

Историческая ценность музея понята экскурсантами правильно и ясно: «Все находящиеся в гостиной предметы так и подсказывают, что Тургенев принадлежал к богатой помещичьей среде».—«Подбор книг (в библиотеке Тургенева) вполне характеризует ту эпоху».

Вот пример психологических размышлений, вызванных виденными в музее предметами: «В одной из комнат висит портрет Толстого (копия с работы Репина). Когда смотришь на его лицо, то по выражению последнего читаешь внутреннее состояние души. Сколько мук, сколько внутренней борьбы видишь на этом лице!»

У некоторых учащихся вид помещичьей, «барской» обстановки возбудил такие нравственно-социальные чувства: «Среди приятных впечатлений у меня пробегала мысль о том, что весь этот блеск тогда доставался помещикам кровью беззащитных крестьян, про которых так много писал И. С. Тургенев».—«Эти люди могли спокойно есть и пить и спать на мягких постелях и диванах, когда целые тысячи других людей, из крепостных, жили в полуразвалившихся избах, полуголодные и полухолодные». Это—знамение переживаемого нами времени.

В иных работах появляется полет фантазии учащихся, иногда в связи с имевшимися у них историко-литературными сведениями о Тургеневе: «В тихом и уютном кабинете мне живо представился писатель в глубокой задумчивости, а задуматься ему было над чем. Не много радости видел он в жизни: в детстве, отрочестве и юности его чуткая душа омрачилась деспотизмом матерей к крепостным».

«Входим в прихожую. Вот стоят дрожки И. С—ча. Представляется он сам на них с ружьем за плечами, едущим на охоту».

Во многих случаях созерцание вещественных памятников, связанным с Тургеневым, вызвало лишний раз в душах учащихся то чувство уважения и любви к И. С—чу, которое всегда живет в них: «Беру книгу, по рукам проходит даже какая-то дрожь. Неужели это те книги, которые читал Тургенев, держал в своих руках, делал даже пометки? Не веришь, что они в моих руках».—«Быть в той обстановке, где не так давно жил великий человек, родной и дорогой всем людям, а нам в особенности, как русский бытовой писатель, казалось незаслуженным счастьем. А мне, правда, стыдно было за себя, когда бы все ходили, рассматривали и даже оценивали находящиеся в музее вещи, как обыкновенные».—«Я думала о Тургеневе, «какой он великий человек», и, сравнивая себя с ним, я думала: «какая я маленькая в сравнении с ним».

Встречаются в отчетах об экскурсии даже философские размышления: «Человек умирает, его уносят на кладбище, а вещи остаются. Бездушные предметы живут дольше, чем их хозяин».

А вот живое и теплое настроение мягкой, мечтательной души: «Таким покоем, спокойствием веет от каждой вещи. Все эти мягкие диваны располагают к лени, какую-то таинственность вносят».

В одной из работ интересно конечное заключение о значении совершенной экскурсии в музей: «Мое пребывание в Тургеневском музее не прошло бесследно. Я теперь лучше представляю себе, чем раньше, жизнь помещиков, а главное—обстановку, в которой жил наш замечательный и великий русский писатель И. С. Тургенев».

Не все, однако, остались дово экскурсией. Встречается и отрицательная критика и выражение неудовлетворенности: «У меня появилось сомнение, и при виде всякой новой вещи сейчас возникает вопрос: Тургенева или нет?—«Я получила не то, чего ожидала. Впечатление осталось сравнительно слабое и расплывчатое».

Таким образом, экскурсия в музей, несомненно, многое дала учащимся и явилась «событием» в их скромной трудовой жизни. А письменный отчет об экскурссии оказался очень поучительным для преподавателя, раскрыв ему особенности душевного склада каждого из учащихся, своеобразного реагирования их на внешние воздействия.

Некоторые из впечатлений и переживаний учащихся, выраженных в их работах, связаны с объяснениями, данными им во время осмотра музея мною и заведующим музеем М. В. Португаловым; большинство же их возникло самостоятельно.

Литературные беседы, как один из приемов изучения в школе художественных произведений.

Несмотря на то, что вопрос о преподавании родной литературы в средней школе давно обсуждается и в солидных трудах профессоров, и в журнальных статьях, и в многочисленных докладах на съездах директоров и преподавателей,—до сих пор остаются в силе слова Алферова, сказанные им в 1910 году («Родной язык в средней школе», стр. 322). «Если одним из первых условий удовлетворительного преподавания предмета является ясное представление о самом предмете, об его задачах, и о методах исследования в служении этим задачам, то с историей литературы дело обстоит совершенно неблагополучно. И

содержание этого предмета, и ближайшие его задачи, и пути их достижения составляют предмет горячих споров: в области понимания этого предмета почти нет ничего установленного».

Эта неопределенность, неустановленность в области решений тех или иных вопросов, связанных с преподаванием русской литературы, должна тяготить каждого преподавателя словесности, но особенно тяжела она преподавателям молодым, только-что начинающим свою деятельность.

В настоящей своей заметке я хотел бы, основываясь на маленьком своем опыте, поделиться с молодыми товарищами по предмету, как я решил те самые вопросы, которые встают пред каждым словесником, и как я практически осуществляю эти свои решения. Я думаю, что эти замечания, даже в том случае, если они не будут отличаться новизной и оригинальностью, принесут хоть небольшую пользу.

И по собственным воспоминаниям о своих преподавателях, и по многочисленным рассказам других, и, наконец, по тому шаблону, который замечается во всех учебниках по данному предмету, кажется, можно довольно точно и безошибочно сказать, как ведется преподавание литературы в громадном большинстве средних учебных заведений. Сегодня преподаватель расскажет в классе содержание «Дворянского гнезда» и начнет характеристику Лизы Калитиной, а на дом задаст по учебнику, например, Саводника, 5 страниц; завтра докончит характеристику Лизы и задаст еще 3—4 страницы, до «Лаврецкий. Его отец». Остаток урока употребит на спрашивание. Вызовет какого-нибудь Иванова и предложит ему рассказать «Нравственная чуткость Лизы». Иногда прочтет в классе «критику» Овсянико-Куликовского. Это—событие для учащихся: они выходят из класса с особенным настроением: ведь они сегодня «критику» читали!

Я в своей практике столкнулся с таким педагогом, который считал ересью итти дальше учебника, требовал от учащихся зазубривания учебника со всеми выдержками, какие там встречаются из «Истории» Карамзина, из сатир Кантемира, из басен Крылова, из «Наказа» Екатерины, и гордился, когда у него на выпускных экзаменах ученики наизусть, как казалось постороннему слушателю, знали и «Наказ», и «Историю» Карамзина, и сатиры Кантемира, и пр. и почти все отвечали «на пять».

Так вести дело преподавания русской литературы нельзя. «Наша художественная литература... должна стоять в центре всей программы школьных занятий»—так высоко ставят литературу авторы «Материалов по реформе средней школы» (Журнал Министерства Народного Просвещения, 1915 г., ноябрь, стр. 30), и с этим взглядом нельзя не согласиться. Соответственно такому высокому положению художественной литературы среди других предметов школьной программы авторы «Материалов» совершенно правильно смотрят и на задачи преподавателей литературы:

„При занятиях литературою в средней школе", читаем на стр. 31, „следует стремиться к тому, чтобы учащиеся, читая под руководством преподавателя избранное произведения, возможно шире и глубже воспринимали всю сумму его художественных образов и переживали волнующие художника чувства, чтобы они проникались идейным содержанием произведения, делали его своим собственным достоянием и на нем воспитали свое нравственное чувство, чтобы на произведениях изящной литературы они научились понимать и любить силу и красоту родного языка и поэтические формы, в которыя облекалась „возвышен-

ная мысль" художника, чтобы они могли проникаться той „божественностью", которая сквозит в каждой складке свободной мысли художника, чтобы они вместе с тем на разборе и изучении текста под руководством преподавателя приучались постепенно к самостоятельному анализу текста, к умению самостоятельно разбираться в нем, отыскивать необходимый для намеченных целей материал, группировать его и делать на основании его самостоятельные выводы и обобщения".

Таковы задачи, которые должен ставить себе каждый преподаватель словесности. Какими же путями можно разрешить эти задачи? Разумеется, не теми, о которых только что была речь. Прежде всего следует знакомить учащихся с самими произведениями художественной литературы. Не следует передавать содержания этих произведений своими словами; нужно стремиться к тому, чтобы учащиеся прочли изучаемое произведение непременно целиком, а не в отрывках, не по хрестоматиям. Эта мысль не нова; еще Стоюнин писал: «Большая часть наших хрестоматий наполнена множеством небольших отрывков из сотни разных сочинений; но с ними учителю решительно нечего делать... Обрзцы разных сочинений то же, что обрывки из разных картин; какое понятие по ним мы составим себе о целых картинах?» (Стоюнин. «О преподавании русской литературы», изд. 6, стр. 16). Все современные хрестоматии для старших классов должны быть изъяты. из употребления и заменены новыми. В этих новых должны быть помещены все произведения, намеченные программой, непременно целиком без всяких изменений и выпусков и непременно с необходимыми поясненiями и примечаниями. Лирические произведения разных авторов должны быть изданы в таком, например, виде, как это сделано Константином Бархиным («Сочинения М. Ю. Лермонтова с объяснительными статьями». Одесса. 1912 г.). В примечаниях должны быть сообщены только фактические сведения: то история написания, то сопоставление с другим произведением, то объяснения по поводу встречающихся имен, то источники заимствования и т. п., но всевозможные рассуждения по поводу данного произведения различных «критиков» не должны иметь места.

Тем более содержание художественных произведений не должно изучаться со слов учебника или со слов преподавателя. «Мы считаем. непедагогичным», совершенно верно замечает Алферов, «излагать содержание литературных произведений в учебниках, как это делают некоторые современные руководства; такое изложение никогда не заставит пережить юношу, то, что он мог бы пережить над самим писателем, а сверх, того отнимает у него охоту обращаться к первоисточнику, раз он уже знает его содержание. Такие изложения лишают юношество возможности испытать на себе живое, творческое влияние личности, что составляет душу литературы» («Родной язык в средней школе», стр. 326). На этом же настаивают и авторы «Материалов»: «Для новой литературы», читаем мы на странице 42, «также недопустимо «заочное знакомство» с писателями—по подробным пересказам их произведенiй в учебниках; эти пересказы являются большим злом, в корень подрывающим преподавание литературы. Необходимо чтение и изучение непосредственно самих художественных произведений».

Каким же путем следует изучать художественные произведения: путем ли чтения лекций, или путем классных бесед, участниками которых являлись бы сами учащiеся, а преподаватель только руководил бы беседами? Без лекций, конечно, обойтись нельзя; иногда при-

ходится сообщать учащимся те или иные сведения по какому-нибудь вопросу, и это сообщение по необходимости выльется в форму лекции. Так, например, если нужно познакомить учащихся с понятием «романтизм», «славянофильство» и т. п.; если при изучении романа «Рудин» нужно познакомить учащихся с кружками 30-х годов,—все это будет чтение лекций.

Но преподавание литературы отнюдь не должно сводиться к тому, что преподаватель читает лекции, а учащиеся слушают и зубрят эти лекции. При таком способе преподавания преподаватель никогда не достигнет того, что авторы «Материалов» ставят ему задачей: учащиеся не воспримут «всей суммы художественных образов произведения», не переживут «волнующих художника чувств», не проникнутся «идейным содержанием произведения», не сделают его «собственным достоянием» и тем более не приучатся «к самостоятельному анализу текста, к умению самостоятельно разбираться в нем, отыскивать необходимый для намеченных целей материал, группировать его и делать на основании его самостоятельные выводы и обобщения».

Есть и еще недостаток лекционного способа преподавания: при этом способе, когда учащийся или только слушает, или, при опросе, повторяет зазубренное, исключена возможность учиться правильно выражать свои мысли. В этом отношении интересен ответ одной гимназистки, приведенный г. Ильинским в его статье по поводу анкеты, произведенной в средних учебных заведениях Казанского учебного округа по вопросу о письменных работах. «Часто задумываешься над выражением своих мыслей», пишет эта девушка, «так как нам говорить приходится очень мало, а только больше слушать». («Вестник Образования и Воспитания», 1915 г., сентябрь-октябрь, 732).

Все эти соображения говорят за то, что только в исключительных, строго определенных случаях, следует прибегать к чтению лекций, вообще же преподавание литературы должно вестись по способу бесед. Преимущества этого последнего способа пред лекционным между прочим сознавало и Министерство, когда в 1912 году издавало свою новую программу по истории литературы. В «Журнале министерства народного просвещения» за июль 1912 года на странице 86 читаем следующее: «Преподавание отнюдь не должно обращаться в чтение лекций,—оно скорее должно носить характер «беседы», участниками которой должны быть, главным образом, сами ученики, а руководителем—преподаватель».

Как же осуществить эту идею бесед на практике? Мною это делается следующим образом. Заранее, с тем расчетом, чтобы учащиеся успели справиться с указанной ниже работой, я даю классу на отдельном листочке (а не пишу на классной доске и не диктую, чтобы не отнимать времени от урока) целый ряд вопросов, касающихся намеченного для изучения произведения. К указанному сроку учащиеся должны прочитать данное произведение и обдумать предложенные вопросы. В указанный день эти вопросы обсуждаются классом; преподаватель руководит беседой, делает указания, дополнения, иногда высказывает и свое мнение, а потом подводит итог всей беседе и предлагает учащимся составить дома подробный конспект.

Пример. За $1^1/_2$—2 недели до того урока, который предназначен для беседы по поводу «Ревизора» Гоголя, учащимся были предложены следующие вопросы:

1. Какое представление о русском чиновничестве половины XIX-го века составляется у Вас после прочтения „Ревизора"?
2. В каких других своих произведениях рисует Гоголь такую же картину жизни чиновничества?
3. Могла ли подобная картина принести обществу какую-нибудь пользу?
4. Не говорит ли об этом сам Гоголь в своих сочинениях и если говорит, то что именно?
5. В чем заключается завязка комедии, и можно ли считать ее правдоподобной?
6. В чем отступил Гоголь в „Ревизоре" от правил ложно-классической комедии?
7. Есть ли в „Ревизоре" элементы карикатуры?
8. Можно ли язык действующих лиц „Ревизора" считать реальным?
9. Произвести с этой точки зрения анализ монолога Осипа.
10. Есть ли в „Ревизоре" погрешности против реализма?
11. Можно ли „Ревизора" назвать бытовой комедией?
12. Какие места в этой комедии нравятся Вам в художественном отношении?
13. Сравнить комедии „Ревизор" и „Горе от ума" в отношении реализма и художественности.
14. Нет ли у Вас еще каких-нибудь вопросов в связи с этой комедией?

Пред началом беседы преподавателем была прочитана «лекция» на тему—«История создания «Ревизора». Замечу кстати, что подобные вступительные «лекции» я часто предлагаю прочесть одному из учащихся, дав ему время на подготовку и сообщив ему материал по данному вопросу. При этом учащемуся разрешается иметь при себе краткий конспект и книги, из которых он намерен привести те или иные выдержки; все остальное должно непременно говориться, а не читаться. После окончания беседы преподаватель, подводя итог, выяснил значение «Ревизора» в общественном, художественном и историко-литературном отношении. В связи с 14 вопросом был поднят между прочим вопрос о том, следует ли считать монологи действующих лиц и «разговоры в сторону» антихудожественными приемами.

В число вопросов, данных учащимися при изучении «Ревизора», я не включал вопросов, касающихся так называемых характеристик действующих лиц. Мне кажется, что, когда весь материал, намеченный вопросами, проработан, когда содержание «Ревизора» прочно усвоено, учащиеся очень легко, и каждый по-своему, справятся с этими характеристиками. А на уроках, предназначенных для спрашивания, для контроля, я предлагаю тому или иному учащемуся между прочим такие, например, вопросы:

1. Выяснить личность Хлестакова по монологу Осипа. 2. В каких сценах и что говорит о себе сам Хлестаков? 3. Указать положительные и отрицательные черты городничего и подоб.

Вот приблизительная схема изучения «Ревизора». Так ведутся мною и вообще беседы по литературе. Следует только сделать несколько замечаний по поводу вопросов, какие, по моему мнению, должны ставиться учащимся при изучении данного произведения. В число таких вопросов следует включить прежде всего такие вопросы, которые направляли бы внимание учащихся на все то, что обычно, по наблюдению преподавателя, оставляется учащимися без внимания. Так, например, по моим наблюдениям, учащиеся не останавливают должного внимания на описании Пушкиным того, что видела Татьяна в кабинете Онегина (гл. 7; XVIII—XXIII). Так как все это имеет большое значение для правильного понимания образа Онегина, то необходимо остановить на этом внимание учащихся. С этой целью я даю учащимся такие, например, вопросы:

1. Какова обстановка кабинета Онегина в деревне?
2. Что это за
„... столбик с куклою чугунной
Под шляпой, с пасмурным челом,
С руками, сжатыми крестом?“
3. Чем объяснить присутствие этого „столбика “в кабинете Онегина и подоб.

В число вопросов следует включить между прочим и такие, которые заставляли бы учащихся высказать свое собственное мнение относительно той или иной отдельной мысли автора или героя данного произведения (например, «Как относитесь вы к мнению Базарова, что порядочный химик в двадцать раз полезнее всякого поэта?» «Можно ли согласиться с мнением Базарова, что природа—не храм, а мастерская, а человек в ней работник?» как вы относитесь к мнению Тургенева—«Будь только человек добр, и его никто отразить не может?» и подоб.).

Следует спрашивать учащихся и о том, что в данном произведении особенно понравилось им в художественном отношении и почему. Необходимо, мне кажется, предлагать им вопросы о том, нравится ли им тот или иной художественный образ. Очень интересными, по моим наблюдениям, для учащихся оказались такие вопросы: «нравится ли вам Печорин? Мери? Рудин? Базаров? Адуев-дядя?» и т. д. Я помню, как однажды, при разборе образа Печорина, на поставленный вопрос о том, нравится ли Печорин, один из учащихся дал приблизительно следующий ответ: «Печорин нравится мне тем, что бывает часто очень красив, но эта красота влечет меня только в первый момент. Стоит только вдуматься в эту личность, как она отталкивает тебя. Стоит только представить одного из своих товарищей, с которыми ты невольно живешь тесной жизнью, в образе этого демона-Печорина, как тотчас же поймешь, что жить с таким товарищем было бы невозможно». Эта мысль была иллюстрирована многочисленными примерами и из литературы, и из собственной жизни и горячо обсуждалась классом. Здесь даже не так важно правильно или нет понят учащимися образ Печорина: неправильно,—можно поправить; важно то, что этот вопрос навел учащихся на целый ряд серьезных размышлений, вызвал горячие прения, обмен мнениями, заинтересовал их. И мне казалось, что после этих обсуждений было бы лишним давать, как это принято, эту скучную, шаблонную «характеристику»: мне казалось, что образ Печорина стал теперь близким и интересным для учащихся гораздо более, чем при самом увлекательном рассказе преподавателя. В другом случае был поставлен вопрос—«Нравится ли вам П. И. Адуев»? В связи с этим вопросом возник другой—«Может ли считаться деятельность П. И. Адуева полезной деятельностью?» Этот вопрос, который неизбежно должен вставать пред каждым воспитанником старших классов, выбирающим уже подходящий для себя род деятельности, намечающим уже в связи с этим высшее учебное заведение, в которое он поступит после окончания среднего учебного заведения,—обсуждался классом с живейшим интересом.

Большинство учащихся не понимает: для чего это изучается литература, как-то не может связать литературу с своей жизнью: прочитают роман «Евгений Онегин», выучат о нем по учебнику, переходят к «Борису Годунову» и т. д., и весь этот материал совершенно не смешивается с их существом, не влияет на их жизнь, далек от них, чужд им. Вышеуказанные вопросы, по моему мнению, исключают

возможность такого отношения к литературе: они научат учащихся черпать из этого богатого источника благодатный материал для умственного и нравственного развития.

Необходимо постоянно устанавливать тесную связь между различными произведениями различных авторов, историей, жизнью, опытом учащихся. Почему, например, при ознакомлении учащихся с образом Татьяны Лариной не остановиться на этих ее словах:

Я другому отдана—
Я буду век ему верна.

и не указать здесь учащимся, что идея долго занимала и Пушкина и других наших великих писателей? Почему не напомнить здесь Машу Троекурову, Марью Ивановну Миронову, Лизу Калитину и других. Почему не указать здесь на это прекрасное стихотворение Пушкина—«Нет, нет, не должен я, не смею, не могу волнениям любви безумно предаваться!»

Я уверен, такое изучение литературы дает прекраснейшие результаты: оно заставит учащихся любить литературу, искать в ней высочайшего наслаждения, смотреть на нее, как на источник умственного и нравственного развития, научит их «отыскивать необходимый для намеченных целей материал, группировать его и делать на оснований его самостоятельные выводы и обобщения», и уж прежде всего при такой постановке преподавания учащиеся будут класть в основу изучения родной литературы не учебник, не «критику» гг. Бураковских, Корников и под., а самое произведение.

Полезно также, мне кажется, вызывать у учащихся ясное представление наружности героев различных произведений. Какова наружность Онегина, Ленского, Годунова, Лаврецкого и друг.—все это вопросы важные: достаточно вспомнить, какое громадное значение придают этому вопросу актеры и авторы пьес. Наружность часто бывает зеркалом души. Почему бы не показывать учащимся в связи с изучением литературы портретов Онегина, Ленского, Татьяны, Ольги, Чацкого, Годунова, Ивана Грозного и других в исполнении наших лучших артистов и художников? Ведь у нас столько хороших фотографических снимков с лучших наших артистов в исполнении ими той или иной роли; у нас есть и хорошие издания в роде, например, «Театр и Искусство»; все это так доступно, так легко использовать!

На казанских курсах был поднят между прочим вопрос о том, следует ли анализировать, или, как выражались тогда многие ораторы, «анатомировать» душевный облик героев изучаемых произведений, или же следует остановиться только на художественной стороне данного образа, заставить учащихся воспринять только художественную прелесть данного образа. Этот вопрос, возникший в связи с образцовым уроком, данным г. М. на тему «Душевный образ Лизы Калитиной», остался неразрешенным. Мне кажется, избегать анализа не следует. Во-первых, стремление к анализу—вообще естественная потребность человеческого ума. Учащимся анализ художественного образа всегда нравится, и нет оснований лишать их этого удовольствия, подавлять в них это стремление. Как Онегин смотрит на это, как он относится к тому, как развилась в нем такая-то черта, чем объяснить в нем такое-то противоречие и т. п.—все это такие вопросы, которые всегда живо интересуют учащихся, и которые разрешаются только анализом данного образа. Часто является необходимым и полезным оценить какой-нибудь образ с какой-нибудь точки зрения, и в таких

случаях художественное впечатление может подсказать ошибочный взгляд. Выше я проводил взгляд одного учащегося на Печорина: его художественное чувство склоняло его симпатии в пользу этого образа, но анализ подсказал совсем другое.

Во-вторых, многие люди лишены художественного чутья, как многие не обладают музыкальными способностями, не имеют вовсе музыкального «слуха». Попробуйте разъяснить этим последним, что серенада Шуберта—прелестна! Попробуйте разъяснить им, что образ Лизы Калитиной—высоко художественный образ! И вот в таких случаях на помощь может явиться анализ: чего не сможет постичь учащийся своим художественным чувством, то он воспримет посредством анализа.

Увлекаться, однако, одним анализом безусловно нельзя. Художественная сторона в произведении имеет не менее важное значение. Вот почему следует всегда останавливать внимание учащихся и на этой стороне художественного произведения. С этой целью, думаю, всегда полезно ставить учащимся такие вопросы: «Какие места в данном произведении наиболее нравятся вам в художественном отношении и почему? Много приносит пользы в этом отношении и художественное чтение. При ознакомлении с произведением необходимо лучшие в художественном отношении места читать в классе самому преподавателю, если он обладает даром художественного чтения, в противном случае предлагать читать одаренным в указанном отношении ученикам. Такое художественное чтение дает учащимся чрезвычайно много. Я помню, как учащиеся признавались мне, что только после моего чтения они поняли монолог Чацкого—«В той комнате незначащая встреча». Я помню также, с каким интересом класс слушал чтение монолога Осипа, который после этого многими был заучен наизусть, чтение «Сна Обломова» и друг. Сколько любви к литературе заронили в учащихся эти чтения!

Следует коснуться еще одного важного вопроса, с которым сталкивается каждый преподаватель литературы. Выше было указано, что ограничить изучение литературы учебником невозможно, что иногда преподавателю необходимо сообщить учащимся те или иные сведения по какому-нибудь вопросу. В таких случаях это сообщение выльется в форму лекции. Следует ли эти лекции записывать учащимся?

Учащихся старших классов необходимо приучать записывать за преподавателем уж по одному тому, что через один-два года они—студенты, которым непременно придется записывать за профессором. Если это так, то как же облегчить учащимся составление записок? Мне кажется, прием, указанный между прочим Алферовым, очень удобен: «Когда приходится дополнить учебные пособия сведениями, то едва ли следует такие дополнительные сведения диктовать учащимся. Несравненно полезнее для них будет, если, дав им предварительно план того, что вы думаете им сообщить, вы предложите им по этому плану составить конспект вашего рассказа. Тогда, слушая вас, учащиеся имеют возможность более сознательно отнестись к тому, что вы им говорите, отмечая в тетрадях под соответствующими частями плана то год, то имя, то цифру, то кратко какую-либо мысль или факт. Это создаст им и полезную привычку толково записывать, что может им пригодиться при записях лекций в высшей школе» («Родной язык в средней школе», стр. 331).

Здесь уместно высказать и свое мнение и о способах контролирования ученических знаний. Никогда, мне кажется, не следует требовать от учащихся, чтобы они непременно разделяли взгляды учебника или преподавателя. Литература—не математика, где в большинстве случаев двух мнений быть не может. Дважды два для всех четыре, всевозможные формулы для всех обязательны. Совсем не то в литературе: здесь очень много вопросов не разрешенных; здесь у каждого может быть свое мнение по данному вопросу; здесь одно и то же явление разными людьми может переживаться по своему. Мне кажется, надо и за учащимися оставить право к разным вопросам и явлениям художественной литературы относиться по своему. А если это так, то и отношение к учебнику или тем сведениям, которые сообщены им преподавателем, пусть будет свободным; пусть учащиеся, усвоив взгляд учебника или преподавателя, свободно выскажут и свой взгляд на данный вопрос, лишь бы это было не пустословие, не желание во что бы то ни стало противоречить, а нечто обоснованное, обнаруживающее серьезное отношение к вопросу и хорошее знакомство с ним. Выше я указывал, что считаю полезным иногда даже нарочно заставлять учащихся высказывать свое собственное суждение по какому-нибудь вопросу.

Очень хорошим приемом контролирования кажется мне и тот, на который указывает Алферов: «Мы указывали классу какую-нибудь главу учебника, предлагали прочесть ее к ближайшему дню наших занятий и каждому ученику для себя обсудить, что наиболее важно в данной главе, что следует наиболее крепко запомнить, что в ней ясно, что—не вполне, или совсем неясно; с чего в этой главе можно согласиться; что в ней имеет второстепенное значение, и потому может быть принято только к сведению» (стр. 322).

При таком или подобном отношении к делу преподавания родной литературы действительно можно разрешить те задачи, о которых было сказано выше. Но следует помнить при этом, что такое отношение к делу требует сокращения программы. Жалобы на перегруженность программ по литературе слышатся уже давно. Все эти жалобы, несомненно, основательны. Перегруженность программ вообще мешает делу: у учащихся не хватает времени отнестись вдумчиво к изучаемому материалу. А казалось бы к чему это стремление сообщить учащимся как можно больше фактов?! Ведь назначение средней школы совсем не в этом. Достаточно, мне кажется, проработать с учащимися тот минимальный материал, на котором они научились бы любить дело, научились бы самостоятельно работать. Что касается, в частности, литературы, то к чему это стремление познакомить учащихся почти со всей русской литературой?! Такое ознакомление ведет к тому, что учащиеся не успевают справиться с материалом, невольно страются отделаться одним учебником, а преподавателю нет времени ни остановиться подольше на избранном произведении, ни проконтролировать тщательнее познания учащихся. Отсюда—все те изъяны в деле преподавания литературы, на которые жалуются все и давно. И здесь, как и в других предметах, достаточно было бы разобрать с учащимися только минимальное количество произведений, лучших в художественном и идейном отношении. В своей статье «К вопросу о прохождении в средних учебных заведениях русской литературы после Гоголя» («Русский Филилогический Вестник», 1919 г. № 3), В. Данилов пишет между прочим следующее: «Если мы широко поставим изучение

только двух романов: «Рудина» и «Дворянского гнезда», то мы в умах учащихся совсем такое гнездо литературных знаний, которое по прочности и осмысленности их будет много ценнее условно-систематического беглого курса». С таким взглядом на преподавание литературы нельзя не согласиться. Пусть бы с «историей литературы» учащиеся познакомились по литературе до Гоголя, а из литературы после Гоголя познакомили учащихся с несколькими, лучшими в художественном и идейном отношении, произведениями. Сколько бы впечатлений, идей, любви к литературе, желания и умения самостоятельно читать вынесли учащиеся при таком прохождении литературы!

Литературные суды и литературные собеседования.

В педагогической журналистике все чаще и чаще проскальзывают отрадные известия о том, что нудное и скучное преподавание литературы начинает сменяться живым и интересным отношением к ней. Литература в учебном распорядке начинает числиться не только, как предмет, на который отведено соответствующее число часов, но и как живое постижение духовных ценностей, при котором даже юная и неокрепшая душа должна напрягать свои собственные силы, чтобы самостоятельно расценить приобретаемое и через это его лучше воспринять, ассимилировать и сделать своим достоянием. О таком отношении говорит, с одной стороны, оживление методологических и методических обсуждений преподавания родного языка в средней и начальной школе, с другой—усиленное внимание к литературным внеклассным беседам.

В последнем отношении появилось и некоторое нововведение. Я разумею под ним литературные суды над героями художественных произведений, особенно над Рудиным. Ему посчастливилось: его судили где-то на юге, судили в Ярославле и Рязани—в реальном училище, судили, вероятно, и в других местах. Везде эти суды, повидимому, проходили оживленно, и публика принимала их восторженно. Так и должно быть: во-первых, это ново, а во-вторых, учеников вдруг заставляют не пересказывать своими словами содержание романа и охарактеризовывать по известному шаблону действующих лиц, а самостоятельно проанализировать душу и поступки героя, как-будто живого реального человека и при этом дают возможность высказать свое живое личное отношение и к тем идеям, которые развивал герой разбираемого произведения, и тем идеалам, которые проповедывались в нем. Такие обстоятельства несомненно должны захватить все живое и незастывшее. Так оно и есть. Во всех известиях о литературных судах подчеркивается, что руководители предоставляли полную свободу распределять роли между учениками, и участники находились и добросовестно готовились. Такому прекрасному и живому отношению к делу нужно сочувствовать всеми силами души, и для того, чтобы убедиться в облагораживающем действии этой работы, достаточно видеть, с каким благородным волнением, происходящим не столько от боязни за свои неудачные слова, а сколько за свое дорогое и ценное самостоятельное отношение к вопросу, каковое отношение естественно ищет сочувствия, признания и поддержки у слушателей, всходят ораторы на кафедру. На основании своего личного опыта могу сказать, что, вероятно, не один учитель подивится, глядя на то, как обыкновенный ученик, на уроке отвечавший равнодушно про того же Рудина по Саводнику, на этих собеседованиях, с кафедры

убежденно и оживленно говорит про свои взгляды на того же героя. Повторяю—такому живому отношению к произведениям художественного слова всем, кому дорого дело преподавания родного языка, нужно горячо сочувствовать, но в то же время есть некоторые соображения, в силу которых можно высказаться против такой постановки литературного собеседования, как оно было проведено, например, в гимназии Щеголева, в Ярославле, т.-е. с соблюдением всего процессуального порядка суда, с вызовом свидетелей, появлением гражданских истцов, как было и в Шуйской гимназии. В основании этих соображений лежат отчасти и наблюдения над воспитанниками. В нашем учебном заведении литературные собеседования изредка практикуются уже давно. Обыкновенно бывало их в год два-три. Кроме того, одно время широко практиковались классные доклады по истории и реже по литературе. Следовательно, для учеников обмен мнениями по поводу прочитанных произведений и статей был отчасти знаком. И в прошедшем учебном году, когда я предложил провести внеклассные беседы о некоторых героях, ученики выразили полную готовность принять участие. Первое собеседование было посвящено разбору и оценке личности Печорина. Другим лицом педагогической корпорации было предложено ученикам сделать это в виде суда, с соблюдением всего порядка. Ученики приняли это неохотно. После я спрашивал, почему им предложение не понравилось. Разговоров было много, но все они сводились к тому, что это неестественно. В самом деле, при явке или неявке свидетелей, в роде Натальи Ласунской (ныне Волынцевой), получается своеобразная драматизация произведения, которая в целях всестороннего изучения содержания произведения несомненно полезна. Но ведь цель собеседования была не та. Она и здесь заключалась в оценке личности Рудина. Это было сделано несомненно речами прокурора и защитника. В этих речах именно и должна была сказаться индивидуальность учеников, склад их мышления, их симпатии и антипатии, манера смотреть на мир и на людей. И эта часть собеседования естественно должна была оставить самое отрадное впечатление в слушателях, потому что она является центром всего дела, а все остальное служит ненужным осложняющим придатком, который уместен на уроках законоведения, и который ученики гораздо лучше усвоят, прослушавши хоть одно дело в суде. Мне лично думается, что самое ценное в литературных собеседованиях заключается не в том, что ученики благодаря им прекрасно усвоят произведение, не в том, что речь их развивается, что они учатся публично с самообладанием говорить, все это бесспорно имеет культурную и общественную ценность, а в том, что они на этих собеседованиях воочию убеждаются в великом значении литературы, убеждаются в том, что она жизненное проявление человеческого гения, способное глубоко захватить человека, и что для сознательного восприятия созданий этого гения, дающих эстетическое и интеллектуальное наслаждение, необходимо пересматривать все то, что уже отложилось в душе и на основании этого пересмотра определять свое отношение к художественным образам, идеям и направлениям творческой мысли. Эти беседы наглядно могут показать ученикам да и самим преподавателям, что знание литературы не исчерпывается знанием учебника и содержания произведений с комментариями преподавателя, а состоит прежде всего в живом постижении художественного материала и отклике на него души читателя.

В виду всех приведенных соображений, мне и кажется, что внеклассные литературные собеседования должны быть только беседами и не осложняться никакими ритуалами. В течение своей шестилетней педагогической практики я провел около десяти внеклассных бесед. Конечно, эта цифра не значительна для того, чтобы на основание ее делать какие-либо безапелляционные выводы, но некоторые полезные для себя лично и для ведения дела наблюдения я сделал. Первоначально отправным пунктом собеседований были мои вступительные слова, затем я их заменил рефератами воспитанников. Темы собеседований и тезисы рефератов заранее объявлялись всем ученикам для того, чтобы не читавшие произведения, которое будет служить предметом обсуждения, прочитали его, а желающие принять участие в прениях подготовились к ним и собрались с мыслями. И нужно сказать, что после того, как ученики стали выступать с рефератами, дело пошло оживленнее. В разговорах о причинах этого явления ученики откровенно заявляли мне, что меня они и на уроках слышат и слышали, а как сумеет высказаться такой-то ученик,— это им интересно и с ним им по силам спорить. После этого, я на свою долю оставил руководительство собеседованием и подведение итогов прений.

В прошедшем учебном году было проведено три собеседования—о Печорине, Рудине и Базарове. Путем совместного с учениками обсуждения был установлен такой порядок бесед. Находятся заранее желающие доказать или опровергнуть ценность общечеловеческую, психологическую и общественную разбираемого типа. Из них выбираются четыре человека—два «за» и два «против». Один из каждой пары должен был разобрать с положительной или отрицательной стороны идейное содержание героя, другой—его поступки и отношение к людям. После подготовки, продолжавшейся недели две, назначался день и час собеседования. Речи четвертых были отправными пунктами собеседований. Начинали обыкновенно противники. После того, как выскажутся четверо и выяснят некоторые недоразумения, встречающиеся в речах, в прениях принимают участие и слушатели. Желающих высказаться из последних всегда находилось много. Прения обыкновенно носили последовательный характер настолько, что роль председателя сводилась только к остановке порывистых ораторов, у которых недоставало терпения дослушать до конца своего противника. Конечно, от волнения и непривычки у многих речь путалась, но слушатели вели себя в высшей степени корректно и не позволяли себе ни улыбок, ни замечаний. И любопытно, симпатиями у публики часто пользовались эти волнующиеся, но искренно и с жаром говорящие противники или защитники героев. Прения продолжались каждый раз не менее трех часов. В конце собеседования председатель делал резюме, и каждый раз приходилось констатировать у спорящих на собеседования это отражалось, я скажу, не совсем благоприятно. личность определенных мировоззрений, которые неизбежно сталкиваются при оценке этих героев, именно, реалистического и идеалистического. После объявления резюме, слушатели делали приговор, верно ли оно сделано. Затем происходило общее голосование с целью выяснить отношение к разбираемым типам всех присутствующих на собрании. Этот момент был самым захватывающим. Доселе спокойные слушатели начинали волноваться, и приходилось усиленно устанавливать порядок, чтобы произвести подсчет голосов. В конце-концов

пришли к такому способу. Определенные сторонники выходили из класса, и в дверях их считали. Свой голос я отдавал на какую-либо сторону, как равноправный член собрания. Делал я это намеренно, чтобы предоставить ученикам больше самостоятельности. Здесь я считаю нужным указать еще на одно обстоятельство. Прошлые годы в прениях принимали участие я и другие преподаватели. Эти выступления в учениках вызывали необыкновенный интерес, но на собеседования это отражалось, я скажу, не совсем благоприятно. Ученики со вниманием слушают, но сами активно не выступают. Повидимому, интерес к тому, кто из преподавателей победит, переселивал все остальные интреесы. В этих случаях на тех учеников, которые иногда порывались выступить, из толпы слушателей частенько слышался шопот—«погоди—ты». На этом основании я высказался бы против выступления на беседах преподавателей.

Много было, конечно, и неудачного в этих беседах, много поверхностного, но хорошо было то, что это неудачное и поверхностное здесь же исправлялось и углублялось самими учениками. Бывало, что герой был и не так детально и глубоко разобран, как бы следовало, но одно ценное всегда было на лицо—это искренняя заинтересованность художественным типом и желание уяснить его. Прения и споры не прекращались после собеседований, они переносились за чай, ужин; приходилось даже, в виду необходимости соблюдать порядок общежития, принуждать учеников расходиться по койкам. И после многие, особенно побежденные, подойдут поговорить и выразить свое недоумение или сообщить положение, которое по их мнению должно было бы разбить противника, и пожалеть о том, что оно поздно пришло на мысль. И эти вот последующие разговоры, по моему глубокому убеждению, создают самую благоприятную почву для взаимного понимания учеников и преподавателей, что, как хорошо знает всякий преподаватель старших классов, имеет громадное значение и для обыкновенной будничной работы в классе.

В заключение остается только пожелать самого широкого распространения внеклассных бесед, тем более, что особого труда для преподавателя они не составят: для них нужна главным образом только инициатива, а дадут они много нравственного удовлетворения тому, кто пытается дать не только знание учебника и критических пособий по литературе, но и навык и стремление самостоятельно постигать величие, могущество, правдивость и свободу русского языка тому, кто хочет привить ученикам сознание, что «язык народа—лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни».

Технические приемы ведения рефератов.

Заранее предупреждаем читателей, что мы не предполагаем давать каких-нибудь догматических указаний и не смотрим на свои приемы, как на что-то новое, другим неизвестное, а изложим просто, как дело велось в 8-ми классной провинциальной женской гимназии, при чем иногда будем сопровождать свое изложение объяснением, почему именно дело велось так, а не иначе.

В былые времена рефераты в гимназиях и реальных училищах были большой редкостью, а в упомянутой женской гимназии о них совсем и не знали. Но были особые обстоятельства, побудившие учи-

теля прибегнуть к ним, как к средству, могущему поднять уровень познаний и развития учащихся. Дело в том, что учитель, переброшенный силой обстоятельств из порядочного губернского города, где он преподавал, главным образом, в мужской гимназии,—в маленький уездный, да вдобавок еще и в женскую гимназию, был поражен слабым уровнем знаний и малым развитием учениц старших (V—VIII) классов. Положим, он заранее был уверен, что в небольшом городке, где так мало людей интеллигентных и где большинство населения—мелкие торговцы из мещан и крестьян, развитие учащихся должно стоят на низшей ступени, чем в губернском городе. Но в данном случае были еще и специальные причины: ученицы, перешедшие в VIII класс, переходили чуть ли не к четвертому за три года учителю по русскому языку, а были и такие месяцы, когда они сидели и вовсе без учителя. Неудивительно, что дело было так плохо. И если в других классах (V—VII) еще была надежда поправить дело хоть и не в этот год, то в следующие, в VIII кл., где ученицы должны были за один год подготовиться к довольно ответственному экзамену, ничего более не оставалось для учителя, как прибегнуть к рефератам. Он и решил, с ведома педагогического совета, заменить домашние сочинения рефератами, преполагая, что последние явятся работой более продуктивной, чем простые сочинения. Так оно и вышло. Когда оказалось, что рефераты принесли громадную пользу учащимся, они стали практиковаться и на следующие годы. На первых порах дело не обходилось и без некторых трений, но потом наладилось и пошло хорошо. Надо, однако, иметь в виду, что почти каждый год мы старались в частностях это дело так или иначе разнообразить, чтобы повторение одного и того же, из точки в точку, не сделалось скучным; кроме того, и для собственного опыта нам интересно было делать такие вариации, чтобы достигать возможно лучших результатов.

Мы опишем здесь тот год, когда учениц-специалисток по русскому языку было 12. Такое малое количество учениц и большее, сравнительно, число уроков (6, включая и методику русского языка) давало возможность устраивать чтение рефератов и обсуждение их еженедельно. А так как в наших руках была и педагогика (3 урока), то была возможность распределить уроки так, что реферату можно было отвести 3 урока с переменами, т.-е. 3 часа, иногда даже с лишним. Для удобства изложения разделим наши приемы на 2 отдела: а) подготовку к реферату и б) ведение обсуждения реферата.

Подготовка к реферату.

Учителем было предложено 10 тем, из коих ученицы должны были выбрать всего 6; каждую тему брали две ученицы. Почему это так, видно будет далее. А сейчас возникает вопрос: следует ли давать тему? не лучше ли будет, чтобы тему придумала себе сама ученица? Обращаем внимание на этот вопрос потому, что в печати нам встретилось такое мнение, что предложение темы предвосхищает права автора (см., например, Самыгин «Теория и техника сочинения»). Мы думаем, что такое мнение не вполне основательно: 1) ученица или ученик среднего учебного заведения не есть еще автор в собственном смысле слова, а только готовиться быть таковым; 2) самому придумать тему гораздо труднее, чем воспользоваться предложенной. Если и для учителя выбор тем и формулировка их—дело нелегкое, то тем более нельзя требовать от учащихся, чтобы они сами придумывали темы. Но если бы среди учащихся нашлись такие, которые бы

предложили свою тему для реферата, и тему вполне подходящую, то этому можно было бы только порадоваться. Однако за 4 года нашей практики таких учениц, несмотря на наше предложение взять свою тему, не оказалось.

Итак темы предлагались учителем. Темы были, большею частью, из курса новой литературы (Жуковский—Л. Толстой), реже полулитер.-полуотвлеченные и еще реже отвлеченные. Это вызывалось особым соображением: необходимостью пополнить знания учащихся, а отчасти, конечно, и тем, что отвлеченные темы брались ученицами неохотно. Во всяком случае темы брались такие, для которых имелось достаточно источников, перечитав которые ученица имела бы возможность обогатиться известным запасом знаний, а во-вторых, эти темы должны были давать материал и для самостоятельных суждений. К сожалению, пиша эти строки в деревне, мы не имели под руками списка предложенных тем, а по памяти не решались сделать этого, предполагая, что это и не важно, так как подбор тем очень легко сделать тем, кто читал «Родной язык в школе», на страницах которого этот вопрос не раз обсуждался и темы указывались.

Темы были расположены в известном порядке, и для каждой темы заранее назначался день чтения реферата, так что взявшая известную тему должна была выступать со своим рефератом в той очереди и в тот день, какие были обозначены в связи с этой темой. Темы не только диктовались в классе с надлежащими (очень краткими) разъяснениями, но и список их выдавался ученицам. В течение недели каждая из учениц должна была остановиться на какой-нибудь теме. Если к назначенному сроку какая-нибудь из учениц не могла почему-нибудь остановиться на той или другой теме, то преподаватель оставлял за собой право такой ученице назначить тему. Так же поступал учитель и в том случае, если из-за одной темы происходил спор между несколькими ученицами. Так как ученицы заранее (при объявлении тем) были оповещены об этом, то они почти никогда не доводили дела до вмешательства учителя. Один только раз пришлось примирить спорящих между собою из-за одной темы, и то примирение быстро состоялось, когда учитель разъяснил, что в следующем полугодии можно будет взять тему, близкую по содержанию к данной.

Точно также приходилось иногда обращать внимание на то, чтобы за одну тему не брались слишком несходные по способностям ученицы (очень сильная и слабая); когда это случилось, то учитель старался выяснить неудобство такого распределения сил, указать, что это может невыгодно отразиться на ведении состязания по поводу реферата. Однако и к этому приходилось прибегать очень редко, так как ученицы прекрасно знали друг друга—и подбор выходил всегда самый «естественный».

Давая темы, учитель указывал и источники для каждой темы. Чаще всего источники эти были перечислены около темы в том списке, который выдавался ученицам на руки. Так как этот список прочитывался в классе, то желающие могли записать себе не только темы, но и источники. Под источниками мы разумеем те критические и историко-литературные статьи, которые надо было прочитать для написания реферата. Для облегчения труда учениц, указывалась не только статья, но иногда и место статьи (страницы), которое надо было использовать (например, из произведений Белинского, Добролюбова и других). Таким образом, не только ученицы, записавшиеся на известную тему,

но и все ученицы класса знали, с каким материалом им нужно познакомиться, чтобы быть в курсе дела при обсуждении того или иного реферата.

Темы объявлялись все сразу и с таким расчетом, чтобы на написание первого реферата было не меньше 3-х недель. Отсюда ясно, что на написание последнего реферата, если бы пишущая взялась за работу сразу после объявления тем, приходилось, пожалуй, 2 месяца, а то и больше. Такое распределение может показаться несправедливым в том отношении, что не все ученицы ставятся в одинаковые условия для исполнения своей работы. Но, во-первых, мы не знали иного средства избежать этой несправедливости, а, во-вторых, фактически ее и не было: так как у учениц было немало другой работы, по другим предметам, то они так рано за работу и не принимались, а в виду того, что все сроки известны были заранее, и каждая записавшаяся добровольно на ту или другую тему заранее знала, что когда ей придется работать, то никаких пререканий из-за этого никогда и не происходило.

Итак одну тему брали две ученицы и вот для чего: при обсуждении реферата одна из них должна была взять роль референтки (докладчицы), другая—оппонентки (возражающей). Необходимость второй вызывалась такими соображениями: не исключалась возможность, что никто из учениц, кроме референтки, не станет принимать участия в споре, или, если и будет принимать, то не будет так подготовлена, как писавшая и—силы получатся далеко неравные, от чего состязание значительно пострадает. Нам приходилось присутствовать на реферате, где не было назначено официального, так сказать, оппонента—и роль возражающего играл один учитель. Между тем, прения тогда и интересны и продуктивны, когда состязающиеся снабжены одинаковым оружием, а уж как они будут пользоваться своим оружием—дело их ловкости, их способностей. Вот по каким соображениям каждую тему должны были разработать 2 ученицы. Как же они работали? В этом отношении возможны 2 случая.

Опишем 1-й случай. Одна ученица, по своей воле, брала на себя роль референтки, другая—непременной оппонентки. В таком случае, в следующем полугодии все те, кто были референтками, должны были взять роль оппонентоК, и наоборот. Таким образом, все были в одинаковых условиях в отношении возможности обнаруживать свои силы и способности. Итак, взявшая на себя роль рефер—и писала реферат, а другая в это время тоже не сидела сложа руки: она знакомилась основательно с материалом на данную тему и делала свои выписки и заметки. Написавшая сочинение должна была передать своей подруге (оппонентке) свое сочинение, с таким расчетом, чтобы у последней оно было вечера 2—3. Оппонентка, тщательно рассмотрев работу своей товарки, должна была сделать в особой тетради письменный отзыв о реферате.

В своем отзыве одна должна была указать как достоинства, так и недостатки реферата со стороны содержания, изложения и выражения (в особых целях мы требовали обращать внимание даже на орфографические промахи). Указав в общих чертах достоинства и недостатки со стороны изложения и выражения, она более подробно останавливалась на содержании и излагала те положения (тезисы), с которыми была несогласна. Для бо́льшого удобства она и в самом сочинении, на полях, отмечала цифрами те места, с которыми не соглаша-

лась. В своем же отзыве она кратко формулировала самый тезис и более подробно излагала свое мнение, при чем, конечно, недостаточно было изложить свое мнение, но требовалось обязательно привести аргументы в свою пользу. Например, в реферате сказано, что «миросозерцание Майкова сложилось в детстве» (пользуемся примером из протокола С. С. Ларионова, «Родной язык в школе».. Возражающая с этим несогласна. В таком случае она должна была написать: «Мне кажется, что она не могла сложиться в детстве и вот почему... (приводятся аргументы, и чем более, тем лучше).

Нам приходилось слышать по этому поводу возражение: зачем заставлять писать, если ученица может устно сделать возражения? Конечно, никто не мешает ей говорить устно, во время обсуждения реферата; но мы требовали и написания своего отзыва по следующим соображениям:

1) попадаются краснобаи, которые устно могут наболтать что-нибудь и без предварительной подготовки, между тем как письменное изложение без подготовки труднее сделать и, стало-быть, это было своего рода пробуждением к более основательной предварительной работе;

2) такой способ давал возможность ученице сделать лишний раз упражнение в письменном изложении своих мыслей, что было нужно, если принять во внимание, что эти работы были введены вместо домашнего сочинения;

3) во время состязания у возражающей было больше уверенности: никакая случайность (замешательство, забывчивость, появление постороннего посетителя и т. п.) не могли остановить ее, что вполне возможно при одной устной подготовке;

4) с мнением возражающей могла познакомиться и референтка и даже имела возможность, при желании, подготовиться к отражению нападений, и

5) и это самое, пожалуй, главное—с возражениями должен был познакомиться учитель.

Последнему вместе с рефератом и подавался этот отзыв дня за 2 до чтения реферата, с тем, чтобы учитель мог продержать у себя эти работы, по крайней мере, в течение 1 вечера и ознакомиться, как с рефератом, так и с возражениями. Необходимость просмотра той или другой работы мы здесь особенно подчеркиваем, несмотря на известные нам по этому поводу возражения. Насколько приходилось наблюдать, более или менее успешный ход прений зависит, главным образом, от руководителя и потому он обязательно должен быть в курсе дела, а для этого необходима тоже подготовка. Подготовка, по нашему мнению, должна состоять не только в том, чтобы учитель был вполне знаком со всем относящимся к теме материалом, но чтобы и знал все тезисы, относительно коих будет состязание, и на всякий тезис имел свое готовое суждение. В противном случае происходят весьма нежелательные явления: нам приходилось встречать не только учителей, но профессоров, которые, будучи застигнуты врасплох, не находились, что сказать. Между тем, частое повторение такого явления уменьшает авторитет учителя в глазах учеников, а это очень важно: чем авторитетнее учитель, тем оживленнее и лучше идет дело. Не всегда удовлетворяет учащихся и такой ответ, что это, мол, к делу, нейдет: они смотрят на такой ответ, как на testimonium paupertatius, т.-е., что учитель не знает, что сказать. Укажем на пример из протокола, на

который мы уже не раз ссылались—проток. С. С. Ларионова (стр. 273). Там по вопросу о вдохновении спорили-спорили, а потом руководитель объявил, что этот вопрос «не имеет, по существу, отношения к реферату». Если не имеет, то зачем было терять на него драгоценное время? Не лучше ли его не ставить на обсуждение? Между тем, учитель, просмотрев возражения и найдя среди них не идущие к делу, просто вычеркивает их или отмечает на полях, что они не идут к делу.

Итак учитель просматривает реферат и возражения, среди последних отмечает те, относительно которых будут итти прения, и отдает эти работы для ознакомления с замечаниями учителя референтке и оппонентке, а последние передают свои работы, просмотрев их, другим своим подругам, если те пожелают ознакомиться. Для этого учитель должен выдать работы в такое время, чтобы для ознакомления с ними других учениц был, по крайней мере, один день. На следующий день будет обсуждение реферата.

2 случай. От первого он отличается тем, что референтка и оппонентка,—обе ученицы пишут рефераты и, написавши, меняются своими рефератами. Каждая из них, ознакомившись с чужим рефератом, пишет о нем (в своей тетради) отзыв. Потом обе тетради подаются учителю. Последний, просмотрев работы, назначает одну из учениц референткой, другую—оппоненткой. Первой обычно назначается та, чье сочинение лучше, полнее исчерпывает тему. В остальном этот случай совпадает с первым.

Мы испробовали и тот и другой случай и пришли к заключению, что оба они имеют и свои достоинства и свои недостатки. Но мы об этом не будем распространяться и перейдем к изложению хода прений по поводу реферата.

Обсуждение реферата.

Заранее предвидим возражение такого рода: может ли быть интересным состязание, когда к нему все так тщательно подготовились? будет ли какое-нибудь оживление, когда все будет говориться как бы по-заученному?

Мы думаем (и опыт вполне убедил нас в этом), что в таком только случае дело и может итти наилучшим образом. Подготовительная работа никому, кроме самих работавших, не видна, а то, что происходит в классе, имеет громадное влияние на настроение всех присутствующих и так или иначе отражается на всем деле. Пусть лучше ученица хорошо выскажет то, к чему она приготовилась, чем, в погоне за экспромтом, будет стоять на месте, не зная, что ответить, испытывать крайне неприятное, неловкое состояние и наводить скуку на других. Еще хуже получается впечатление, если руководитель, застигнутый врасплох, вместо того, чтобы вывести состязающих из недоумения, будет тоже отделываться бессодержательными фразами и больше ничего. Напротив, при описанной выше подготовке, очень часто ученицы так увлекались, что тетради они держали в руках на всякий случай и заглядывали туда только время от времени, а самое прение вели устно и выражали иногда то, что написано, но совсем не так, как написано. Получалась иногда такая импровизация, что только заслушаешься! Наконец, подготовлено и записано было главное, основное, а частностей всех никогда нельзя предусмотреть и если бы у ученицы во время самого состязания появилась какая-нибудь новая мысль, никто не мешал ей высказать ее. Кроме того, все присутствующие также

принимали участие в состязании и высказывали суждения, которые заранее могли быть никому неизвестными. Таким образом, кто чувствовал способность к импровизации и желание применить ее, препятствий к тому не было. Может быть, наши соображения и не для всех будут убедительны, но мы в данном случае высказываем с в о и соображения и описываем с возможной точностью дело, как оно велось нами.

Итак наступил день обсуждения реферата. Придя в класс, учитель предлагает референтке прочитать свой реферат с возможной выразительностью, не спеша, словом, так, чтобы чтение походило, на сколько возможно, на устную речь. Было предложено желающим произносить реферат устно, но за 4 года ни одной такой ученицы у нас не оказалось. Читающая должна стоять на средине класса,—если есть кафедра, то на ней. Чтение обычно занимало минут 15—20. Затем читавшая уходила на свое место, а на средину выходила оппонентка и читала свой отзыв сначала весь целиком. Это делалось для того, чтобы слушательницы, незнакомые с тезисами, при обсуждении не забегали бы вперед и не смешивали бы одного тезиса с другим.

Прочитав все целиком, возражавшая приступала к чтению вторично первого из тех тезисов, которые должны были обсуждаться. Сделав свое первое возражение, ученица не уходила на свое место, а оставалась на средине класса. Сюда же выходила опять референтка—и начинались прения. Когда обе стороны исчерпывали имевшиеся у них аргументы «за и против», тогда приглашались высказаться и другие желающие. И здесь-то иногда имели место самые оживленные прения: класс разделялся буквально на 2 лагеря: за референтку и за оппонентку. Но иногда среди учениц находилась и такая, которая могла примирить крайние мнения. Как бы то ни было, чем более было желавших высказаться, тем лучше, при чем само собой вошло в привычку такое явление, что высказывались только те, кто вносил в дело что-нибудь новое или новый аргумент в чью-нибудь пользу, или другое какое-нибудь освещение того же явления и т. п. На первых порах, надо сознаться, ученицы не решались высказывать свои мнения, и прения угрожали перейти в разговор только референтки и оппонентки. Но в таких случаях нам пришлось прибегать к такому искусственному приему: мы прямо обращались к какой-нибудь ученице и предлагали ей высказаться, как ей кажется или что она думает относительно данного вопроса. Это заставило учениц принимать более активное участие в прениях, и после 2—3 рефератов прибегать к этому приему нам не приходилось. Если случалось, что обе стороны, истощив свои доводы, ни к какому решению не приходили и ни одна из присутствующих учениц не могла дать исчерпывающего ответа, то учитель сам должен решить спорный вопрос. Не исключалась возможность, что некоторые из присутствовавших оставались при своем мнении, но во всяком случае спор по этому вопросу прекращался: преподаватель должен был дать правильное решение, подтвержденное вескими данными. Если вопрос был такого рода, что одного решения дать нельзя, а несколько в зависимости от взгляда или убеждения, или же вопрос совсем не имел еще решения, то преподаватель так и должен был сказать,—и спору конец. Во всяком случае мы держимся того взгляда, что преподаватель не должен выступать в роли спорящего, а только в роли, так сказать, арбитра, руководителя, председателя. Роль спорящих принадлежит исключительно ученицам. Это вызывается следующими соображениями: 1) реферат должен быть средством для упражнения в состязании уче-

ниц, а не учителя; 2) если преподаватель в споре победит ученицу, то ничего удивительного тут нет, ибо силы состязающихся—слишком неравные; 3) если же он будет побежден, да притом и не раз, это роняет авторитет его в глазах учениц, что, как мы говорили, вряд ли желательно. Итак пусть он только руководит, тем более, что руководительство—дело далеко нелегкое.

После того, как тезисы все исчерпаны, учитель дает свое заключение о реферате и самом состязании, указывает недостатки, которых следует избегать в следующих рефератах и высказывает пожелание о том, чего надо стремиться достигнуть. Если и оппонировавшая писала сочинение (второй случай), то после прений учитель предлагал в заключение и ей прочитать свое сочинение.

К сожалению, мы сделали следующее упущение: во время обсуждения не вели протокола, благодаря чему мы не имеем возможности привести здесь хоть одну иллюстрацию ведения реферата.

Мы полагаем, что в интересах дела такие протоколы обязательно должны вестись и, по возможности, подробнее. Это во время обсуждения реферата может делать одна из учениц, по желанию или по очереди. Очень хорошо во время обсуждения реферата делать перерыв минут на 15: это дает возможность ученицам поговорить, погорячиться в отсутствии учителя, иногда собраться с мыслями. Случалось наблюдать, что после перерыва иногда прения велись с бо́льшим оживлением, с бо́льшим интересом, чем раньше.

Однако, чтобы дело, действительно, было полезным необходима наличность следующих условий:

1) уменье руководителя подготовить ученика, дать ему подходящую тему и прочее;

2) значительная начитанность учителя в своем предмете: тут мало знать материал, относящийся только к теме, надо вообще быть господином в своем деле, хорошо знать свой предмет, потому что никогда нельзя, несмотря на все предосторожности, предусмотреть всех возражений, всех вопросов, которые могут возникнуть при ведении прений, и малая начитанность руководителя, малая развитость, односторонность его сразу скажется, и тогда реферат будет для кого праздником, а для кого испытанием, на котором больше всех и скорее всех провалится такой преподаватель;

3) уменье руководить беседою. Это уменье до некоторой степени равносильно уменью председательствовать на каком-нибудь собрании. Необходимо руководителю все собрание держать в своих руках. Для этого нужна известная выдержка, уверенность в самом себе, а главное, пожалуй, известная сила воли. У людей слабовольных, слабохарактерных, хотя бы и знающих свой предмет, руководство от них самих скоро переходит к спорящим или кому-нибудь иному: получается беспорядок, растерянность, крайне гибельная для дела;

4) наконец, само собой понятно, учитель сам должен любить это дело, интересоваться им, быть в настроении: вялость руководителя тотчас же передается и всему собранию.

Если есть налицо эти условия,—все остальные, кажется нам, сами собой «приложатся»—и тогда можно браться за дело. В противном случае из этого полезного дела вряд ли получится что-нибудь бо́льшее, чем простое развлечение, притом настолько скучное, что не стоит тратить на него и времени.

Школьные содружества и литературные вечера.

Вышедшая в Казани книжка А. Георгиевского и В. Матрюкова «Внеклассное изучение литературы» знакомит читателя с интересными опытами изучения литературы в бывшем 2-м Казанском реальном училище. В основу этой работы, в которой принимали близкое участие руководители и воспитанники, положены два принципа: внеклассное изучение литературы начинается с самых младших классов и проходит через все ступени школы, на первое место в этом деле поставлена ученическая самодеятельность. Конкретное свое выражение эти два принципа нашли в устройстве «нескольких содружеств» при ведении библиотечного дела; деятельность этих содружеств определяется особым уставом. Вот извлечения из Устава содружества учеников 1-го и 2-го классов, с целью устройства при училище собственной библиотеки.

1. Цель содружества.

Содружество организуется с целью выработать в учащихся практически-полезные навыки и развить самодеятельность.

2. Состав.

В создании содружества принимают участие все ученики первых двух классов, которые и считаются членами оного.

3. Средства.

Средства содружества составляются:

а) из ежемесячных членских взносов, не менее 10 коп., уплачиваемых в начале каждого месяца; б) из пожертвований деньгами и книгами.

4. Заведывание делом.

а) Заведывание библиотекой возлагается на учеников первых двух классов во главе с преподавателем.

b) В каждом классе выбирается казначей на один месяц.

c) Правление содружества состоит из шести членов во главе с преподавателем.

d) Выдачу и прием книг производят дежурные ученики, которые выбираются на неделю по одному из класса.

5. Секретарь выбирается на три месяца.

Говорить о воспитывающем значении подобных начинаний не приходится—оно ясно для каждого.

Содержательная статья о «Ведении внеклассных литературных чтений», выясняющая цели этих чтений, их организацию, замыкается «литературными дневниками» учеников по классам, начиная с 1-го и кончая 7-ым. Эти литературные дневники ведутся учащимися в течение целого года. В начале года преподаватели совместно с учащимися намечают определенный годовой круг чтений, распределяя его по темам. В начале же года учащиеся приобретают особые тетради, в которые и вписывают все эти темы. Темы эти выясняются под непосредственным руководством преподавателя: он указывает, какие типы художественной картины, психологическая обстановка в данном произведении заслуживает особенного внимания, рекомендует критические пособия. Учащиеся по прочтении произведения и по знакомстве с критикой составляют план, передают немногословно, но возможно полно содержание, составляют характеристики действующих лиц и делают самостоятельные выводы, в которых указывают, какие стороны произведения обратили на себя особенное их внимание, что особенно нравится, что, наоборот, произвело отрицательное впечатление. Все

это ученики записывают в своих «дневниках», а затем в конце четверти эти «дневники» становятся предметом публичного обсуждения. Прочитав дневники и выбрав из них наиболее подходящее для доклада, преподаватель на каждую тему избирает докладчика; по прочтении доклада происходят оживленные прения. Литературная беседа заканчивается декламацией, музыкой, пением, танцами, гимнастикой.

На приведенных извлечениях из дневников можно отчетливо проследить, как ученик 1-го класса, излагающий кратко и просто повесть Кл. Лукашевич «Няня», к концу курса реального училища заносит в свой дневник уже вдумчивую характеристику творчества Шекспира.

Останавливает на себе внимание обширная программа «Праздника весны или майского утра», с хорошо подобранными стихотворениями русских писателей, рисующими картину постепенного пробуждения природы.

Развита в училище и кружковая жизнь учащихся. Свои задачи литературный кружок полагает в 1) изучении новейшей литературы включительно до наших дней, 2) изучении западно-европейской литературы, 3) празднования юбилеев писателей и поэтов, 4) выработке в учащихся дара свободно-литературной речи и критического отношения к литературно-художественным явлениям и их представителям, 5) развитии художественных способностей учеников, 6) собирании памятников народной словесности, а также и книжных. В программу занятий литературного кружка входят определенные писатели и поэты XIX и XX века, обычно не разбираемые в классе. Изучаются наиболее яркие произведения следующих писателей: 60—70-е годы—Успенский, Станюкович, Лесков; 80-е годы—Гаршин, Короленко, Чехов, Мамин-Сибиряк, Надсон, Фофанов; 90-е годы — Горький, Вересаев, Чириков, Куприн, Бунин, Бальмонт; девятисотые годы—Андреев, Гусев-Оренбургский, Скиталец, Игорь-Северянин.

Какой характер носят открытые и закрытые собрания литературного кружка, свидетельствуют следующие программы.

1. Программа литературного вечера, посвященного юбилею Шекспира и Сервантеса.

Отделение I.

1. Вступительное слово. Председатель кружка.
2. Биография Шекспира Уч. V. кл.
3. Монолог Гамлета—„Быть или не быть“ уч. VII. кл.
4. Творчество Шекспира... Докл. уч. VII. кл.
5. Монолог Короля Лира во время бури. Уч. VII. кл.

Отделение II.

1. Биография Сервантеса Уч. VI.
2. Беседа Дон-Кихота с Санчо Пансо Уч. V. кл.
3. Творчество Сервантеса Докл. уч. VII. кл.
4. Последние минуты Дон-Кихота. Уч. VII. кл.

Программа закрытого собрания младших членов кружка, посвященная Пушкину.

1. Станционный смотритель. Уч. III. кл.
2. Барышня-крестьянка. Уч. IV. кл.
3. Пиковая дама. Уч IV. кл.
4. Дубровский. Уч. III. кл. Оппоненты—уч. III и IV. кл.

Главные моменты внутренней жизни Пьера.

Кутузов и Каратаев, как представители русской народной стихии.

Типы карьеристов в «Войне и Мире».

Ученический литературный кружок при Ефремовском реальном училище (г. Ефремов, Тульской губ.), возникший в октябре 1917 г., выпустил в свет свой первый литературно-художественный альманах, под редакцией преподавателя русского языка П. Мощанского. В «Альманахе» помещен ряд рассказов с романическими сюжетами, стихотворений, умело составленный преподавателями «Список книг для внеклассного чтения» и протоколы общих собраний, посвященных разбору произведений всеобщей литературы. «В течение 1917—18 уч. года общие собрания членов кружка (в котором принимали участие и ученицы женской гимназии) устраивались почти каждое воскресенье,—пишет редактор «Альманаха»,—попеременно в том и другом учебном заведении, обычно в промежуток времени от 12 до 2 час. дня. В каждом собрании прочитывалось несколько докладов, сопровождавшихся почти всегда иллюстративным чтением наиболее ярких мест, а иногда и всего разбираемого произведения... Кроме Чехова, разобраны были Гомер, Софокл, Данте, Сервантес, Шекспир; Мольер, Гете, Шиллер, Гюго и Байрон; из внеочередных собраний одно было посвящено поэтам-крестьянам, Дрожжину и Сурикову, а другое—разбору творчества Игоря Северянина; прочитаны были (в извлечениях) несколько рассказов гр. А. Толстого и других современных писателей, а также статей принципиального характера, вызвавших оживленный обмен мнений.

Особенно приятно отметить интерес учащихся провинциальной школы к произведениям всеобщей литературы, которая большею частью у нас остается забытой—на нее не хватает времени при прохождении «курса». Приводим темы докладов и основные их тезисы.

1. История возникновения Илиады и Одиссеи. (О. Дремакина VIII кл.).

Дано понятие об аэдах—странствующих певцах. Рассмотрен состав Илиады и Одиссеи. Обе поэмы—лишь репертуар для певцов.

2. Роль Гомера в процессе создания Илиады и Одиссеи. (Васильева VIII кл.).

Он лишь аэд., принявший старые песни и дополнивший их. Аристократизм героев Илиады и Одиссеи. Г.—поэт гуманной аристократии.

3. Мирный и военный быт греков Ил. и Од. (З. Гликман V кл.).

Несложность общественной жизни. Простота сословных отношений. Чувства бойцов обрисованы гораздо сильнее. Война признается, как неизбежный факт. Вооружение воинов. Описание ранений.

4. Вечное в Ил. и Од. (С. Авступхевич VIII кл.).

Воплощение отдельных свойств души в гомеровских героях. Характеристика Ахиллеса и Одиссея. Женские типы: Пенелопа, Андромаха и друг. Глубина горя Приама. Воспитательное значение этих поэм для греческого юношества и для последующих поколений.

5. Анализ гомеровского стиля и метрики (П. Д. Мощанский).

Необычайная картинность гомеровского стиля: пластичность, звуковые картины. Картинность иногда доходит до натурализма (разница между натурализмом и художественным реализмом). Эпитеты и сравнения: анималистический и бытовой характер последних. Певучесть полномерного гомеровского гекзаметра. Было сделано более детальное освещение гомеровского вопроса и указано различие в изображении богов в Ил. и Од.; причины этого.

6. Происхождение древне-греческой трагедии (П. Д. Мощанский).

Общее понятие о трагедии и трагическом. Происхождение древне-греческой трагедии из культа Диониса. Отмечены как характерные особенности, культ героев, роль рока и хора. Как на одну из связей с новейшей литературой, указано на значение ее в ложно-классический период.

7. Устройство древне-греческого театра (Соловьева VII кл.).

Хороводы, как первая ступень театрального искусства. Развитие драматического действия. Древне-греческий театр; его устройство, характерные особенности, правила для посещения театра.

8. Божественное и человеческое в трагедиях Софокла (П. Д. Мощанский).

Рок и боги, как одна из основ трагедии. Человеческие страдания и угрызения совести, как любимые темы. Хор—голос общества. Связь трагедии с мифом. Характерное для античной трагедии столкновение божеского и человеческого законов. Зарождение комического элемента в трагедии. Характеристика Антигоны по Софоклу.

9. Общая характеристика средних веков (М. Линкова VIII кл.).

Христианство и рыцарство, как главные факторы средне-вековой жизни. Рыцарство; посвящение в рыцари; его обязанности; турниры; ордена рыцарей. Взгляд на рыцаря, как на защитника слабых. Крайнее развитие мистицизма. Рыцарство в качестве реакции на войны и жестокость нравов, создававшие много слабых и угнетенных. Аскетизм и причины его развития. Влияние аскетизма на искусство и науку. Главнейшие герои средне-вековой литературы: монах-аскет и рыцарь. Параллель между пассивным аскетизмом и деятельной работой проповедников средних веков. Тип трубадура—певца и трубадура—воина.

10. «Божественная комедия» Данте [1265—1321] (П. Д. Мощанский).

Краткая биография Данте. Трогательная любовь к Беатриче; отражение этого чувства в «Божественной комедии». Бедствия Данте и его изгнание из-за политических взглядов (гибеллин). Содержание «Божественной комедии». Подчеркивается яркость, реальность изображения «Ада». «Чистилище» изображено с меньшей реальностью, а в описании «Рая» преобладают фантастические черты и символизм. Политические и религиозные идеи в «Божественной комедии». Значение «священных» чисел 3,7 и 10 в «Божественной комедии», а также и в средневековой жизни, при крайне развитом мистицизме. Стиль Данте. Идейная ценность «Божественной комедии».

11. Санчо-Пансо по роману «Дон-Кихот» Сервантеса [1548—1616] (Г. Теремицкий VII кл.).

Санчо-испанский крестьянин, имеющий все отличительные признаки крестьян того времени. Ленив, любит поесть, попить, поспать. Остроумен, немного философ-практик. Едет с Дон-Кихотом из жадности и честолюбия. Во время опасных встреч старается удрать. Пансо и Дон-Кихот натуры противоположные, взаимно влияющие друг на друга, что особенно ясно по возвращении из путешествия домой. Применение метода контрастов в изображении Дон-Кихота и его оруженосца.

12. «Гамлет», трагедия Шекспира [1564—1616] (М. Иванова VIII пед. кл.).

Высокая художественность названной трагедии. Характерные черты Гамлета: скептицизм, эгоизм, преобладание анализа, безверие, пессимизм, эмпиризм, разочарование в жизни, презрение к людям, склонность к философии, любовь к драматическому искусству, жестокость, преобладание субъективных черт. Отношение Гамлета к друзьям. Общечеловеческое значение трагедии.

13. Новый взгляд на Гамлета (Э. Глаголева VII кл.).

Три взгляда: 1) Гете: Гамлет—трус, на которого возложена непосильная задача, человек бесхарактерный, 2) Даудэн, Белинский, Брандес признают за Гламлетом силу воли и наличность энергии и 3) Куно Фишер, Атанр—Руднева считают Гамлетом первым «скорбником», пессимистом; по натуре он идеалист и немного перерос своих современников. Гамлет—моралист; нравственные вопросы на первом плане. Две драмы—«скорбника» и человека «мстящего»—сталкиваются в душе Гамлета. Гамлета считают жертвой понятий XVI века. Колебания Гамлета доказывают твердость, а не слабость его характера. Гамлет—сильный, высоко-моральный, твердый человек; он никогда не проклинал всего доброго в жизни, как это утверждает Белинский. Гамлет—вечно в движении: или придумывает, или даже осуществляет план мести.

14. «Король Лир» и социальные мотивы этой трагедии (Л. Рудакова VII кл.).

Сюжет заимствован. Изложенче содержания. Корделия; красота женственности и чисто-мужская твердость характера; слово и дело—одно и то же; ее искренность и прямота. Эпоха Возрождения; социальные интересы эпохи. Вековечная несправедливость судьбы: одним—все, другим—почти ничего. Страдания Лира открыли ему глаза на действительность. «Виноватых нет», пока существует эта социальная путаница.

15. Средневековый театр (М. Соловьева VII кл.).

Театр—отражение жизни. Происхождение религиозной драмы; ее связь с античной. Праздники ослов и дураков. Троп—сцена из библейской истории; тесная связь тропа с богослужением. Далее—литургическая драма. Примесь комического элемента. Драма переходит из алтаря за церковную ограду. Моралитэ. Фарсы. Мистерия; например, мистерия страстей Господних; все изображается наглядно: и Гефсиманский сад и престол Божий и дворец Анны и Каиафы. Духовенство изменило свое отношение к драме в виду развития комического элемента. Связь театра с христианством у нас на Руси; вертепная драма «Шествие на ослятн» и «пещное действо».

16. Биография Мольера (1622—1673), в связи с общим обзором его художественного творчества (К. Харламов VIII пед. кл.).

Мольер—драматург эпохи Людовика XIV. Раннее знакомство его с театром и простонародными увеселениями. Рано осиротел; отец вскоре вторично женится на кокетке, вечно окруженной поклонниками—все это отражается на ребенке. Мольер в Клермонтской коллегии; схоластический характер преподавания. Тяжелое положение по выходе из школы. Решение стать адвокатом; разочарование в этом решении. Сформирование бродячей труппы. Арманда Бежар, ставшая женой Мольера, оказалась легкомысленной кокеткой. Из провинции труппа со временем

перекочевала в более крупные города и наконец—в Париж. Недовольство высшего общества резкостью насмешек Мольера. Покровительство Мольера со стороны Людовика XIV. Выражение семейного разлада и собственных неудач в «Школе жен» и в «Школе мужей». Поход иезуитов на Мольера из-за его «Тартюфа». «Дон Жуан», как обличение ханжества, разврата и легкомыслия высшего общества. В «Мизантропе» Мольер излил всю горечь своей жизни. Автобиографические черты в Альцесте.

17. «Мизантроп» Мольера (Л. Щукина VII кл.).

Альцест любит кокетку Селимену; она уверяет его в любви. Альцест тщетно просит Селимену покинуть свет и в результате—ищет, «где оскорбленному есть чувству уголок»... Мрачный колорит комедии и ее автобиографичность. Альцест—идеалист, ищет дружбы и чистой любви, любит человечество, достойное презрения; в этом—его трагедия. Картина жизни и нравов эпохи Мольера по «Мизантропу»: сплетни, отсутствие высших интересов. Альцест и Чацкий: оба стремятся к делу и правде, оба страдают: одинаков и финал обоих комедий.

18. Разбор комедии «Тартюф» Мольера (С. Автухевич VIII кл.).

Эта комедия—обличение современного Мольеру ханжества; лишь с большим трудом автор добился постановки ее на сцене. Тартюф с виду благочестивый, но лицемерный человек; умеет всех очаровать; много говорит о Боге, о помощи бедным, но это—лишь фарисейство; на самом же деле Тартюф обжора, сплетник и развратник, казуист; все может доказать и опровергнуть; иногда свои личные интересы объявляет государственными. Оргон—человек доверчивый и в то же время самодур. Эльмира раньше всех разгадала Тартюфа и обличила его. Странна развязка комедии.

Общечеловеческое значение типа Тартюфа.

19. «Разбойники»—трагедия Шиллера (1759—1805) Карл Моор—тип благородного злодея. Революционное значение этой трагедии. (М. Иванова VIII пед. кл.).

Эпоха «бурных стремлений» в немецкой литературе 40-х и 80-х годов XVII столетия. Характерная черта этой эпохи—резкая критика всех устарелых форм в литературе и жизни и искание новых идеалов. Влияние идей Руссо. Трагедия «Разбойники» Шиллера — протестует против насилия и всяких неправд в жизни. Здесь обрисована шайка бандитов, представителей силы и правды, «благородных разбойников». Атаман шайки Карл Моор—воплощение чувствительности XVIII века; он откровенен, добр, храбр, верит в людей; часть добычи жертвует на дело благотворительности; его дело—месть злодеям; верность этому идеалу: предпочитает убить Амалию, но не изменить клятве и товарищам; смерть для него—желанный исход, ибо он верит в загробное счастье. В уста Карла Моора Шиллер вложил свои лучшие мысли. От всей трагедии веет приближающейся бурей; сущность трагедии—вечный протест сознающего свои права человеческого чувства против общественных предрассудков.

Лирические вечера в школе.

В петроградской газете «Школа и жизнь» была в свое время помещена интересная статья одного учителя «Лирические вечера в школе».

Ближайшая задача лирических вечеров—раскрыть учащимся художественную сущность данного автора в главных мотивах и настроениях

его лирики. Материал для лирического вечера должен быть подобран и разработан в двух взаимно уравновешивающих направлениях,—с тем, чтобы выяснить на образцах черты и манеру творчества автора (анализ) и воссоздать, вызвать цельное впечатление от его творчества и личности. В программу вечера, поэтому, входят следующие отделы:

1. Декламация (образцы стихотворений).
2. Реферат, комментирующий образцы.
3. Музыкальная иллюстрация: а) мелодекламация, б) пение на слова данного автора, в) музыка, соответствующая по тону и настроению группе лирических стихотворений.
4. Световая (зрительная) иллюстрация живые и световые картины.

Все отделы и нумера программы должны быть тесно связаны между собой. Декламируемые стихотворения непосредственно примыкают к реферату, как составная его часть; их выбор обусловливается содержанием реферата. Каждая лирическая миниатюра, предназначенная для декламации, должна быть так разработана, чтоб исполнитель путем анализа хорошо освоился с ее частями, нашел и твердо усвоил способ передачи оттенков в произношении, слил обработанные детали в целое, вложил в произношение всю силу искренности, естественности и простоты. Реферат не должен заключать в себе шаблонного «разбора» стихотворений,—он только намекает на особенности содержания и формы лирической миниатюры: ясность и полнота истолкования должны быть даны в чтении (декламации) самого стихотворения, непосредственно следующем за указанием на него в реферате. Таким образом, реферат, прерывающийся чтением стихов, разработанных для произношения другими участниками вечера, вносит в них единство, устанавливая связь между стихотворениями (прочитанными чтецом или приведенными референтом в отрывках), характеризует группы их (по мотивам),—объединяет весь, по крайней мере, литературный материал вечера в целое, теряя сам, в то же время, характер утомительной лекции или хрестоматийной статьи на литературную тему. Реферат тщательно обрабатывается со стороны стиля, который должен гармонировать с литературным материалом вечера;—яркость, колоритность языка должна быть достигнута путем умелого употребления слов и выражений, взятых из самых стихов (характеристика словами автора). При сжатости рельефности изложения, объем реферата должен быть рассчитан на 15—20 мин. чтения, исключая перерывы для декламации.

Нумера мелодекламаций могут быть, как и декламация, умело вплетены между частями реферата; тоже и пение—соло. При выборе пиес с мелодекламацией и пением нужно брать для разучивания те, в которых музыка по настроению более и понятнее соответствует словам. Приводим примерные программы литературной части вечера: (Вечер в Р—ской женской гимназии в 1912—1913 учебном году).

I.

„Мелодии" Фета. Реферат уч-цы VIII кл.

Стихотворения к реферату: 1) „Кукушка". 2) „Сплю, я..." 3) „Спи, еще зарею.." 4) Чем тоске, я не знаю, помочь.." (№№ 1—4 Прочт. уч цы V и VII кл.). 5) „Встречу ли яркую в небе зарю.." Мелодеклам., музыка Киршбаум. Прочт. уч-ца VI кл. 6) Серенада: „Тихо вечер догорает.." 7) „Лесом мы

шли...“ Прочт. уч-цы VI и VIII кл. 8) „В дымке—неводимке...“ Мелодеклам., музыка Френталь. Прочтет уч-ца VI кл. 9) Зеркало в зеркало...“ и 10) „Грезы“. Прочт. уч-цы V и VI кл.

II.

Лирические миниатюры Полонского, Реферат уч-цы VIII кл. Стихотворение к реферату: 1) „Мое сердце родник...“. 2) „Чтобы песня моя разлилась, как поток...“. 3) „Тишь и мрак“ (Сны). 4) „Лунный свет“. 5) „Ночью“. 6) „В глуши“. 7) „Подросла“. 8) „Онъ“. 9) „Последний вздох“.—Прочт. уч-цы V—VIII кл. 10) „Смерть лебедя“. Мелодеклам. муз. Боброва. Прочт. уч-ца VIII кл.

Рефераты могут затрогивать вопросы психологии творчества, например, реферат (ученицы VIII класса Б—ской гимназии) на тему: «Жалобы лириков на невыразимость чувств и мыслей, в слове», с стихотворением к нему «Молчание» (Тютчев) и др. в отрывках. Живые и световые картины пока почти невозможно включить в программу лирических вечеров, первые—по причине крайней трудности их постановки, вторые—в виду почти полного отсутствия соответствующих репродукций. К тому же и в живописи представлены сюжеты очень немногих лирических миниатюр *). Но еслиб на практике оказалось возможным передать в доступной форме содержание лирического стихотворения символически в живой или световой иллюстрации, то такие нумера—их как и хоровое пение удобнее помещать к началу и концу вечера—составляли бы весьма интересные и оригинальные дополнения к программе. Во всяком случае, портрет поэта, пейзаж, имеющий отношение к его биографии, уголок природы, отразившийся в его грезе стихах,—воспроизведенное на экране, оставят желательное впечатление, увеличат полноту воздействия на слушателей.

Намеченная программа лирических вечеров рассчитана на участие в них учениц и учениц, преимущественно, средних и старших классов; но при повторности таких вечеров, не только в хоровом пении, живых картинах, но и в декламации примут участие ученики и ученицы младших классов. Рефераты пишутся учениками последних классов; в женских гимназиях в качестве референток подобает выступать ученицам словесного отделения специального (VIII) класса.

В том учебном заведении, где лирические вечера устраиваются впервые, каждый из них можно назначать два раза: по сокращенной программе—для младших классов (без рефератов и трудных для понимания стихотворений) и полной—для старших классов; вскоре такое деление программы,—«применительно к возрасту» слушателей—окажется излишним.

Конечно, литературный материал вечера не будет всем ученикам или ученицам доступен в одинаковой степени, но при устройстве вечеров имеется в виду не только усвоение его учащимися и пробуждение в них ясно осознанного интереса к поэзии, но и воздействие на их подсознательную сферу. Пусть малыш или юнец не поймет чего-нибудь из программы вечера; но он останется в восторге от хорошо продекламированного стихотворения, музыки, сопровождающей стих, от всей обстановки, вечера—«праздника в честь стихов»; ему многие стихотворения «понравятся» раньше, чем попадутся в книге, (а стихи как раз—хорошие!), он будет «тянуться» к ним,

*) Фету в этом отношении, посчастливилось более, чем другим лирикам школы „чистого искусства“; не только есть картины на сюжеты его стихотворений, но одна из Московских фирм изготовляет репродукции для волшебного фонаря.

расспросить товарищей, учителя, захочет сам читать, произносить стихи,—все это есть почва для развития в ученике глубокого интереса к лирике, и поэзии, вообще.

Литературно-эстетическое воздействие на учащегося начинается с начала подготовки к вечеру. Подбирая и разучивая, под руководством преподавателя, литературный материал для вечера, участники—исполнители не только сами знакомятся с большим количеством хороших стихотворений, но и заинтересовывают ими других товарищей. Мысли и внимание учеников, таким образом, сами собой сосредоточиваются надолго на произведениях избранного автора; в библиотеке увеличивается спрос на его книги, происходят споры, разговоры о нем учеников;—преподавателю остается использовать почву для более прочного образовательного воздействия.

Совершенно неправилен взгляд, высказываемый некоторыми преподавателями, будто устройство каких бы то ни было вечеров отвлекает учеников от учебных занятий. Виною в этом не самые вечера, а неумелая, нецелесообразная подготовка к ним, а также и то, что вечера вообще устраиваются в школе редко. Обычно, каждый вечер в учебном заведении представляет «событие», чисто внешнее и, по существу, чуждое школе. Тут и «бальная» комиссия, и распорядители из учеников, и значки-ленточки для них; флаги для стен залы и картоны с наклейками инициалов; и разрисовка программ; и разъезды для приглашений;—обстановка, действительно, мешающая всякому серьезному делу. Вся эта игрушечно-торжественная суетня, всякие внешние приготовления, отпадают в устройстве лирических вечеров. Портрет или бюст поэта на эстраде, декорированный зеленью—единственно подходящее украшение залы к такому вечеру. Таким образом, время и силы учеников или учениц при устройстве вечера затрачиваются только на разучивание стихотворений и других нумеров программы, но такая работа идет параллельно с учебными занятиями, дополняя и освежая их.

Устное рисование при изучении литературы в старших классах.

Одну из главных трудностей при прохождении древне-русской литературы в женской гимназии представляет отсутствие у учениц исторической перспективы, часто полное непонимание духа времени. Им ничего не стоит сказать, что Кантемир был писатель XVI века, а Ломоносов жил в начале XIX.

Читая Сумароковского «Хорева», редкая заметит наглядную несообразность в том, что Оснельда пишет письмо отцу, когда письменности на Руси еще не было. Все это ошибки постоянные, печальные примеры которым, думается, может найти всякий преподаватель в своей практике.

Причины этого явления коренятся, конечно, прежде всего в несогласованности курсов истории и литературы, затем в общей оторванности знаний учащихся от жизни. Исправить это единоличным трудом нельзя, но кое-что все-таки сделать можно. Чтобы заинтересовать девочек памятниками русского прошлого и развить в них чувство истории, я стала возможно шире знакомить их с бытом изучаемой эпохи. Здесь большую помощь оказали картины, литература мемуаров, в роде книги «Русский быт в воспоминаниях современни-

ков» (изд. «Задруга») или «Записки кн. Н. Б. Долгорукой», затем исторические повести, как «Арап Петра Великого», «Ледяной дом» и т. п.

Девочки проявили к этому большой интерес, расспрашивали о мелочах картин, когда мы их рассматривали классом, вникали во все детали костюмов и обстановки. С такой подготовкой мы подошли к Кантемиру, и трудности языка не отпугнули. Чтобы проверить девочек, насколько они понимают изучаемую эпоху, и чтобы заставить их, нечувствительно для себя, повнимательнее вчитаться в сатиру, я предложила им устно нарисовать портреты четырех знаменитых хулителей науки.

Задавая эту работу, я остановила внимание учениц на приемах портретного письма вообще: на выборе позы, костюма, фона, обстановки. Мы рассмотрели две хорошие гравюры, Петра Великого и Екатерины Второй во весь рост, висящие в классе, вдумались в смысл деталей и фона. Работа была задана на дом. Это был первый опыт, и потому портрет не всем удался; в большинстве девочки взяли шире, и создали целую картину. Вот что получилось.

Критон.

«Критон сидит в монастырской келье. В углу висят иконы, и горит лампада. Вообще вид кельи мрачный, темный, только красноватый пламень лампады придает ей некоторую уютность. Под иконами стоит стол, на котором лежат священные книги, по стенам тянутся длинные скамьи. На одном из них заметна старая сгорбленная фигура монаха. Он одет, как все монахи, в длинную черную рясу; на голове клобук; сухие костлявые пальцы перебирают четки. На морщинистом желтом лице сверкают недобрыми огоньками, как два раскаленные уголька, маленькие хитрые черные глазки. Острый, похожий на птичий клюв, нос вытянулся над старым беззубым и шамкающим ртом, клочки седых волос выбираются из-под клобука.

Эти недобрые глаза видят перед собой молодых юношей, которые сами читают теперь Библию и осмеливаются ограничивать права духовенства; этот шамкающий рот готов сейчас вылить всю свою злобу на науку и прошептал: «Наука только пороки и ереси порождает»...

Сильван.

«Большая комната в боярском доме. Мебель старинная, крепкая; в в углу заделанный в пол ларец с деньгами.

За столом сидит Сильван, одетый в боярский камзол и валеные сапоги. Всей своей фигурой, здоровой, приземистой и крепкой, подался он вперед, и его толстые пальцы быстро щелкают на счетах, при чем глаза его подозрительно посматривают на приказчика, который стоит в дверях, окруженный мешками, кулями, окороками и пробным боченком вина, только что привезенным из деревни. Надменное лицо Сильвана озабоченное; взгляд быстр и подозрителен.

Лука.

«Но вот перед нами веселый, жизнерадостный толстяк и добряк Лука. У него откормленное и выхоленное лицо, шея с двойным подбородком; наливные щеки так и блестят. Нарядный костюм его разноцветен; белые чулки и туфли гармонируют с камзолом, расшитым золотом, напудренный парик немного сбился на сторону; за шею заткнута салфетка, залитая вином.

Идет пир. За длинным столом, установленным всевозможными яствами и питиями, шумно пирует он со своими друзьями; гремит музыка; льются вино и веселые речи. Через широко открытые двери видна амфилада комнат с двигающимися, смеющимися и пьющими гостями. Лука стоит за столом; в одной руке у него вилка с жирным куском гуся, а в другой бокал с вином, которым он приветствует всех подходящих гостей».

А вот другое воплощение того-же образа: «Лука—удалец, добрый молодец.

Русые кудри вьются по плечам; румянец играет во всю щеку; улыбаются алые губы, и ряд жемчужных зубов сверкает из-под них. Глаза веселые, масляные и разгульные. Видно, что жизнь ему не в тягость дана, а на веселие.

Лука сидит за длинным столом, со стаканом зелена-вина в высоко-поднятой руке. Он одет в короткий богатый кафтан.

Рядом с ним сидят его товарищи, такие же разгульные веселые молодцы. Румяные губы Луки произносят приговор бедной науке: «Наука-де не нужна вовсе: она мешает веселиться, а молодостью надо пользоваться».

Медор.

«Ах, Боже мой! Из кабака мы сразу попали в уборную молодого щеголя Медора.

Богато обставленная комната. В глубине стоит шикарная кровать, а на первом плане прелестный туалетный столик, с массой склянок, коробочек, ножичков, напильничокв, завивочек и всяких изящных безделушек. Медор сидит возле этого столика и примеряет парик. Возле него с подобострастным лицом стоит камердинер и держит наготове другой парик, с иной завивкой.

Медор—молодой человек, «приятной наружности», с глупым, самодовольным, но сильно озабоченным лицом.

Туалет еще не вполне окончен, но платье, которое надето на нем, поражает изяществом и красотой .Все обдумано до мельчайших подробностей. Медор серьезно сомневается, какой парик ему надеть. Не посоветуете ли вы?».

Я привела наиболее удачные работы—были, конечно, и плохие,—но большинство чутко подметило основные черты выведенных Кантемиром типов.

Ясно, что тема заставила внимательно вчитаться в сатиру, почувствовать сквозь сумрак лет и тяжелое изложение живых людей. Мне кажется, что этот прием устного рисования, применявшийся до сих пор, главным образом, в младших классах, может иметь место и в старших. Почему, например, проходя «Недоросля» не задать написать Портрет Митрофанушки или Госпожи Простаковой? читая «Мертвые души», не описать Манилова, Ноздрева и Плюшкина? С каким интересом и уважением к талантливому воплощению литературного образа станут относиться учащиеся, если вы, после такой работы, принесете в класс иллюстрированные портреты Петра Соколовского или Боклевского! Сколько, иногда очень тонких, критических замечаний выскажут они по поводу работы художника, как его труд будет близок и дорог им, только что прошедшим тот же творческий путь.

Кроме того, устное рисование, несомненно, заставляет особенно внимательно вчитаться в художественное произведение, подметить все данные автором характеристические черты, слить их воедино в своем воображении, дать плоть художественному образу. И эта работа читателя вслед за писателем не есть ли как раз настоящее чтение, которому мы должны научить?

Разбор стихотворения Лермонтова „Тучи".

Преподаватель одесской гимназии М. Иглицкого К. Бархин в 1912 году выпустил в свет интересную и полезную книгу при изучении лирики Лермонтова: «Лирические стихотворения М. Ю. Лермонтова» с историко-литературными комментариями к ним. В книге разобрано около 50 наиболее типичных стихотворений поэта.

Для ознакомления с точкой зрения автора и содержанием самой книги приводим выдержку из предисловия к ней и разбор одного из Лермонтовских стихотворений «Тучи».

«В низшей школе, в младших классах школы средней, чтение художественных произведений должно преследовать одну цель—«довести ребенка до возможно-интенсивного и полного наслаждения произведением искусства», но в старших классах такое чтение должно стремиться к другим задачам: изучению истории родной поэзии, истории образов и идей. Каждое художественное произведение отражает в себе крупную индивидуальность его автора. Но автор этот жил не в безвоздушном пространстве; он всегда является сыном своего народа и времени, имеет своих ближних предшественников, учителей, а иногда и последователей, идущих по «великим следам». Та или другая пьеса автора, изучаемая в классе, есть только одно звено в замкнутой психологической цепи, и при чтении ее необходимо выяснить: в каком отношении она стоит: 1) к другим произведениям того же поэта и 2) к произведениям его предшественников или современников, если автор находился под их влиянием. Мы встречаем, например, у заинтересовавшего нас поэта известную мысль или образ; желательно проследить, разделялась ли данная мысль средой, окружавшей автора; чем (какими явлениями общественной жизни) или кем она была навеяна: как развивался поразивший нас образ в творчестве изучаемого поэта: от бледных намеков до своего идеального воплощения. В издаваемом нами 1-м выпуске «Школьной библиотеки великих писателей» мы стремились к подобному изучению лирики Лермонтова. Для Лермонтовских образов мы всегда искали оснований в личных переживаниях поэта, помня слова Гете, что под пониманием художественного произведения следует «разуметь именно чутье того особенного личного повода, который послужил основой образа». У искренних поэтов—говорит А. А. Потебня,—даже повидимому случайный образ имеет глубокое основание в их личной жизни».

Тучи.

Тучки небесные, вечные странники;
Степью лазурною, цепью жемчужною
Мчитесь вы, будто как я же, изгнанники,
С милого севера в сторону южную.
Кто же вас гонит: судьбы-ли решение?
Зависть-ли тайная? злоба-ль открытая?
Или на вас тяготит преступление?
Или друзей клевета ядовитая?
Нет, вам наскучили нивы бесплодные...
Чужды вам страсти и чужды страдания;
Вечно холодные, вечно свободные,
Нет у вас родины, нет вам изгнания.

I. Обстоятельства, при которых было написано стихотворение (апрель 1840 г.): дуэль с Барантом (поэт стрелял на воздух), ссылка на Кавказ («в сторону южную»).

II. Отношение человека к природе (в истории).

а) Ужас перед нею, как существом непостижимым, демоническим (средние века).

б) Порыв к познанию природы, как средству господства над нею и к наслаждению природой (эпоха Возрождения и новое время).

аа) Просперо в «Буре» Шекспира—чародей, властелин над природой, ставший таким благодаря своему упорному труду. «Его ведовство—ведение в буквальном смысле слова» (И. Иванов).

бб) Фауст (в драматической поэме Гете).

Противоположность природы и человека—противоположность двух миров: объективного и субъективного—идея Лермонтовской пьесы *). Такого противопоставления мы не находим ни у Пушкина, ни у Фета; редко встречается оно и у Тютчева.

III. Разбор стихотворения.

А. Общее в положении поэта и тучек: и поэт и тучи—«вечные странники».

По отношениям к тучам такое определение мы находим и у английского поэта Шелли. Вообще, слово «странник» было любимым словом у европейских поэтов-романтиков начала XIX века; его можно встретить и у «мятежных» поэтов—Байрона и Шелли и поэтов-философов: Шиллера и Гете. «Странник», любимое выражение Лермонтова.

Нет, я не Байрон, я другой
Еще неведомый избранник,
Как он, гонимый миром странник—

говорит он в 1831 году; через десять лет в стихотворении «Дубовый листок и чинара», написанном за несколько месяцев до смерти, перед нами встает тот же образ;

...И странник прижался у корня чинары высокой...

Итак, тучки, как и поэт, несутся теперь к югу...

Может быть, несутся не случайно, не по личному капризу... Поэт задает им ряд вопросов, раскрывающих, конечно, только его переживанья, а не тучек.

---

*) Спасович: „В числе излюбленнейших мотивов поэта укажу на неутомимо и с неувядающей свежестью проводимую им параллель между жизнью природы и жизнью души, между мирным, величавым, невозмутимым течением первой—и суетой и бедственностью второй, после чего поэт обыкновенно сожалеет, зачем он не волна студеная, не тучка небесная" (Спасович „Соч.". т. II. Спб. 1889, стр. 361).

(а) Кто же вас гонит: судьбы-ли решения
(б) Зависть-ли тайная? Злоба-ль открытая?
(в) Или на вас тяготит преступление?
(г) Или друзей клевета ядовитая?

Объяснение приведенного перечисления:

1. «Судьбы ли решение?» Взгляд Лермонтова на судьбу (по временам глубокий фатализм). Можно привести примеры из лирических произведений Лермонтова и из заключительной главы романа: «Герой нашего времени»—«Фаталист».

2. «Зависть ли тайная? злоба-ль открытая». Выяснить эту антитезу! Зависть обыкновенно удел слабых, это чувство является результатом сознания своего бессилия; из боязни оно скрывается людьми «на дне души»...

Ср. у Пушкина:

Кто скажет, чтоб Сальери гордый был
Когда—нибудь завистником презренным,
Змеей, людьми растоптанною, вживе
Песок и пыль грызущею безсильно!
Никто!...

А злоба?

3. «Иль на вас тяготит преступление?» 13-ти летним мальчиком Лермонтов уже рисовал себя преступником. В юношеских стихотворениях поэт говорит о предстоящей ему казни. (То же явление замечается у Полежаева). Это своеобразное проявление романтизма так называемых (в 20-х и 30-х годах) «гениев мощи».

4. **„Или друзей клевета ядовитая?“**

Уменье привязываться к людям, лелеять их образ в своей душе, Лермонтов доказал своим чудным стихотворением «Памяти Александра Ивановича Одоевского» (1839 г.). В подневольном странствовании по Кавказу поэта смущает одна мысль:

Что... если я со дня изгнания
Совсем на родине забыт!
Найду ль там прежние объятья?
Старинный встречу ли привет?
Узнают ли друзья и братья
Страдальца после многих лет?
Или, среди могил холодных,
Я наступлю на прах родной
Тех добрых, пылких, благородных,
Деливших молодость со мной?
О, если так... своей метелью,
Кавбек, засыпь меня скорей.
(„Казбеку“, 1841 г.).

Что может быть отвратительней друга-изменника? Друга, которому мы открыли нашу душу, который выведал у нас тайну и теперь знает, куда нанести нам смертельный удар, нанести из-за угла, ночью, чужой рукой... (Недаром Данте поместил друзей-изменников в самом страшном круге ада). Можно понять «злобу открытую», «месть врагов», но «клевета друзей». В глубоко-пессимистической элегии «Благодарность» (1840 г.) Лермонтов благодарит Создателя за «все»:

...За тайные мучения страстей,
За горечь слез, отраву поцелуя,
За месть врагов и клевету друзей...

Б). Различие между природой (тучами) и человеком. У тучек нет ни страстей, ни привязанностей: они являются олицетворением внутренней независимости. «Вечно—холодные», а потому и «вечно—свобод-

ные» тучки не могут признать один какой-нибудь клочек на земле своей родиной; им не грозит горечь изгнания. На «милый» для Лермонтова север (он любит его «за что не знает сам»; см. его «Отчизну», 1841 г.) тучки смотрят, может быть, слишком трезво, и вот неудивительно, что им «наскучили нивы бесплодные».

Ср. отрывок из поэмы: „Демон".
На воздушном океане,
Без руля и без ветрил,
Тихо плавают в тумане
Хоры стройные светил.
Средь полей необозримых
В небе ходят без следа
Облаков неуловимых
Волокнистые стада.
Час разлуки, час свиданья—
Им не радость, не печаль,
Им в грядущем нет желанья,
Им прошедшего не жаль
В день томительный несчастья
Ты о них лишь вспомяни,
Будь к земному без участья
И беспечна, как они...

IV. Любопытно построение стихов 10—12: первая половина каждого из них указывает причину второй:

Чужды вам страсти (а потому): и чужды страдания,
Вечно холодные (а потому): вечно свободные,
Нет у вас родины (а потому): нет вам изгнания.

Размер (дактиль) прекрасно передает длительное и плавное движение туч.

V. Историческая справка. Стихотворение: «Тучи» написано поэтом в доме Карамзиных, во время прощального вечера перед отъездом (ссылкой) на Кавказ.

VI. Любопытно сравнить 4-й стих «Туч»: «С севера милого в сторону южную» со стихами Пушкина («Евгений Онегин», гл. I):

...Под небом Африки моей
Вздыхать о сумрачной России...

VII. Приводим одно параллельное место из сочинений Лермонтова (его приводит и Спасович—Соч. т. II, Стр. 363, начиная со второго стиха цитируемого нами отрывка).

...Я—обожатель их (волн) свободы
Как я в душе любил всегда
Их бесконечные походы
Бог весть откуда и куда...
.. Эту жизнь без дел и дум,
Без родины и без могилы.
Без наслажденья и без мук,—
Однообразный этот звук,
Причудливые эти силы...
(„Моряк").

Слова Белинского («Отечественные Записки», 1840, т. XIII): «Последняя прощальная песнь лебедя, оставляющего привычные воды для других дальних и чуждых, но, может быть, более привольных ему вод».

Кабинеты родного языка.

Когда учащиеся входят в физико-естественные кабинеты или кабинеты для рисования, у них уже благодаря атмосфере создается расположение к занятиям; физические приборы, естественно-научные коллекции, картины, пособия для рисования, венеры, гипсы—прямо настраивают учащихся на соответствующий лад. Для создания такой же благоприятной атмосферы при занятиях русским языком нужны особые кабинеты русского языка. Представьте себе картину, как входят ученики в такой кабинет. Со стен на них смотрят писатели, по стенам развешены картины из русского быта и из русской литературы. Тут же историко-литературные альбомы, здесь же орфографические и грамматические таблицы, а там фолианты русской и иностранной литературы, и невольно уже самая обстановка настраивает на занятие русским языком. Припомните, как Пушкин в стихотворении «Городок», с каким чувством глубокого лиризма говорит о поэтах в его библиотеке! Такое же чувство довольства и эстетической красоты будет испытывать и всякий ученик в кабинете русского языка. Кроме того, устройство кабинета русского языка создает удобства для преподавания. У учителя в этом кабинете все под руками: и библиотека и пособия. Ему не зачем тащить с собою в класс сочинения писателей, наглядные пособия. У него все под руками, а это значительно облегчает и улучшает самое преподавание. Владея особым кабинетом, учитель может сохранить и увеличить научные, учебные и наглядные пособия. Сколько пропадает всех этих пособий только потому, что для них в училищах нет особого угла, нет особой комнаты. Для сохранения и увеличения пособий по русскому языку нужны особые кабинеты по русскому языку. Затем, владея особым кабинетом и библиотекой в нем, учитель с большим удобством может следить за внеклассным чтением и более равномерно распределять учебные пособия среди учеников. Наконец, в этом же кабинете для учеников может быть устроена и лаборатория по приготовлению пособий для русского языка. Если принять во внимание, что русский язык является главным предметом преподавания, должно заметить, что по отношению к нему преступно не заводить особых кабинетов.

Планы кабинетов русского языка разнообразны: центральные, районные—по городам; одиночно училищные. Они должны быть постоянными и подвижными .Не касаясь устройства центральных и районных кабинетов, мы укажем на состав кабинетов только училищных.

1. Наглядные пособия:

а) картины и таблицы для объяснительного чтения и литературных бесед и развития речи; в числе картин должны быть наборы световых картин для волшебного фонаря и кинематографа;

б) предметы, модели и изображения, бюсты писателей для иллюстрации произведений;

в) таблицы орфографические и грамматические;

г) детские работы: рисунки, лепка, композиции, альбомы и иллюстрации, подобранные детьми;

д) волшебный фонарь, граммофон или фонограф, кинематограф.

2. Ученическая библиотека:

а) подборы книг для классного чтения;

б) наборы книг для обязательного и необязательного внеклассного чтения, а также и для рефератов;

в) словари и справочники;

г) ученические сочинения и записки о прочитанных книгах;

3) Учительская библиотека по русскому языку:

а) сочинения по методике русского языка;

б) научные и научно-популярные сочинения по специальности (история и теория литературы, языковедение и др.);

в) учебники и хрестоматии по русскому языку;

г) капитальные справочники и словари;

д) специальные журналы;

е) отчеты и труд учительских съездов.

Для оборудования кабинета нужны шкафы для хранения картин, таблиц, наглядных пособий и книг, рейка для подвешивания таблиц и картин; пульты для выставок книг и учебных пособий; приспособления для волшебного фонаря или кинематографа.

Более подробные указания можно найти в книге Н. М. Соколова и Г. Г. Тумима «Кабинет родного языка», изд. «Жизнь и знание» и статья Ф. Яновича «Книга, метод и учебные пособия для обучения рус. яз. детей инородцев в начальных школах». (Прилож. к цирк. по Кав Учебн.. Укр. за февраль 1912 г., «Методика русского языка» Павловского).

БИБЛИОТЕКА СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

СОДЕРЖАНИЕ.

		Стр.
1.	К читателям	3
2.	**Плотников, И. П.** Слово и художественное произведение по взглядам А. А. Потебни	5
3.	I-й Всероссийский съезд словесников о преподавании литературы в школе	12
4.	**Золотарев, С. А.** История литературы, как наука и предмет преподавания	14
5.	**Фишер, В.** Об эстетическом изучении литературы	19
6.	**Данилов, В. В.** Литература, как предмет преподавания	20
7.	**Эйхенбаум, Б., Водарский, В., Павлов, Д.** О новых принципах изучения литературы в школе и новом типе учебника	30
8.	**Жуков, П.** Критика и ее помощь при изучении поэтического творчества	37
9.	Лабораторный метод преподавания литературы	42
10.	**Соколов, Ю. М.** О преподавании народной словесности	45
11.	**Суворовский, А. М.** О постановке преподавания народной словесности в учительских семинариях	50
12.	**Афанасьев, П. О.** Народная поэзия в живых наблюдениях учащихся	54
13.	**Вартминский, П.** О наглядном преподавании словесности	57
14.	**Рыбникова, М. А.** Опыт школьной инсценировки народных игр, песен, обычаев	61
15.	Правила собирания народно-поэтического творчества	64
16.	**Горовой, С. И.** Классная работа над Пушкиным по лабораторному методу	64
17.	**Дорошкевич, А. К.** Образец школьного изучения Гоголя по лабораторному методу	68
18.	**Архангельский, В. М. и Мерцалов, С.** Опыт применения знаний стилистики к анализу целого художественного произведения	72
19.	**Кагаров, Е. Г.** О привлечении учащихся к сотрудничеству в научной работе	88
20.	**Габо, В. С.** О литературно-эстетических экскурсиях в школе	91
21.	**Горовой, С. И.** Экскурсия в музей имени И. С. Тургенева в Орле	95
22.	**Боташев, К. А.** Литературные беседы, как один из приемов изучения в школе художественных произведений	97
23.	**Гусев, С. Г.** Литературные суды и литературные собеседования	106
24.	**Крыжановский, А. С.** Технические приемы ведения рефератов	109
25.	**Георгиевский, А., Матрюков, В. и Мощанский, П. Д.** Школьные содружества и литературные чтения	117
26.	**Учитель,** Лирические вечера в школе	122
27.	**Спасская, К. П.** Устное рисование при изучении литературы в старших классах	125
28.	**Бархин, К.** Разбор стихотворения Лермонтова „Тучи“	128
29.	**Павловский, В. Г.** Кабинеты родного языка	132

ЗАКАНЧИВАЕТСЯ ПЕЧАТАНИЕМ I-й ВЫПУСК СБОРНИКА

„РОДНОЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ“

под редакцией А. М. ЛЕБЕДЕВА.

Содержание: Стремнинин, А. Неограмматическое направление и школьная действительность. Павлович, А. И. Между Сциллой и Харибдой (к вопросу о двух направлениях в грамматике). Пешковский, А. М. Вопрос о „вопросах“. Устинов, И. В. и Шапиро, А. Б. Примерный план занятий по изучению грамматики и обучению орфографии в школах взрослых.—Родной язык на I ступени тр. школы.—Плотников, И. П. Опыт применения формального метода при изучении худож. произведений на младшей ступени тр. школы.—Григорьев, М. С. О литературном образовании.—Золотарев, С. А. Статистика и графика при изучении и преподавании литературы.—Из работ конференций московских словесников (доклады П. Н. Сакулина, М. А Рыбниковой. Ю. М. Соколова).—Петроградский съезд преподавателей родного языка и литературы.—Ветухов, А. В. Потебнианство.—Плотников, И. П. Литературная „революция“ (библиографич. обзор)—У. И. Пропедевтический курс литературного чтения при занятиях со взрослыми.—Из практики преподавателя родного языка (статьи и примерные уроки Смирнова, П. П., Мощанского, П. Д., Яковлева, М. А. Горового, С. И., Досычевой, Е. и пр.)—Литературная хроника.—Обзор педагогических журналов.—Отзывы о книгах (Д. Н. Ушакова, В. В. Голубкова, Богоявленского, Л. П., Стремнинина, А. и др)—Новости учебной и научной литературы).

В ближайшие дни выходит в свет сборник „РАЗВИТИЕ РЕЧИ“, под редакцией *А. М. Лебедева*, в котором помещено более 20 методических статей и заметок, напечатанных в журнале „Родной язык в школе“ за первые четыре года его издания.