

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ.

I.

ВОСПРИЯТИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ.

Анализ литературного произведения послужит предметом нашего разбора во второй части данной статьи. А начинаем мы ее с разбора предшествующих анализу моментов. Это прежде всего построение курса, расположение материала, затем приемы чтения и рассказывания и, наконец, всяческие приемы углубления образа и подготовки психики учащегося к восприятию его. Одним словом, перед нами та сторона методики чтения, которая касается преимущественно моментов переживательных, а не познавательных.

Чередование произведений. Прежде чем думать, как проработать отдельное произведение, нужно озаботиться о том, чтобы было какое-то построение курса. Не напрасно последние годы трудовой школы прошли под знаком комплексности. Согласование литературного чтения с курсом обществоведения — это одно из выражений большого методического требования: органичности курса. Если последнее время литература приобретает большую самостоятельность, то это должно только повысить нашу требовательность к согласованности литературы с общим кругом знаний учащихся (и в первую очередь с их подготовкой по обществоведению) и еще того важнее: к согласованности литературных произведений друг с другом. Соседство рассказов, повестей, драм, авторов, эпох, тем, идей, форм — это соседство имеет решающее значение в построении курса.

В то время, когда словесник только заботится о согласовании своего чтения с обществоведческим курсом, он вносит в свой материал полнейший хаос. Толстой становится рядом с Неверовым, Обрядович — рядом с Пушкиным, „Медный всадник“ читается тогда, когда проходится тема „Город“ и когда дети не могут еще понять этой поэмы. И раз нам дана теперь новыми программами 1927 года возможность внести какую-то стройность в восприятие учащимися литературы, мы это и должны сделать.

Всяческого рода сопоставления по сходству и по контрасту, сходство и совпадение идей и тем, согласование эпох и классов, соотношение форм — вот что имеет в виду составитель программы и исполнитель ее.

Чем больше связей, ассоциаций, взаимно перекрещивающихся сопоставлений, тем лучше воспринимается каждое из встретившихся в курсе произведений. Потому-то так желательно подбирать произведения однотемные и одноформенные. Крепостное право, детская жизнь, военный быт дореформенной России, гражданская война — все эти темы могут собрать целые группы литературных произведений, и их соседство взаимно выгодно. Исторический фон, нужный для картин крепостного права, дается одновременно и для „Муму“, и для „Дубровского“, и для „Недоросля“. И все эти вещи, поставленные одна после другой, взаимно друг друга дополняют. То же и в отношении жанровом: басни Крылова — рядом с баснями Демьяна Бедного; баллады Пушкина — рядом с балладами Лермонтова.

Однако, всякий преподаватель должен понимать, что расположение материала в курсе должно быть таким, чтобы не создавалось однотонности и топтанья на месте. Рядом со сходством — различие. И, собственно говоря, все искусство конкретного выполнения программы литературного чтения сводится к тому, чтобы умело чередовать: за отрицательным типом дать положительный, за помещиком — крестьянина, за пошляком — героя, за повестью — драму, за балладой — поэму, за стихами — прозу. В сущности говоря, из любого соседства произведений мы должны уметь вывести некоторую образовательную пользу. Действительно, хорошо прочитать рядом „Муму“ и „Дубровского“, но нужно же когда-нибудь взять и „Песнь о вещем Олеге“, и в таком случае найти свои точки соприкосновения между „Муму“ и „Песнью о вещем Олеге“: то и другое — эпос; то — повесть, это баллада: то и другое пользуется определенными языковыми средствами, там словарь рыцарского древне-русского военного обихода, здесь — словарь, ограниченный рамками крепостного хозяйства середины XIX века, и т. д.

В процессе работы все должно стать соизмеримым и сравнимым. Мы должны укреплять связь не только с обществоведением, но и в кругу нашего литературного курса утверждать все время связь каждого произведения с другим, поскольку оно есть произведение литературное, так или иначе оформленное, поскольку оно говорит о человеческой общественной жизни, так или иначе выявленной, и поскольку, наконец, все эти вещи чередуются исторически.

Предлагаемые в этой книге словеснику уроки рассчитаны на классную подвижную библиотеку.

Чем отличается библиотека от хрестоматий? Хрестоматия располагает

материал в известном порядке, она предлагает школе продуманное чередование произведений; библиотечка — это колода карт, которую можно тасовать в любом порядке, — и по мастям, и по сходству фигур. Библиотечка предпочтительнее хрестоматии, она свободнее и позволяет произвести наибольшее количество всяческих комбинаций.

Знакомство с текстом. Теперь подумаем о том, как вникнуть в произведение, как подойти к нему. Каким путем подвести к нему учащихся?

Началом должно служить усвоение текста, проработка словесного материала, самой ткани его, органических частей его. И только потом пойдет извлечение всяческих корней и теоретико-литературного и общественного порядка.

Это не значит, конечно, что наше восприятие текста будет нейтральным, без установки на те выводы общественного и литературного порядка, которые мы потом сделаем. Нет, учитель заранее знает, зачем он читает: он так и читает, чтобы вычитать именно то, что нужно, а не что-либо другое. Но дело-то в том, что было бы из чего вычитывать. Если ребята не одолели повести „Шинель“, они скажут, что в ней одна скука, и у них не будет никакой охоты говорить о судьбе Акакия Акакиевича. А хорошо прочитанная „Шинель“ даст историю бедного чиновника, а не что-нибудь другое. Сколько раз приходится слышать учителю, когда он дает непосильную работу неокрепшему читателю и потом поправляет ее, приходя на помощь выразительным чтением — уже после постигшего детей разочарования, — сколько раз приходилось слышать: „А ведь и в самом деле хорошо, а мы думали — ерунда!“ — (Вот этот момент нужно уметь предвидеть и соизмерять трудность произведения с силами учащихся.)

Переживательный момент, сильный и яркий, должен положить начало всякому знакомству с литературным памятником. Это не значит, что все читается в классе учителем. Нет, современная методика предлагает учителю десятки способов сообщения текста. Читать вслух в классе, читать по ролям, читать хором, читать наизусть стихи, — все виды и разновидности чтения. Не читать, так рассказывать. И опять-таки рассказывают не только дети, рассказывает и учитель. Точно так же, как читают наизусть стихи не только дети, читает и учитель.

Речь идет в данном случае о той первой встрече с произведением, когда воздействие его дает волнение, эмоцию, когда это слово заражает и запечатлевается. Поэтому учитель должен с разбором и с расчетом читать вслух в классе, беря себе только самое трудное и ответственное, остальное передавая детям. И опять-таки нужно выбрать, что дети читают дома, что читают вслух в классе. „Недоросль“ дети читают в классе по ролям, предварительно приготовив роли дома; басни

Крылова могут читать в классе экспромтом, без подготовки; „Мороз Красный Нос“ читает сам учитель вслух в классе; „Ташкент — город хлебный“ прочитывается детьми дома; „Бесы“ Пушкина готовятся в хоровой декламации; „Мужицкий сказ о Ленине“ рассказывается учениками; начало „Дубровского“ хорошо бы учителю самому рассказать ученикам (рассказать максимально ближе к тексту); „Песнь о вешем Олеге“ читается учителем, потом читается наизусть учениками. Загадки учитель говорит сам без книги, загадывая их ребятам.

Это все примеры по курсу V группы. Мы видим здесь обилие возможностей. Самое опасное дело, если в группе заранее знают привычный процесс усвоения материала: учитель открыл книгу и прочел. Этого однообразия не должно быть: нужно искать самых различных путей знакомства с текстом. Кроме чтения учеников и учителя — рассказывание и чтение наизусть, обязательное и для ученика и для преподавателя.

Чтение и рассказывание можно мыслить как работу, предворяющую анализ, а можно брать и как момент, этот анализ завершающий. Полезно и важно и то и другое, но кажется особенно необходимым первое. Хорошее чтение облегчает разбор, хорошее чтение дает понимание вещи; умело рассказанная страница входит так глубоко в сознание, как никогда не войдет прочитанная страница.

Если группа приготовила рассказывать сказки Щедрина, и рассказы держатся близко к тексту, мы отлично понимаем, что разбор этих сказок пойдет по совершенно иному пути, чем если бы эти сказки были только прочитаны. В простейшем случае мы вовсе освобождены от разбора, считая, что учащиеся теперь эти сказки знают; при лучших возможностях, мы поведем теперь разбор гораздо более тонкий и основательный, какого мы не можем сделать, если нет знания самой словесной ткани произведения.

Можно дело повернуть и так, что разбор будет вестись с расчетом на повышение качества выразительного чтения или рассказывания. В классе так прочитывается и разбирается I глава „Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем“, что рассказать ее теперь не составит труда. То же и с „Рыцарем на час“: можно весь разбор повернуть на то, чтобы облегчить выразительное чтение. Тогда и в первом и во втором случае, и рассказывание и чтение будут моментом завершения работы, а не началом ее. И тот и другой путь вполне законен.

Еще со времен Шереметевского ведется в русской школе эта защита живого слова, противопоставляемого книжному и схоластическому усвоению.¹ Книга Острогорского „Выразительное чтение“, работа Тихеевой

¹ Шереметевский. „Слово в защиту живого слова“ в книге „Статьи по методике“, М. 1910.

„Родной язык и пути его развития“, Сентюриной „Выразительное слово ребенка“ — все это было достаточно веским доказательством в защиту живого слова.

Практика работ над выразительной речью за последнее двадцатилетие показала и технику хорового чтения, и значение драматизации, и практику детского и школьного театра и специальных кружков рассказывания. Все эти способы и методы ведут к одному, к главному: слово для слуха, а не для глаза, будем отыскивать все способы восприятия словесного произведения тем же путем, как передается музыка — не по нотам, а в звучании, в исполнении.

Предварительная подготовка восприятия и попутное углубление образа. Читая книгу, мы ищем новизны, нас увлекают новые страны, новые типы, свежий язык. Обследование читательских интересов показывает, что жизненно привычное в произведении часто звучит надоедливо и тоскливо, читатель ищет неизведанного и далекого от привычного быта.

Однако, поискам этой новизны методист должен помнить границу. Новое не должно переходить в непонятное. Мы ищем всяческих возможностей создать вокруг читаемой книги наибольшее количество ассоциаций. Подросток еще очень мало знает. Быт и нравы дореформенной России для него настолько далеки, что, читая „Ревизора“, он просто-таки рискует создать себе ложные представления, и наше дело уберечь его от этого. Наше дело поставить это чтение в такие условия, чтобы читаемое произведение будило в сознании учащегося и многочисленные и правильные представления, чтобы оно вызвало, в связи с этими представлениями, сопутствующие им эмоции.

Старые методики ставили на первое место так называемые „предварительные беседы“. Действительно, в целях подготовки подростка к восприятию „Муму“ Тургенева, желательно предварительно поговорить о крепостном праве, о барской дворне и т. д. Но этот прием уже настолько самоочевиден, что на нем не стоит много останавливаться. Предварительная беседа нужна, но нужно уметь ее чем-то заменять.

Нельзя ли чтение предварить живыми впечатлениями или опытами собственного творчества? Думаю, что можно, и уверена, что эти два пути дадут гораздо больше для подготовки читательской восприимчивости, чем простая беседа. Поищем примеров. Возьмем опять „Муму“. Осмотр барской усадьбы, безразлично в городе или в деревне, даст исключительно благоприятный результат для чтения повести Тургенева. Барский быт получит тот фон, который совершенно неведом современному ребенку: и барыня, и дворня, в процессе чтения, разместятся по комнатам, по дому, по двору, о которых, возможно, ребенок до той поры не имел никаких

представлений. Оказывается, условия современной жизни делают для молодого читателя непонятным даже то простое обстоятельство, что Лиза, Фамусов и Молчалин сталкиваются в свободной проходной комнате: современные жилищные условия делают такое размещение непонятным (можно встретиться лишь в коридоре); нужно увидеть хоть один большой барский дом, чтобы понять необходимую декорацию целого ряда наших классических пьес, повестей и романов. Конечно, речь идет не только о том, чтобы бегло увидеть такой дом, а о том, чтобы пройти по нему сознательно и вдумчиво: речь идет о культурно-бытовой экскурсии, как о необходимом предварительном комментарии к чтению. И думается, такая экскурсия будет много красноречивее, чем предварительная беседа.

Конечно, никто не будет возражать, если такая экскурсия будет предварять чтение, а сопровождать его. И такое течение работы вполне возможно. Только тогда уже экскурсия из культурно-бытовой превратится в литературную. Речь идет о том, чтобы неизвестные детям явления жизни были, по возможности, показаны, а не рассказаны. Вот примеры на получение подобного рода сопроводительных или заключительных впечатлений. Читают и учат наизусть стихи Казина „Иду я домой на Пресню“, и тут же идут на стройку дома; каменщики несут по лесам стройки кирпичи, кладут из кирпичей стены, стоят на высоте четвертого этажа — все эти образы углубят Казина и будут им оформлены:

.... выше и выше
Я с ношею красною лез,
Казалось, до самой крыши,
До синей крыши небес.

Или возьмем ряд впечатлений, желательных рядом с „Борисом Годуновым“: Московский кремль, соборы, дом бояр Романовых и т. д. Подобными зрительными образами возможно предупредить чтение трагедии Пушкина, ими же можно и сопроводить это чтение. Опять разумею здесь не только обозрение этих памятников древней Москвы, но и изучение их исторического смысла — в расчете на то, чтобы это изучение послужило историко-культурным комментарием к драме Пушкина.

Зачастую, конечно, мы не можем дать соответственных переживаний и зрительных образов; они, эти образы, уже имеются в сознании учащихся, но учителю необходимо их оживить и фиксировать. Беспорядочны, их вид, сцены из их жизни. И следом чтение „Правонарушителей“ и „Ташкента“. Воспоминания о белогвардейских восстаниях, — и потом чтение „Недели“.

Высшей стадией подобного процесса будет процесс творческого оформления аналогичной темы или сходной сюжетной схемы. Бывают случаи, когда отсталые группы ребят не понимают даже, зачем нужно читать

книги и разбирать в классе рассказы и стихи; не понимают до тех пор, пока учитель не заставит их писать самих; пожалуй, плохо сказать „за-ставит“, лучше сказать: приохотит. Пишут собственного изобретения рассказ: „Как пес потерял своего хозяина“ — а потом читают „Каштанку“ Чехова. Прежде чем читать „Ваньку“ Чехова, дать группе картинку „На побывку к сыну“, составить по ней устный или письменный рассказ, а потом уже читать „Ваньку“. Придумать сатирическую сказку по схеме: заяц резвится на полянке, его ловит волк, уличает его в легкомыслии и якобы в наказание съедает. Придумали свою сказку, а потом выслушали одну из сказок Шедрина. И сколько находят в ней прелести: остроу политическую сатиру, занимательность и сложность фабулы, разработанность психологии главного героя — зайца. Ничего этого дети не оценят, не увидят без попыток самостоятельного творчества. От щедринской сказки перешли к басне, сопоставили два жанра (сказку и басню), поговорили о героях-масках (заяц, лиса, волк, осел и т. д.), но все это после опытов собственного творчества, которое кладет лучшее начало подходу к литературе.

Уж на что туго дается подросткам описание природы в составе художественного целого, но и его можно преодолеть, если самому попытаться хоть раз в жизни набросать пейзаж, сперва самый незатейливый; но и примитивные формы собственного словесного творчества открывают такие читательские возможности, которые до поры до времени остаются подспудными.

Среди различного рода письменных работ, сопровождающих чтение, видное место занимают сочинения в духе и стиле того или иного писателя. Группа получает для задания „Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем“, и учитель вправе предложить им написать страничку-другую в стиле этой повести. Учащиеся с особым вниманием перечитывают то место VI главы, которое начинается словами „Городничий давал ассамблею“, и им предлагается найти собственную тему для описания и выполнить ее в гоголевской сказовой манере. Один берет „Театр“, другой — „Базар“, третий — „Городская улица“ и т. д. И пишут сатирические описания, давая комические портреты, вводя отступления в сторону (характерные для гоголевского сказа), выдерживая тон болтливой и простоватой рассказчика. После такого рода литературного опыта углубляется восприятие текста, и ребята, затруднявшиеся читать „Шинель“, читают уже с удовольствием такую мудреную вещь, как „Нос“. Опыт этот мною был проделан, и я говорю не о проекте, а о факте. Еще легче писать в манере „Записок охотника“, и опять тот же результат: яркое повышение читательской восприимчивости.

Здесь нужно сказать, что чем позже учитель перейдет к писанию

рассуждений, тем лучше для его группы. И V и VI группу нужно все время держать на таких письменных работах, темы которых должны были бы миновать рассуждения. Это может быть пересказ прочитанного, рассказ по картинке, портрет товарища, дневники на определенный срок (месяц-два) и с установкой на тему („Кто чему радуется“, „Кто как ходит“, „Уличные сценки“, „Проявление настойчивости“). Одним словом, многообразные виды живого словесного творчества, но только бы не шаблонные рассуждения на тему о жестокости помещиков и о взяточничестве чиновников. Такие работы, взятые у 40 человек, трудно отличить одну от другой. А дневники на живую жизненную тему — что ни тетрадка, то свои наблюдения и свой язык. Это и есть культура образа, языка и словесной формы. Писателями мы воспитаем единицы, но читателями сможем сделать всех, и через литературное творчество научить читать легче и правильнее всего. Попробуй сам, только тогда поймешь: что, как и зачем.

Подчеркиваю, что здесь я говорю не о сочинении, как таковом, а о роли литературных опытов в воспитании и образовании читателя.¹ Учат же видеть картины через уроки рисования. На концертах, конечно, лучше всего слышат музыку умеющие владеть тем или иным инструментом, то же и в литературе.

Что такое дает учащемуся его собственная работа рядом со страницей классика? Она дает ему сопоставление. Сопоставление это будет и тематическим и формальным, потому что в своей работе подросток отлично осознает все ее стороны. Через осознание созданной им страницы он переходит, путем тонкого и всестороннего сопоставления, к пониманию творчества большого и совершенного мастера.

II.

АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ.

Что значит дать анализ произведения?

Это значит понять его язык, уразуметь его план, взаимоотношение частей, уяснить его тему и усвоить его идею, познакомиться с его героями, и, в конечном счете, с его автором. В эти пункты войдет и художественная и общественная оценка произведения — в равной мере.

¹ Отсылаем читателя к моим книгам „Работа словесника в школе“, 1922 г., и „Современная и классическая литература в школе“, 1926 г., где дан ряд примеров сочинений указанного выше характера. На ту же тему дана моя статья „От маленького писателя к большому читателю“ в № 2 журн. „Русский язык в советской школе“, 1929 г. Кроме того, настоятельно рекомендуем книгу Н. М. Соколова, специально посвященную ученическим сочинениям „Устное и письменное слово учащихся“.

Язык. Непонятные слова выясняются по возможности предварительно, в экскурсии, в беседе, разъясняются и попутно.

Работа по словарю необходима. Непонятными словами для ученика советской школы оказываются совершенно неожиданно такие слова, как *кума, околоточный, просфора* и т. д.

Объяснения удобнее вести, объединяя слова группами; так, например, нет смысла объяснять отдельно слова *тесть, зять, сноха*, нужно взять всю семью в целом, и сразу переименовать всех, в их взаимном перекрещивающемся родстве: *тесть, теща, свекор, свекровь, зять, деверь, золовка, невестка, сноха*. Такая работа необходима при разборе Некрасова, поэмы „Мороз Красный Нос“. Наименование вооружения древнего воина опять-таки в комплексе, с зарисовкой на доске меча, кинжала, щита, шлема, брони и т. д. — все это должно сопровождать „Песню о Вещем Олеге“.

Цикл смежных понятий, вот что разъясняет учитель, избегая дробного словотолкования.

Нужно сказать, что дробное словотолкование может быть осмыслено корнесловием. Собрать ряд непонятных слов, и объяснить их ссылкой на их корни: *невидимкою, слипает, неведомых, безобразны, беспредельной, домового, ведьму*; разбор этих слов по корню, приискание близких или с иными оттенками смысла по смыслу *невидимка, невидимый, невиданный, невидаль*, все это достаточно четко уяснит смутный для детей смысл данных слов.

Мы требуем от группы также понимания стилистических особенностей произведения и, по возможности, социологического его обоснования. Здесь нужно помнить, что наибольшее значение будет иметь тот анализ стиля, который проведен через опыты собственного творчества. Так, например, работа с пропущенными в стихотворении эпитетами заставит учеников вставить свои, годные по смыслу, достаточно выразительные, согласующиеся с размером стиха и, где нужно, соблюдающие рифму. (См. в VI группе вторую тему.) Подобный опыт заставляет учащихся насторожиться, задуматься над словом, над его весом и звуком; после разбора опытов учащихся, прочитанное целиком стихотворение Пушкина или Лермонтова — звучит так, как оно никогда не могло бы звучать для подростка.

Такие же работы возможны и со сравнениями. Учитель читает текст, пропуская сравнения, ученики вставляют свои; следует разбор сравнений учащихся, чтение соответственного текста у автора. После этого можно дать на дом небольшое сочинение („Игра в снежки“, „На лыжах“ и т. д.), в котором учащиеся должны уметь вставить свои сравнения. У одного *политая с вечера гора блестит как зеркальная, у другого щеки красны, как первомайские флаги, у третьего лыжник пыхтит, как паровоз*

у водокачки и т. д. В читаемых сочинениях выделяются все сравнения, разбираются, оцениваются; отбрасываются шаблонные *летит стрелой, трясется, как осиновый лист*, и одобрительно выделяются новые и свежие.

Ясно, что после такой работы все сравнения в читаемых стихах и рассказах будут всегда замечаться и ощущаться.

То же и со звукоподражанием. Отметить в книге. Дать свои опыты. Звукоподражания учащиеся даже в V группе отмечают с увлечением и охотно описывают движение поезда, пение птиц, городской шум и грохот машин. И опять-таки, обратно: после этих сочинений — обеспечено внимание к звукоподражанию. Работу эту чрезвычайно удобно начинать с рассказа Касаткина „Тюли-люли.“

Или другой пример. Вы встречаете в произведении явление языкового контраста, антитезу. Дайте предварительное упражнение на коротенькое устное или письменное сочинение, где образы нужно было бы дать контрастно: „На заводском дворе и в поле“, „Река в половодье и в июле месяце“, „Извозчик и шофер“. После этого явления антитезы в „Размышлении у парадного подъезда“, в стихотворении Лермонтова, в басне Крылова будут поняты и оценены.

Очень часто, в процессе языкового анализа, учитель дает ученику поручение выписать из произведения: народные выражения, эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы, параллелизмы и т. д. Думается, что это делать опасно. Осторожнее в каждом произведении останавливаться на тех стилистических особенностях, которые являются его отличительными свойствами, особенно в общественном его истолковании. У Некрасова взять народные слова и ласкательные имена; у Маяковского из одного стихотворения его вульгаризмы („Александр Сергеевич“), из другого его оригинальные рифмы („Тамара и Демон“); у Казина подчеркнуть связь его образов с производством; у Безыменского обороты современной речи; у Тургенева — сравнения из области природы. Это не исключает возможности рассматривать тут же эпитеты и метафоры, но все-таки что-то свое, особое, быть может объяснимое средой, эпохой и производственным бытом, кроме всегда обязательных для поэта эпитетов и метафор; нужно постараться найти у писателя не то, в чем он сходится с десятками других, а то, в чем он от всех других отличается. И потому, если уж и брать эпитеты и метафоры в третий и в пятый раз, то что-то в них уточнить: эпитеты крестьянина (Орешин), метафоры рабочего (Казин), звуковые (Лермонтов), сравнения из области природы (Тургенев) или из советского быта (Безыменский).¹

¹ См. всяческие примеры и образцы стилистического анализа в моей „Книге о языке“, 1926 г.

Части и их взаимоотношения. Озаглавить части — эта работа очень элементарная, но неизбежная и очень важная. При чем нужно помнить, что мало иметь перед глазами план произведения, нам нужно понимать взаимоотношение частей. Иметь перед глазами названия глав „Рудина“ поможет очень многому: мы находим границы экспозиции, уясняем ее роль и место в романе, прослеживаем расположение эпизодов, и центрального (сцена у Авдюхина пруда) в особенности; наконец, подходим к эпилогу, как к заключительной части целого. Все это держать в сознании и объяснять гораздо удобнее, имея перед глазами написанный на бумаге или на большом листе план.

Соединять в большие части мелкие главы произведения — это простой метод работы, но чрезвычайно плодотворный. Он вводит нас в композицию целого, в его построение. Планы знакомы школе с давних времен, но сейчас мы составляем их главным образом в расчете на понимание структуры вещи. Так в „Дубровском“, соединяя воедино первые главы, вплоть до смерти старого Дубровского, и отделяя их от последующих глав, повествующих о приключениях молодого Дубровского, мы уясняем себе две основных части повести: психологическую и бытовую, с одной стороны, и авантюрную и романтическую — с другой.

Важно, конечно, и планирование отдельных глав: выделение частей повествовательных и описательных, пейзажа и портрета, диалога, выделение повествовательного отступления в прошлое (*Vorgeschichte*), фиксация вставных долей (например, сон, письмо, песня в „Капитанской дочке“).

Фиксация частей произведения касается, собственно говоря, или, как указано только что, компонентов произведения (пейзаж, портрет, повествование, описание, эпизод и его части) или его тематики. Начинают, конечно, с тематики; с V, VI группой просто отмечают, о чем говорит здесь автор. Но уже в VI группе иногда сами ученики, особенно те, которые пробуют писать, отмечают не только что сказано, но и как сказано и зачем. Они говорят, что в „Песне о купце Калашникове“ чередуются слова автора с монологами действующих лиц, что в „Капитанской дочке“ мы имеем такое-то чередование описания и повествования. А в VII группе уже должно себе поставить целью анализ частей не только со стороны тематической, но и со стороны композиционной. В „Рудине“ должны быть вскрыты доли романа, как такового, в „Борисе Годунове“ — доли драмы, как таковой.

В технике работы над планом играет большую роль точное определение границ частей. Когда учащиеся дробят страницы на части одну за другою, подряд, у них притупляется это ощущение границы, да они не ясно понимают, зачем это делать. Можно применить такой прием: в большом произведении „Дубровский“, прочитанном уже учениками дома, учитель

намечает несколько эпизодов и называет их сам, поручая отдельным группам отыскать их и прочитать, разделив в свою очередь каждый эпизод на его составные части. Преподаватель дает одной группе „Пожар“, второй — „Беспокойная ночь Антона Пафнутьича“, третьей — „Эпизод с кольцом“ и т. д.

Для V группы отыскание отдельного эпизода в большой повести — это уже работа; при чем в задание входит точное определение границ и деление их на второстепенные части. Минут десять — пятнадцать проходит в поисках текста и в спорах членов группы между собою. Затем дети читают; читающий называет читаемое им место, затем читает вслух, передавая книгу соседу на том месте, где эпизод ломается или поворачивается, там, где начинается новая подтема. Если читающих в группе трое, а частей четыре, то на четвертой части книга переходит от третьего чтеца к первому. Прочитав, участники называют каждый свою часть.

Этот прием, как показывает практика, удивительно четко обводит для чтеца границы его части; это упражнение связано с чтением вслух, и это делает данную работу сознательной и активно вводит в сознание учащегося понимание части, как осмысленной и законченной части целого.

Можно получить план и как производное в процессе иных работ, например, в результате работы над выразительным чтением. Возьмем „Партбилет“ Безыменского. Даем поручение VII группе приготовить его читать вслух и разберем в классе это чтение. Обнаруживается, что стихотворение требует двух тонов чтения: простого, повествовательного, и патетически-лирического; в первом тоне рассказано о матери, во втором сын-коммунист говорит о себе; эти два тона перебивают друг друга; нужно установить их границы, где как читать, до которых пор. Этот тон чтения мотивируется и разницей размеров и различием в словаре: в рассказе о матери преобладает лексика обывателя: соска, дрова; „хлеб вздрожал, и посуда и нитки“; „варить будем мыло“ и т. д. И сбивчивый, разговорный стих этих строк не тот, что четкий размер стихов о сыне:

И вот теперь за повод дней берусь я...

(ягб пятистопный).

Подобный же пример выяснения плана и смысла стихотворения через выразительное чтение показан в разборе „Железной дороги“ Некрасова.

Особенного внимания, в связи с анализом плана, заслуживает система разбора отдельного эпизода в произведении, но разбора такого, чтобы в анализ эпизода включился анализ целого.

В роли примера возьмем IV главу „Повести о том, как поссорились“. Повесть об Иванах прочитывается вся целиком, потом преподаватель сосредоточивает внимание на названной главе: „О том, что произошло

в присутствии миргородского поветового суда". Описание города Миргорода, суд, судья, поведение обоих приятелей в суде, тексты их просьб — все это может быть разобрано так, что вберет в себя анализ всей повести.

Нужно объяснить группе, что от нее требуется: разобрать только эту главу, но так объяснить все детали, чтобы они взяты были в связи с целым. И пусть учащиеся поставят вопросы сами.

При некоторой подготовке класса и с помощью учителя вопросы эти будут таковы:

1. Каково поведение в суде Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича? Разница в их обращении с людьми.
2. Какими местами из характеристики героев в I главе можно сопроводить эту их манеру обращения?
3. Покажите разницу в языке прошений того и другого.
4. Чем объясняется это различие языка прошений?
5. Покажите степень сходства между Иваном Ивановичем и Иваном Никифоровичем.
6. Уясните себе мелкопоместную психологию обоих героев по их интересам и по уровню их развития.
7. Какими оборотами речи Гоголь делает эти прошения комическими? Укажите подобные же обороты речи в предыдущих главах.
8. Как относится судья к прошениям приятелей? И почему относится именно так?
9. Что сулят нравы миргородского суда течению судебного процесса?
10. Зачем введена в дело свинья?
11. Каким языком описывает Гоголь город Миргород в начале главы? Укажите ту же манеру комического восхищения в других главах повести.
12. Каким рассказчиком ведется „сказ“ повести? Кто он, этот рассказчик, по социальному своему положению?

Опыт подобного тщательного разбора главы, вместо разбора целой большой повести, можно рекомендовать по многим соображениям. Такой разбор гораздо пристальнее, тщательнее, ближе к тексту. Он приучает от любого места книги протягивать соединительные пути ко всем другим ее пунктам, как к предыдущим, так и к последующим. Такой разбор учит каждую читаемую страницу понимать как самодовлеющую ценность, учит смотреть на любой абзац и справа и слева и сверху и снизу — со всех сторон. Такой разбор учит быть внимательным читателем, показывает как закон, что в художественном произведении каждый новый факт осложнен всеми предыдущими фактами и таит в себе необходимость появления всего последующего.

От времени до времени такой разбор части нужно предпочесть разбору целого; он учит тому, чему не может научить разбор целого произведения, по неизбежности всегда беглый и приблизительный.

В дальнейшем применение этого же приема читатель найдет в главе о комедии „Бедность не порок“, где для разбора взята кульминационная сцена (выходка Любима Торцова). В комедии мы показываем сперва границы эпизода, решающую роль данного эпизода, его драматическую структуру (завязку эпизода, вершину его и развязку), и в связи с этим анализ драматической структуры целого, т. е. зависимость данного эпизода, как вершины комедии, от ее завязки, и естественное нисхождение действия к развязке. И затем обусловленность поведения героев в данной сцене всеми их словами и всем их поведением в предшествующих сценах.

Этим же методом можно разобрать в „Рудине“ сцену у Авдюхина пруда; в „Борисе Годунове“ разбор можно ограничить сценой в келье Чудова монастыря, присоединив к ней сцену X, где Шуйский сообщает Борису о самозванце; также и в „Мужиках“ и в „Новой даче“ Чехова анализ можно ограничить одной главой.

Тема и идеи. Мы относимся в последнее время с особенной осторожностью к тому, что называется темой произведения, отграничиваем тему от идеи и об идее говорим с еще большей запинкой. Тема — то, о чем написано произведение. Рудин — герой определенной эпохи и класса — это есть тема произведения. Заголовок „Рыцарь на час“ ведет нас к идее произведения, т. е. к тому, что хочет выразить автор, к его умозаключению, к его выводу.

Темы автора мы прослеживаем по частям, в процессе составления плана. При чем стараемся найти тему целого и расчленение этой темы в частях, в главах, в долях глав. Герой (Рудин), как тема произведения и тут же рядом среда, его окружающая, поступки героя — как расчленение основной темы.

Особенной осторожности потребует от нас анализ идеи. И, в сущности говоря, мы вправе касаться лишь тех идей, которые сформулированы самим автором. В баснях мы находим зачастую „мораль“, и это есть нечто такое, чем мы можем оперировать. Кстати сказать, это и есть характерный признак басни, как жанра.

Идею иногда можно найти в эпиграфе.

Таков эпиграф „Горя от ума“:

Судьба проказница-шалунья
Установила так сама:
Всем глупым счастье от безумья,
Всем умным горе от ума.

Или эпиграф „Ревизора“: „Нечего на зеркало пенять, коли рожа

крива". (Ср. слова городничего: "чему смеетесь над собой смеетесь: Сюда же и смысл заглавия: "Ревизор".)

Работа с заглавием и с эпиграфом должна вообще привлекать учителя. Заглавия комедий Островского, сказок Щедрина, басен Крылова, эпиграфы "Капитанской дочки" — все это есть работа или над темой или над идеей произведения.

Герой. Самый правильный путь постижения героя — перевоплощение в него. Ребенку естественно вообразить себя волком или ягненком в баснях Крылова, но ему преждевременно рассуждать об этих героях. Конечно, два-три слова он скажет, но всего два-три слова; тогда как, читая роль медведя или осла, он сознает гораздо больше, сознает и говорит об этом словами Крылова: пока что своих слов у него очень мало.

Так и в дальнейшем. "Недоросль" в ролях, "Злоумышленник" хотя бы в беглой классной инсценировке, герои "Ревизора" тоже, по возможности, воплощенные в живом слове и хотя бы в элементарных жестах.

И тут же беседа: так ли прочел? Каков должен быть тон, голос, мимика, жест этого героя? Безусловно, отсюда, от чтения по ролям и от анализа этого чтения, пойдут первые опыты характеристик. Вообще же хотелось бы как можно дольше воздержаться от них; слишком сушат они восприятие и, кроме того, как форма речи, они непосильны подростку. Начиная с чтения по ролям, переходим потом к объяснению и толкованию поступков героя, к повествовательной части произведения. Почему поссорились Дубровский и Троекуров? Зачем Троекуров добился от суда присвоения себе чужого имени? Такие вопросы предпочтительнее предложения составить характеристику Дубровского и Троекурова.

Следующий этап: найти у автора готовую характеристику героя и развить ее примерами из данного произведения. Переписать в тетрадь характеристику Герасима, данную Тургеневым, и к ней уже дать ряд примеров из повести. Взять характеристики действующих лиц "Ревизора", предложенные Гоголем, и их развить примерами из комедии.

Затем рекомендуется не брать, по возможности, героев отдельно. Автор показывает их в сопоставлении, в сравнении, и мы должны за ним следовать. Петр и Евгений в "Медном всаднике" один без другого немислимы в их контрастности, так же как Рудин и Наталья, Рудин и Волынец, Рудин и Лежнев — это все те противоположения, которыми нам и говорит свое мнение автор, характеризуя героя этим человеческим соседством; так же как и семья Мироновых, все трое должны быть взяты в какой-то связи, так же как Калашников и Кирибеевич.

Сопоставление героев из разных произведений допустимо, но не столь желательно, как сопоставление героев одного произведения. Здесь мы, собственно, вычитываем то, что нам диктует автор. В сопоставлениях

героев различных произведений мы рискуем удалиться от темы. Естественно и необходимо показать, как все герои "Бориса Годунова" борются за престол: Борис, Самозванец, Марина, Шуйский, Воротынский; но очень следует подумать, нужно ли сравнивать Самозванца и Пугачева. Эта работа гораздо менее производительна. Хотя в кругу персонажей одного автора мы справимся с этой задачей скорее: Мцыри и Кирибеевич; крестьяне из "Мужиков" Чехова и из рассказа "Новая дача". И самая постановка такого вопроса законнее.

Анализируя персонаж, мы непременно берем во внимание изображение той среды, которая его сопровождает, мы воспринимаем его как представителя класса, как носителя классовой идеологии.

Гринев и Рудин — дворяне разных эпох и культур, купцы у Островского, крестьяне у Толстого, у Некрасова, у Чехова; наконец новый герой в лице рабочего у Горького, у Казина, у Безыменского.

Особенно важно схватывать разновидности классовых типов в одном произведении: Гордей Торцов и Коршунов, как различные представители капитала, торгового и промышленного. Среди крестьян Чехова указать представителей старой дореформенной деревни и представителей деревни пореформенной. Бедный чиновник и "значительное лицо". И наконец представители враждебных классов в их столкновении и взаимодействии: мужики "Размышления у парадного подъезда" рядом с "владельцем роскошных палат"; приказчик Митя и купец Гордей Торцов; барыня в "Муму" и Герасим. Примеров русская литература дает достаточно.

Жизнь класса, классовые противоречия, борьба на почве создавшихся производственных отношений — все это, в сущности, ощущается как основной стержень работы, в порядке нашей методологической установки.

В данной статье мы фиксируем внимание на методической стороне, и скажем, что та же классовая психоидеология должна быть уловлена нами и во внешнем облике героя, и в его речи, и в его поведении, и в мотивировке всех его поступков. Вот эти основные приемы построения персонажа должны стать предметом тщательного внимания. Эти приемы построения характера следует проследить сперва в небольшом рассказе, скажем — у Чехова, и уж только потом искать тех же приемов в сложной композиции романа, в том же "Рудине". Беря унтера Пришибеева, мы вскрываем манеру его речи, характер его поведения, отзывы о нем окружающих, его мнение о самом себе, ту среду, которая его воспитала и направила его поведение; все это легко понимается и усваивается в анализе сценки. И это нужно знать прежде чем пускаться в анализ приемов изображения князя Андрея в "Войне и Мире": приемы те же, но даны в чрезвычайно усложненном виде.

Автор — та сердцевина произведения, которая взрослым воспринимается как нечто более реальное, нежели герои произведения, а подростком зачастую не ощущается совершенно.

Очевидно, восприятие автора доступно только учащимся повзрослее, детям оно трудно. И только постепенно, путем долгой работы, можно привести учащихся к тому, чтобы они избавились от наивного реализма: написано, значит, так и было „на самом деле“. Нет, написано, значит было нечто подобное, но показанное автором по-своему.

По этой причине ссылка на то, что было в жизни фактически, не лишена оснований. Иметь понятие об исторических событиях, которые дали толчок басням Крылова и Д. Бедного, видеть статую Фальконета (памятник Петру I) и знать о наводнении 1824 года и о декабристах перед чтением „Медного всадника“ и необходимо и интересно, все это и дает для работы очень многое. Проблему прообраза и вопросы психологии творчества, хотя в элементах, должно вводить постепенно в литературный курс. И понятное дело, в этой связи кое-что получают учащиеся и из биографии писателя. Когда-нибудь будет построен курс истории русской литературы не по авторам, и тогда биографии отступят на заднее место. Но пока этого нет, и пока мы говорим о простом литературном чтении, а не о курсе истории литературы, без биографических ссылок мы не обойдемся.

Социальная принадлежность автора углубит наше понимание произведения и даст нам возможность лучше справиться с толкованием его творчества. Бесконечные „почему“ найдут здесь свое разрешение. Почему у Гоголя „Старосветские помещики“, почему у Пушкина бесконечные мятежи и бунты (Пугачевщина, Смутное время, Декабристы), почему у Островского именно такого рода купечество, чем объясняется народничество Некрасова, откуда идет „Песня о Буревестнике“? и т. д. и т. д.

Но справки биографические только сопровождают наше чтение, основное мы вычитываем из романа и из поэмы. Вычитываем из языка (поскольку он окрашен эпохой и культурной средой), из подбора героев, из отношения к ним автора. Наш анализ, марксистски поставленный, откроет нам глаза не только на героев, но и на автора, который властно их направляет и все собою в литературе обуславливает, — будучи со своей стороны обусловленным собственно классовой психоидеологией.

Автор, как представитель эпохи и класса, есть та конечная точка, к которой мы приходим в процессе литературной работы. Мы кончаем ею наш путь.

Начало этого пути в разных видах чтения, в моментах переживательного порядка, центром является анализ произведения; сделать, наконец, выводы об авторе его — это значит довести работу до конца.

1. Сборники „Родной язык в школе“ под ред. Лебедева, Переверзева и Майгура, 1920 — 1927 г.
2. Журнал „Родной язык и литература в трудовой школе“, 1928 г. „Русский язык в советской школе“ с 1929 г.
3. Афанасьев, Бродский и Сидоров — Родной язык во II ступени. V группа: Рабочая хрестоматия. 1928 г. Ц. 1. VI группа. М. 1928 г. Ц. 1 р. 10 к. VII группа, М. 1928 г. Ц. 1 р. 30 к.
4. Голубков — Рабочая книга по литературе для II ст., V группа, 1927 г. Ц. 90 к.
5. С. Рюмин, А. Сахаров и В. Сахаров. Пособие для работы по литературе для II ст., VI группа. ГИЗ. 1928 г. Ц. 1 р.
6. Голубков (ред.) — Писатели современники. Пособие для лабораторных занятий в школе и для самообразования. 2-е изд. 1927 г. Ц. 1 р. 50 к.
7. Пешковский — Наш язык. Часть третья. Заключительный курс. Книга для учителя. 1927 г. Ц. 2 р.
8. Рыбникова — Книга о языке. 1926 г. Ц. 2 р. 25 к.
9. Рыбникова — Современная и классическая литература в школе. 1927 г. Ц. 1 р.
10. Рыбникова — Введение в литературу. „Ступени самообразования“. 1926 г. Ц. 30 к.
11. Соколов — Устное и письменное слово учащихся. 1927 г. Ц. 1 р.
12. Н. М. Соколов — Изучение литературных произведений в школе. Гос. Изд. 1928 г. Ц. 1 р. 25 к.
13. Моск. Отдел Нар. Образ. Соцвос. Родной язык. Методическая проработка программного материала V, VI, VII годов обучения школы семилетки. Раб. просвещ. 1928 г. Ц. 1 р. 50 к.
14. Досычева — Изучение современной литературы в школе II ст. 1926 г. Ц. 20 к.
15. Базилевич — Родной язык и художественная литература на 1-м году II ступени. 1926 г. Ц. 60 к.
16. Бойкова, Дернова, Дьяконов — Русская литература на II ступени трудовой школы. Задания и их проработка. 1927 г. Ц. 55 к.
17. Ефремин, Кубиков, Обрадович. (ред.) — Современные писатели в школе. Вып. I 1925 г. и Вып. II 1927 г.
18. Куллэ — Принципы работы литературных кружков. 1925 г. Ц. 1 р.
19. Андиферов — Теория и практика литературных экскурсий. 1926 г. Ц. 20 к.
20. Сокольников и Кубиков — Классики и современные писатели на вечерах художественной литературы и общественно-революционных праздниках. 1927 г. Ц. 3 р. 25 к.