

вербальный. И соответственно книга должна переводиться в другие форматы. Почему язык кинематографа не изучают в школе? Ведь через него можно прийти к той же классике. Давайте наоборот, сначала кино посмотрим, а потом Онегина почитаем. В жизни все работает именно в этом порядке. Когда вышел сериал «Идиот», издательства продали колоссальное количество Достоевского! Все рванули читать. Нормально совершенно, почему нет?

И еще один момент — это эксперименты с текстом. Надо преодолеть этот миф о неприкасаемости классики. Есть такие опыты: дети вставляют пропущенные эпитеты в текстах Пушкина, дописывают новеллы. По сути, так же работают и выставки. Пересоздание, перевод текста в другие форматы: игровой формат, формат эвристических заданий, через предмет. Как угодно. И это совершенно нормально, потому что это нормально для современного сознания, современный человек это считает. Это еще один ход к тому, чтобы человек взял в руки книгу. Просто так он все равно ее не возьмет. Это школа должна давным-давно понять. В конце концов, дойдет до того, что всегда угроза существует, что просто-напросто выкинется литература из школы. И эта ниша никогда ничем не будет занята, и это катастрофа. И она почти неумолима, потому что школьная литературная политика не хочет понять, что происходит.

АРХИВ

В этой рубрике мы публикуем две статьи 1920-х гг. о преподавании литературы в школе.

А. Я. О преподавании русской литературы: в порядке обсуждения // Школьный работник. 1923. №2. С. 5–7.

Автор статьи, скрытый за инициалами «А. Я.», неизвестен. В словаре псевдонимов приводится около десятка идентифицированных А. Я. (см.: *Масанов Ю. И.* Псевдонимы русского алфавита Р–Я. Т. 3. 1958), однако ни один из этих людей не имел отношения к педагогической деятельности. Статья опубликована в провинциальном журнале «Школьный работник», который издавался три месяца с октября по декабрь 1923 г. псковскими губернским отделом народного образования для методической помощи местным учителям. В пятом номере «Школьного работника» опубликована еще одна статья, «Опыты обществоведческих экскурсий», подписанная этими же инициалами. Судя по содержанию статей можно предположить, что их автор — школьный учитель.

Савич Ал. О задачах и характере преподавания литературы в трудовой школе // Педагогическая мысль. 1923. №1. С. 1–18.

Александр Антонович Савич (1890–1957) — советский историк и педагог, доктор исторических наук. В начале 1920-х гг. работал в Белорусском государственном университете в Минске, где стал одним из основателей кафедры русской истории, занимался изучением истории московско-польских отношений в Смутное время. Наибольшую научную известность А. А. Савичу принесла историко-краеведческая деятельность в Перми, куда он переехал в 1924 г. Работая в Пермском университете, Савич был заместителем председателя Кружка по изучению Северного края, одним из учредителей Пермского этнографического общества, членом Пермского общества краеведения, членом Общества исторических, философских и социальных наук при ПГУ. Среди наиболее крупных исторических трудов Савича по истории Урала и Русского Севера — монографии «Прошлое Урала: Исторические очерки» (Пермь, 1925), «Соловецкая вотчина XV–XVII вв. Опыт изучения хозяйства и социальных отношений на крайнем русском Севере в Древней Руси» (Пермь, 1927), «Очерки истории крестьянских волнений на Урале XVIII—XX вв.» (М., 1931) и др. В 1920-е гг. А. А. Савич опубликовал работу по истории образования (Школьная реформа в Польско-Литовском гос-ве в последней четверти XVIII в. // Вестн. Нар. Комм. Просв. ССРБ. Минск. 1922. Вып. 3–4, 5–6, 7–8, 11–12) и несколько статей на педагогические темы (Работа учительства и с учительством // Народный учитель. 1924. №2. С. 66–70; Литература во 2-м концентре школы-семилетки // Просвещение Сибири. Новосибирск. 1930. №2(71). С. 78–82; Вопросы

общественно-политического воспитания по педагогическим журналам // Просвещение на транспорте. 1928. №12. С. 117–119).

Выражаем благодарность студентам СПбГУКИ Л. Алейник, В. Илющенко, Е. Егоровой, М. Карину и П. Черкасу за подготовку текстов статей к републикации.

А. Сенькина, А. Плюц

А. Я.

О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. (В ПОРЯДКЕ ОБСУЖДЕНИЯ)

Новые программы НКП, вводимые в нашу школу в настоящий момент, отводят русской литературе второстепенное, если не третьестепенное значение. Это вызывает недоумение «словесников». — Как, учительной русской литературе, той святыне, на которой воспитывались русские люди вот уже целое столетие, которая горела единственным огнем в проклятые времена царевщины, у которой неисчислимые заслуги пред прогрессом и человечеством, как, этому центральному светилу русской общности отводят только последнее место! — Вполне понятно, что люди, на литературе воспитавшиеся и вследствие долгой привычки ее обоготворяющие, не могут представить современную школу без литературы. Они не додумались еще до всей глубины революционного акта НКП, который, низводя литературу на последнее место в школе, тем окончательно порывает со стариной, ибо и школа, и воспитываемый ею человек должны стать иными. В будущем гражданине РСФСР должен быть развит техник и социолог (в сущности, техник общества), а не «гуманист», «словесник» или «слонявый альтруист», по удачному выражению Эрнста Геккеля.

Хотя об литературе до сего времени привыкли говорить только с глубочайшим почтением, как об озолоченной святыне, но да будет позволено в последующих строчках говорить и о том *громдном вреде*, который «учительная» (слово Венгерова) русская литература нанесла русскому человеку. Будем кратки и откровенны.

Россия нуждается в новом человеке, и этот новый человек народится. Каким он будет, еще трудно представить, но я лично его представляю «американцем», вроде героев Смайльса, человеком с железными нервами, могучими мускулами, всепреодолевающей волей и мозгом инженера. Героическое настоящее и будущее России должно выковать этого богатыря, и школа должна в этом всемерно помочь. Но «гуманистическая» школа, пропитанная духом русской

литературы сможет ли это сделать? Много ли в нашей литературе произведений, на которых сможет воспитываться будущий человек?

Одна из особенностей русской литературы, что вся она создана больными людьми. У нее нет жизнерадостных эпикурейцев и мудрецов, как Гете, нет глубочайших сердцеведов, не удрученных своим познанием и могущих растворяться в веселейшем хохоте, как Шекспир, нет мудрецов, как Сервантес, нет титанических образов Мильтона и Байрона, нет сатириков и тончайших скептиков, как А. Франс. Некоторая часть сочинений Пушкина, Гоголя и Достоевского — вот все, что может преподнести подростку, не опасаясь испортить его волю мечтательностью и болезненно извращенным сексуализмом, его эстетическое чувство—отвлеченной „красотой» (тогда, как вся красота должна быть в действии) и его общее мировоззрение — излишней жалостливостью к типам, по выражению Ницше, подобно червивым плодам висящим на ветке. Есть писатели прямо-таки вредные, которые все-таки высоко почитаются, как напр., Тургенев, Манков, Горький первой поры и др. Какой разврат должны вносить в неустановившуюся, но все же здоровую психику подростка «лишние» (правильнее бы, гнилые) люди Тургенева со своей болезненной половой любовью, облеченною писателем до слащавости сентиментальным «поэтическим» ореолом, сколько случаев «соблазнения» малых сих имеет на своей совести этот писатель, заразивший микробом «эротических мечтаний» и безволия естественно чувствующие юношеские души! Тоже самое почти можно сказать и про Майкова, в высшей степени «поэтично» воспевающего те же гадкие продукты разложения, что и Тургенев, золотящего безволие, болезненное половое чувство и какую-то беспричинную, но терпкую и заразительную грусть, присущую разве только римлянину III в., французскому дворянину XVIII в. и русскому помещику после 1905 года. Не менее развращает воображение и волю Горький эпохи Малъв, Челкашей, Орловых, хотя и динамика этих героев построена на активности; но дело в том, что эти «широкие натуры» и их романтизм всецело выдуманы; правда, в жизни требуется и геройство, но отнюдь не в столь театрально-романтической форме. Какое извращенное понятие о жизни будет иметь подросток, увлекающийся горьковскими босяками, той жизни, которая требует геройства незаметного, ежедневного, ежечасного, геройства обыденного труда, но не похожего на фейерверк?!

Мы, конечно, воспитывались на литературе, следовательно, всосали и ее болезненность — оттого мы безвольны, мечтательны,

непрактичны, иногда разбиваем свою и чужую жизнь по примеру героев Тургенева, и т. д. Но будущее поколение не должно быть похоже на нас. Мы и взрослые питаемся молоком, т. е. литературой, оттого у нас дряблые мускулы, некрепкие кости, слабые нервы и почти неспособный к систематической работе мозг, но будущее поколение не должно быть на нас похоже, оттого оно должно рано отвыкнуть от молока и перейти на твердую, соленую и приправленную пищу. Если мы поймем это, то поймем и тот вред, который нам (правда, по нашей же вине!) нанесла русская литература. Если бы при преподавании русской литературы отвести только $\frac{1}{4}$ отпущенных ей часов изучению беллетристов и поэтов, а $\frac{3}{4}$ посвятить изучению идеологов общественной мысли, Белинскому, Чернышевскому, Писареву, Добролюбову, Герцену, Бакунину, Лаврову и т. д., это развило бы несравненно больше ум учащегося и соблазн от Тургеневых был бы значительно обезврежен.

Но здесь я чувствую, что правоверный «словесник» возопит: — Да, помилуйте, где воспитание эстетического чувства?! На это отвечаю, что обещаниям эстетического воспитания в школе можно верить меньше всего. Школа в нас всех создала непреодолимое отвращение ко всем тем «классикам», которых мы в ней изучали. Для всех нас закрылся навеки чудный мир Пушкина, Гоголя, Лермонтова, Гомера, греческих трагиков и римских историков и т. д., и благодаря только усердным не по разуму «словесникам», которые даже в простом грамматическом разборе оперировали чудными стихами Пушкина и такой же прозой Гоголя, «сплошь сотканными из блеска и трепета». Великолепно все знаем, каким опошленным и загаженным кажется после того весь этот «блеск и трепет».

Кроме того, отношение «словесников» к литературе было крайне неправильное и не могло проявить все таящиеся в ней ценности. Учили поклоняться, но не изучали. И мы поклоняемся, поклоняемся до курьезного. Мы не терпим ни одного человеческого пятнышка на сияющей ризе писателя; мы «облагораживаем» глупую, бессмысленную, гадкую дуэль Пушкина, превращая его в какого-то рыцаря, выступившего на бой за какую-то «честь». Это оттого, что мы почти не знаем общество, хозяйственную и политическую жизнь пушкинской эпохи. Если бы мы постоянно имели пред глазами экономическую конъюнктуру пушкинского времени, мы видели бы, как поместное дворянство тогда, хотя и внешне вполне усвоило европейскую культуру, но внутренне это «творение Екатерины» стало уже разлагаться, и знали бы, что в такой среде возможна была

личность, в которой спокойно бок о бок умещались великий поэт, человек громадного ума, стоящий выше «света», и глупый, смешной, дряблый, гаденький и подленький светский щеголь, погибший по пустому поводу.

Тогда, возможно, Пушкин стал нам бы еще дороже, как человек, которому ничто человеческое не чуждо, как плоть от плоти нашей, трагедию которого бы мы понимали и любили бы за глубокую человечность этой трагедии, несомненно отразившуюся и в его произведениях. Тогда бы в его произведениях мы нашли бы новые, неизвестные еще нам красоты. Теперь в этом отношении школа поставлена несравненно лучше, так как обществоведение, которому в новых программах отведено одно из главных мест, сможет учащемуся дать метод, чтобы раскрыть время, среду и идеологию класса, к которому принадлежал поэт, и вместе с тем расшифровать его сложную психологию.

В заключение скажу: если мы добросовестно поймем, что советская школа должна создать не мягкотелых и безвольных „интеллигентов” по образцу нас самих, а закаленных, твердых и с сильной волей профессионалов, то поймем и новую программу НКГ и вовсе не станем жалеть об унижении заслуженной русской литературы.

А. Я.

Савич Ал.

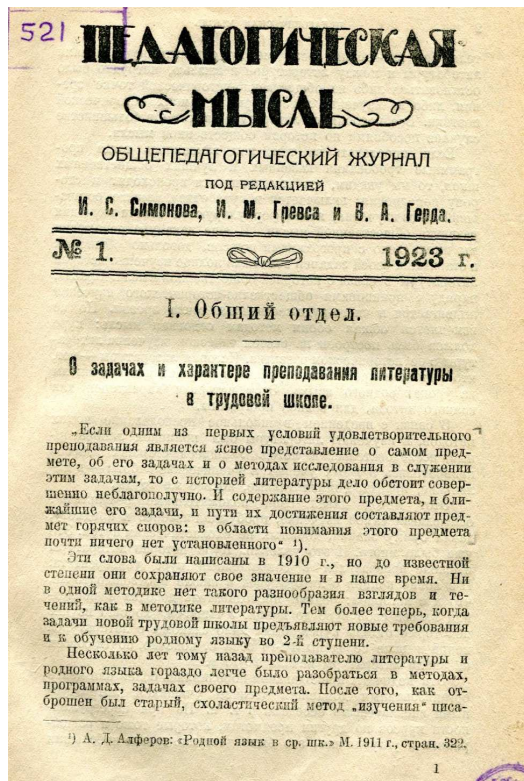
О ЗАДАЧАХ И ХАРАКТЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

«Если одним из первых условий удовлетворительного преподавания является ясное представление о самом предмете, об его задачах и о методах исследования в служении этим задачам, то с историей литературы дело обстоит совершенно неблагоприятно. И содержание этого предмета, и ближайшие его задачи, и пути их достижения составляют предмет горячих споров: в области понимания этого предмета почти ничего нет установленного»¹.

Эти слова были написаны в 1910 г., но до известной степени они сохраняют свое значение и в наше время. Ни в одной методике нет такого разнообразия взглядов и течений, как в методике литературы. Тем более теперь, когда задачи новой трудовой школы предъявляют новые требования и к обучению родному языку во 2-й ступени.

Несколько лет тому назад преподавателю литературы и родного языка гораздо легче было разобраться в методах, программах, за-

¹ Алферов А. Д. Родной язык в средней школе. М., 1911. С. 322.



дачах своего предмета. После того, как отброшен был старый схоластический метод «изучения» писателя без выяснения связи между отдельными явлениями литературы и между литературой и жизнью, нетрудно было остановиться либо на общественно-исторической точке зрения, либо на изучении литературы в рамках исторической поэтики. Все пособия по литературе являлись в большинстве случаев пособиями по истории общественной мысли.

Если проследить за тем, как изменялись тогда программные требования казенных и лучших общественных школ, то мы увидим, что изменения эти происходят в сторону пополнения: включается в курс отдел, раньше остававшийся без изучения, яснее формулируются задачи изучения развития общественной мысли. И еще накануне революции мы имели дело с программами курсов, довольно обширных и ставивших своей задачей возможно полное изучение истории литературы в связи с историей общественной мысли. Правда, наряду

с принципами общественно-исторического изучения выдвигается и чисто-художественная точка зрения. Но не изменяется общая обоим методам основная мысль: курс должен быть построен на систематическом изучении литературы в ее историческом развитии. История литературы — вот что является предметом изучения в старших классах школы на уроках родного языка. Этот историзм характерен для всякого метода, для всякой программы.

В связи с введением в школьное преподавание новых методов к изучению литературы был применен лабораторный исследовательский метод. Учащиеся старших классов превратились в юных ученых, а ученические работы — в маленькие, правда, компилятивные, но все же труды.

Этот метод давал свои положительные результаты: осмысливал самое изучение, пробуждал интерес к предмету, давал сумму знаний, добытых не схоластическим путем. Это уже было много, и это увлекло. Курс истории литературы в школе превратился в сокращенный курс университета. И в конце концов с литературой в школе произошло то же, что и с историей: редкий преподаватель доводил в последнем классе свой курс до конца. Учащиеся, хорошо изучив некоторые отделы курса, были мало знакомы с литературой конца и даже середины 19 в. и, конечно, почти совсем не знали литературы начала 20 в.

Эти недочеты преподавания пополнялись более или менее организованным домашним чтением учащихся, литературными внеклассными беседами и т. п. Но при перегруженности курсов по другим предметам, которые тоже и расширялись, и углублялись, это было доступно только небольшим группам учащихся. Ненормальное положение предмета чувствовалось всеми преподавателями литературы, и потому, в последнее время, по крайней мере, замечалась некоторая неустойчивость в самом основном направлении преподавания, а, главное, в определении задач курса литературы.

Характерны и интересны в этом отношении труды осеннего съезда преподавателей русского языка в Петрограде в 1921 г. На этом съезде выступали с докладами видные лучшие теоретики-методисты наряду с практиками, преподавателями. В речах и докладах тех и других чувствовалось, что нет одного фронта и что разделение фронта идет не по одной линии столкновения «общественников» и «эстетов», а по многим линиям. Сопоставьте тезисы различных докладов, и вы увидите, до чего по-прежнему неясны пути и задачи преподавания литературы.

«Литература должна занять одно из первых мест в углублении понятия “труд” изучением труда художественного творчества, воспитанием уважения к труду личности автора-поэта и автора-критика и установлением соотношений между художественным творчеством с другими видами социально-трудового процесса... Она должна воспользоваться вновь открытыми для нее возможностями для полного освещения всех факторов личного и социального творчества в искусстве и жизни». Так определяются задачи литературы в трудовой школе докладчиком С. А. Золотаревым².

Здесь такое многообразие задач, такая широкая и неопределенная, чтобы не сказать более, постановка вопроса [Особенно тезис 4. Там же], что найти здесь определенный ответ на вопрос о содержании курса литературы нельзя.

Зато в тезисе 5-м есть весьма важное замечание, «что можно прорабатывать курс литературы в таком объеме и в тех исторических пределах, чтобы возможен был для учащихся анализ различных подходов искусства к осмысливанию жизни и ясна была основная линия эволюции творческого процесса». В этих словах мы видим не только более ясное определение задач преподавания литературы, но и путь к построению нового курса литературы в трудовой школе. Впрочем, С. А. Золотарев считает этот путь только «возможным», допустимым наряду с историко-литературным построением курса. [Там же. Тезис 5].

В. А. Елтуяла ставит изучению словесности прежде всего «цели чистого познания»³.

Достигнуть этой цели можно путем изучения литературы с точки зрения историко-литературной. В тезисе 7-м В. А. Келтуяла развивает подробно вопрос о том, как нужно изучать с этой точки зрения словесность. Здесь мы встречаемся с обычным планом такого рода изучения. Кто знаком с учебными пособиями В. А. Келтуялы, тот знает, как почтенный докладчик строит свой курс литературы. Но и здесь мы находим поправку к чистому, ортодоксальному курсу историко-литературного изучения.

В тезисе 6-м В. А. Келтуяла говорит о том, что такому курсу должно предшествовать:

а) внеклассное чтение учащимися больших произведений (по особому сообщенному им плану или без него); б) классное чтение мелких произведений или отрывков из крупных. «Цель этого чтения,

² Просвещение: педаг. сб. 1922. Вып. 21. С. 235.

³ Там же. С. 236.

особенно внеклассного, — вызвать в учащемся как в читателе ту цепь могучих переживаний, возбудителем которых и является всякое классическое словесное произведение»⁴.

Таким образом, В. А. Келтуяла считает необходимым «вызвать у учащихся ряд переживаний» от непосредственного знакомства с литературным произведением. Но все же основной задачей является историко-литературное изучение.

П. Н. Сакулин⁵ требует прежде всего изучения самого произведения „как конкретной и индивидуальной данности”: необходимо „анализировать поэтическое творчество прежде всего в его имманентном состоянии”. В результате подобного анализа раскрывается „душа” произведения или писателя, т. е. тот психологический фокус, в котором сосредоточиваются все нити творческого процесса”. И несколько ниже допускается необходимость изучать явления поэтического творчества социологически и исторически. В построении курса П. Н. Сакулин допускает полную свободу. Построение литературного курса, по его мнению, может быть различным, в зависимости от общей структуры школы.

А. Д. Александров⁶ в своем докладе о месте устной поэзии и древней письменности в истории литературы допускает значительные отступления от старого плана прохождения этого отдела. Он требует исключения из курса систематического изложения истории и теории происхождения устного творчества, сближая знакомство с устным творчеством с изучением образцов художественной личной литературы, аналогичных по своему содержанию или настроению, и относит курс древней письменности к старшим классам.

Я так долго задержался на докладах съезда 1921 г. потому, что в них характерным образом выясняется раздвоенность точек зрения на сущность преподавания литературы. С одной стороны, историко-литературное изучение, с другой, — чтение и использование литературного произведения *an und für sich*. Чувствуется несомненное желание примирить обе точки зрения, объединить их и дополнить одно изучение другим. Отсюда и систематический курс истории литературы с внеклассным чтением у г. Келтуялы и «анализ различных подходов искусства к осмысливанию жизни наряду с историей литературы» у г. Золотарева.

Докладчики, как и большинство преподавателей русского языка и литературы, не хотят устранить самую идею историзма,

⁴ Там же. С. 237.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

стремятся придать всем сообщаемым по литературе сведениям систематический характер, без чего всякое, хотя бы и самое серьезное чтение, самый серьезный анализ останутся как будто отрывочными в противоположность знаниям по другим предметам школьного преподавания. И потому обычная схема историко-литературного изучения *mutatis mutandis* неизбежно прилагается к прохождению курса литературы и в трудовой школе, как и в школе „учебы”. Иногда историю литературы заменяет историческая поэтика, но система остается та же.

Попытаемся разобраться в нашем общем пристрастии к историко-литературному курсу. Нам не приходится говорить о тех преимуществах, и научных и чисто-методических, которые представляет такой курс: эти преимущества общеизвестны и очевидны. Остановимся на трудностях и дефектах такого построения курса, как в том случае, когда он является единственным в школе, так и тогда, когда он корректируется чем-либо другим.

Объем и задачи истории литературы настолько еще не установлены и не определены, методы историко-литературного изучения настолько разнообразны и неустойчивы, что даже университетские общие курсы литературы какого-либо профессора вызывают нередко самые серьезные возражения со стороны лиц, исповедывающих другие каноны историко-литературного изучения⁷.

Если так обстоит дело в высшей школе, то гораздо труднее справиться с этими затруднениями в средней. Здесь каждый преподаватель мудрит по-своему. В этом, пожалуй, беда еще не была бы так велика: в конце концов, и в методиках других предметов допускаются весьма различные направления. К сожалению, в истории литературы чаще, чем в другой науке, гипотеза выдается за истину, личные домыслы ученого или преподавателя — за бесспорное достояние науки.

Чтобы убедиться в справедливости такого замечания, достаточно перелистать два-три учебных пособия, особенно из тех, которые отступают от обычного, шаблонного типа.

И мы замечаем, что в последнее время (дореволюционное) новых учебников по истории литературы выходило очень мало. Появлялись именно по о б я , разработавшие только один какой-либо отдел, один какой-нибудь вопрос, трактовавшие литературу с одной какой-либо точки зрения, о чем авторы добросовестно и предупреждали в своих предисловиях.

⁷ См. интересные в этом отношении указания и сопоставления в книге академика В. Н. Перетца (Краткий очерк методологии истории русской литературы. Птр. 1922).

Большинство преподавателей часто вовсе отказывалось от всяких учебников и заменяло их записками учащихся, составленными с их слов, по их лекциям. Само собою разумеется, что в таких случаях личная точка зрения преподавателя настолько определяла направление и содержание записок, что говорить о научной объективности таких курсов не приходится.

Самое трудное в преподавании литературы — это многообразие задач, которые она должна разрешить как наука.

«Задача исторического изучения литературных явлений, по определению академика В. Н. Перетца, заключается в том, чтобы найти связующие их звенья и объяснить генетически происхождение одного явления из другого или из целой группы других, в зависимости от исторических условий жизни народа, в лице писателя, творящего свою литературу»⁸.

Приняв далее такое определение задач истории литературы, как науки, мы должны признать, что выполнить их в условиях средней школы по отношению ко всему курсу мы не в состоянии. Для этого слишком недостаточна подготовка учащихся средней школы, еще только начинающих приобщаться к научным методам познания.

Кроме того, стараясь даже быть строго объективным и стремясь вести свой курс возможно более научным путем, преподаватель неизбежно разбрасывается и всегда нарушает цельность и единство работы и тем самым ослабляет ценность даже бесспорно научного метода. И это неизбежно. Неизбежно потому, что школьное преподавание в отличие от университетского больше имеет в виду живую, развивающуюся, растущую детскую и юношескую душу, ее, может быть, сегодняшние запросы. Чистая, научная истина здесь — средство, и почти никогда не бывает целью.

Сложность дела заключается еще и в том, что разделение систематического курса истории литературы по классам не совпадает с разделением учащихся по возрастам в этих классах. Кому из преподавателей не приходилось сталкиваться с трудностями прохождения курса древней письменности или народной поэзии в прежнем пятом, нынешнем II кл. 2-й ступени, т. е. с учащимися 14–15 лет?

Самое живое и интересное прохождение этой части курса всегда несколько чуждо учащимся. Их можно легко заинтересовать еще непосредственной красотой народной поэзии, даже некоторыми частностями в древней письменности, но, конечно, систематического изучения с 14–15-летними девочками или мальчиками про-

⁸ Перетц В. Н. Краткий очерк методологии истории русской литературы. С. 37.

вести нельзя, не фальсифицируя его и не обманывая себя. Это-то затруднение и заставляет некоторых преподавателей переносить изучение народной поэзии и древней письменности на старшие классы или даже отказываться от научного построения этой части курса, ограничиваясь только непосредственным знакомством учащихся с самыми произведениями⁹. Но этим уже нарушаются стройность и последовательность научного курса.

Довольно легко размерить и уложить в какие угодно рамки литературу до XIX в. Но вот, когда переходишь к важнейшему, самому интересному отделу литературы, именно — литературе XIX в., чувствуешь, что переставешь владеть предметом, что он сам начинает владеть преподавателем и учащимися. То, что предполагал проработать в 3–4 урока, растягивается на 10. Дело в том, что для учащихся средней школы, опять-таки в отличие от студентов университета, произведения Пушкина, Гоголя являются не как предмет изучения, а как непосредственное литературное восприятие, впервые ими оцениваемое, прежде всего субъективно, как литературная данность.

Субъективное понимание произведения учащимися заставляет преподавателя отвлекаться, углублять, осмысливать это понимание, а эти задачи часто не совпадают с задачами систематического курса истории литературы и, во всяком случае, нарушают его планомерность. Кроме того, изучение творчества писателей XIX в. так разносторонне, приводит учащихся к знакомству с таким количеством литературного и чисто исторического материала, что курс XIX в. растягивается, расширяется и требует такого количества времени, какого школа предоставить преподавателю русской литературы не может.

Существование в университете чуть ли не отдельной кафедры пушкиноведения отражается и на увлечении изучением Пушкина в школе. И нельзя считать это увлечение незаконным. Оно вполне естественно при желании преподавателя подойти к изучению творчества писателя, вооружившись всеми последними данными науки.

Обилие материала в истории литературы XIX в. приводит к двум крайностям. Либо весь курс проходит бегом, по верхам. Здесь и романтизм с классицизмом, здесь и Шеллинг и Гегель, здесь и славянофильство и западничество, здесь и Сент-Бев, Брюнетьер и наш Ал. Н. Веселовский, здесь, наконец, и все русские писатели, не только корифеи, но и *dii minores*. В результате курс доведен до 3-й четверти XIX в., дано знакомство с «последовательным развитием» русской литературы чуть ли не до наших дней.

⁹ См., напр., доклад А. Д. Александрова «Просвещение» (1922).

Но о ценности такого прохождения курса вряд ли может быть два мнения. Даже у наиболее интересовавшихся литературой учащихся немного остается от такого курса. Я уже не говорю о том, что основной принцип новой школы, принцип самостоятельности, при таком быстром движении все вперед и вперед, не может быть применен. Так, между прочим, строился курс в старой казенной школе (в реальных училищах). Существовали и специальные учебники для таких курсов (напр., В. В. Сиповского). Но может встретиться и другая крайность. Преподаватель слишком много времени отдает изучению творчества одного какого-либо писателя. При таком, и даже меньшем увлечении изучением одного писателя на изучение или хотя бы на знакомство с другими художниками слова нет времени.

И в большинстве случаев курс литературы в средней школе, теперь в IV кл. 2-й ступени, заканчивается Лермонтовым, в лучшем случае, — Тургеневым, т. е. тем же, чем и 20 лет тому назад в старой классической гимназии. Правда, ущерб в количестве искупается качеством, недочеты в объеме курса покрываются основательностью изучения небольшого.

Можно еще доказывать, что такое основательное изучение единственно и полезно в целях настоящего литературного образования учащейся молодежи, но чего уж нельзя никак доказать, это — того, что такое изучение удовлетворяет учащихся, захватывает их, пробуждает их ум и чувство к самостоятельной деятельности в жизни. Не забудем слов Игоря Северянина: «Для нас Державиным стал Пушкин...»

В этих словах много правды.

Как бы высоко мы ни ставили Пушкина, как бы ни приучали учащихся к серьезному пониманию творчества его и его преемников, как бы ни воспитывали в них благоговейное чувство к родоначальникам новой русской литературы, живые интересы и стремления учащихся зовут их дальше, вперед к творчеству писателей ближайших к нам эпох и даже наших дней.

А что будет через несколько десятков лет, когда Чехов для будущих поколений станет Державиным?

Сколько часов в неделю, да и лет, потребуется тогда преподавателю для систематического курса истории литературы?

Здесь мы, впрочем, затрагиваем вопрос, который может быть поднят при построении курса всякой науки, пользующейся историческим методом, в частности, курса истории. Тем яснее необходимость теперь же пересмотреть программы и вообще постановку так называемых гуманитарных предметов в средней школе.

Хочется остановиться еще на одной трудности, которую пытаются преодолеть преподающие литературу. Это — несогласованность курсов истории и истории литературы. Как ни видоизменяют программу последней, все же приходится знакомить учащихся с литературной эпохой прежде, чем эта эпоха изучена в курсе истории. Это обстоятельство осложняет работу преподавателя литературы, особенно при желании изучать литературу с точки зрения общественно-исторической. Стремление поставить определенное литературное произведение в связь с общественными настроениями современной эпохи заставляет преподавателя литературы брать на себя задачи историка.

Чтобы согласовать работу по истории с работой по литературе, пытались соединить в одних руках преподавание по обоим предметам.

Но дело, конечно, не в преподавателях, а в различии методов обоих предметов и, главное, в невозможности согласовать хронологически порядок изучения истории и истории литературы.

Наряду с курсом истории литературы очень часто параллельно ведется во всех классах чтение и разбор литературных произведений вне курса по особому плану, а иногда и без всякого плана. Рядом с каким-нибудь Симеоном Полоцким разбирается на одной и той же неделе, напр., Гаршин. Изучая в течение двух-трех уроков «Домостроя» или «Юности честные зеркала», учащиеся один-два часа после этого читают и разбирают «Attalea princeps» Гаршина или «Без дороги» Вересаева.

Оставляя в стороне вопрос, насколько методически правилен и допустим такой параллелизм, укажем только опять на чисто внешние затруднения. В результате соединения таких различных курсов проигрывают очень много оба и, во всяком случае, курс истории литературы, так как для него остается очень мало времени.

Таким образом, отдавая должное некоторым положительным сторонам систематического курса истории литературы во 2-й ступени, мы никак не можем признать его научным, а историю литературы в средней школе — настоящей наукой.

Все это заставляет опять и опять обратиться к вопросу о задачах преподавания литературы в средней школе и в разрешении его поискать указаний на то, как следовало бы строить это преподавание в трудовой школе.

Уже со времен Тихонравова и Стоюнина установился взгляд, что в школе должны изучаться прежде всего самые произведения, а не даваться сведения о них.

Знакомство с самыми произведениями важно в двух отношениях: во-первых, оно имеет воспитательно-образовательное значение; во-вторых, оно помогает выработке языка учащихся.

Вот бесспорное во мнениях всех методистов русской литературы.

Непосредственное, непременно живое, т. е. затрагивающее душу юноши или девушки, как отклик на их запросы, знакомство с произведением, с одной стороны, и язык учащихся, не выработанный еще, тоже живой, часто своеобразный, хотя и неправильный и только постепенно развивающийся в индивидуальное средство выражения мысли, — вот вехи, по которым, как нам кажется, можно направить путь при разрешении вопроса о курсе литературы в средней школе. Позволим себе еще раз напомнить мнение, высказанное А. Д. Алферовым: «В истории литературы, как в одной из ветвей истории в широком смысле, необходимо... прежде всего дать почувствовать юношеству жизненную сторону факта, дать возможность его пережить, определить собственное отношение к нему...»¹⁰.

Если эта мысль верна, то при выборе материала для отдельных классов необходимо руководствоваться прежде всего психологическими предпосылками. Не та или иная идея, объединяющая курс литературы, не хронологическая последовательность, а психологическая, так сказать, подготовленность учащихся для живого восприятия данного литературного произведения или данного цикла произведений, — вот что должно руководить преподавателем в выборе материала. Здесь нужно договориться до конца. Церковная письменность X–XI вв., «Переписка Грозного с Курбским», сами по себе способные серьезно заинтересовать учащихся и стать для них живым памятником человеческого творчества тогда, когда они по возрасту дойдут до этого, все же останутся в лучшем случае любопытными экспонатами древности во II или в I кл. 2-й ступени, где они проходятся в обычном курсе. Вся красота народной поэзии и, еще больше, вся прелесть религиозно-песенного народного творчества совершенно пропадают при знакомстве учащихся с ними в том возрасте, когда их интересы, их духовный рост очень далеки от переживаний народной души, вызвавших эти произведения.

Нужно помнить, что юноша растет, и в процессе этого роста чтение литературных произведений есть одно из средств проверки

¹⁰ «Родной язык в средней школе», с. 326. Ср. с этим мнением мысль проф. Сакулина о необходимости изучать произведение в его имманентном состоянии («Просвещение»).

своих формирующихся еще чувств. Юноша или девушка прежде всего читает, воспринимает произведение, а потом, и то не всегда и не сразу, анализирует.

Для учащихся II–III кл. Рудин интересен сам по себе, а не как тип 40-х годов, интересен как литературное воплощение, может быть, некоторых мыслей и чувств, уже забродивших в душе юного читателя.

Споры, возникающие в классе о значении „Записок охотника” и всего Тургенева, показывают, что вопросы о литературном родстве Тургенева очень мало интересуют учащихся; их сильнее захватывает вопрос о прекрасноте и нежности этого писателя, о реальной ценности для нас, для нашего времени его образов.

Что может дать в таком случае юноше систематический курс истории литературы, размещающий произведения по классам в их хронологической последовательности, не считаясь вовсе с возрастом, с психологической заинтересованностью учащихся?

Правда, можно сказать, что в руках хорошего преподавателя всякое произведение в любом возрасте может послужить для пробуждения у учащихся собственных мыслей, собственных переживаний соответственно их возрасту.

Если бы это было и так, а в этом очень можно сомневаться, то и в этом случае возникает вопрос, чего бы мог достигнуть такой опытный преподаватель, если бы он воспользовался скорее достигающим цели и более доступным средством, познакомил бы учащихся с произведениями не их возрасту и запросам.

Учащийся, повторяем, знакомится с литературным материалом в процессе своего духовного роста, когда самое чтение для него есть то, чему он обучается. Если для всякого читателя элемент субъективности в восприятии литературных образов предшествует объективной оценке и объективному разъяснению их, то у юного читателя этот элемент не только доминирует, но и долгое время остается единственным, несмотря на все старания преподавателя уже в I или во II кл. снабдить учащихся методами более или менее объективной, критической оценки произведения.

Основываясь на этом, мы должны признать, что роль литературы в школе — особенная и исключительная. Практика не только прошедшего, но и нынешнего времени показывает, что уроки литературы и русского языка вообще, почти всегда, как мы уже это и отмечали выше, превращаются в беседы „по поводу”, значительно отступающие от предмета собственно историко-литературного

изучения или изучения языка. Поэтому образовательное значение литературы в средней школе должно быть понимаемо в очень широком и потому неопределенном смысле слова, в противоположность более узкому и потому ясному и определенному значению других предметов школьного преподавания, а воспитательное ее значение выдвигается на первый план.

У нормально развивающегося ребенка и юноши книга, чтение, литература играют громадную роль как известный возбудитель, дающий импульсы к целому ряду переживаний, впервые появляющихся и впервые осознаваемых. Юноша, знакомясь с писателем, схватывая его образы, улавливая его мысли, в то же время прислушивается к своему внутреннему голосу, голосу заговаривающих неясных чувств, мыслей, стремлений.

Тут строгий научный метод, если он даже и возможен, не только не поможет, а скорее помешает, так как лишит читателя самого ценного в чтении — непосредственности. Мне самому приходилось встречать учащихся, которые всякое литературное новое произведение воспринимали слишком объективно, низводя его на степень предмета объективного наблюдения и изучения. Они подходили к произведению, впервые ими воспринимаемому, уже вооруженные скальпелем и микроскопом. Прочитанное произведение анализировалось, к нему прилагалась та или иная мера, оно рассматривалось как одно из звеньев литературной эволюции, а затем помещалось в свой указанный, как казалось молодому исследователю, наукой историко-литературный ящик. На этом и заканчивалась роль прочитанного произведения.

Думаем, что этого недостаточно. Для юноши литература не должна быть тем, чем является любой объект изучения на уроках естествознания. Да и природу ребенок воспринимает сперва во всей ее полноте и красоте и только потом начинает ее изучать. Пусть ребенок и юноша точно так же научатся сперва владеть человеческой речью, воспринимать произведения слова, понимать их, наслаждаться ими, а потом уже анализировать и изучать.

В младших классах школы чтение и знакомство с цельными, законченными произведениями на уроках родного языка и носят такой характер, и эти уроки обычно бывают самыми живыми и интересными. Но вот в I классе 2-й ступени начинается систематический курс либо, по-старому, теории словесности, либо истории литературы. Интерес к урокам почти всегда понижается; постепенно выделяется небольшая группа действительно заинтересовавшихся

предметом; остальные работают вяло, удовлетворяя только минимальным требованиям.

Если в деле преподавания других дисциплин в школе это вполне допустимо и естественно, то в литературе это кажется нам очень нежелательным в силу указанных особенностей самого предмета.

Можно, конечно, возразить, что, во-первых, руководство чтением и его согласование с классной работой в области литературы может идти параллельно с курсом истории и литературы и что, во-вторых, историко-литературное изучение именно и поможет своими методами правильно воспринять литературное произведение, осознать это восприятие.

Мы уже говорили о том, насколько трудно осуществить этот параллелизм. Что же касается истинного значения методов историко-литературного изучения, то ко всему, что о них было выше сказано, можно еще прибавить, что без большой натяжки никак нельзя доказать, что изучение литературы XI–XII вв. поможет ученикам оценить и понять, а, главное, пережить и перечувствовать, например, «Детство» Толстого или «Сон Макара» Короленко. Благодетельное значение этих методов, если даже уверовать в них, скажется только гораздо позже, может быть, даже по окончании средней школы, когда и значение самой литературы для многих из питомцев школы значительно ослабеет.

Если мы придадим литературному образованию в средней школе то общее и широкое значение, на которое мы указали, то систематический курс истории литературы еще раз может быть поставлен, как нам кажется, под большое сомнение.

С курсом литературы в старших классах нужно сделать то же, что уже давно сделано с преподаванием родного языка в младших. Как там вместо сухих в большинстве случаев ненаучных грамматических правил стали обучать детей живой родной речи, так во 2-й ступени вместо того, чтобы давать учащимся исторические, хотя бы и систематизированные сведения по литературе, нужно научить их читать произведение человеческого слова, духовно расти и воспитываться на этом чтении.

Нужно вернуть детям радость непосредственного общения с книгой. В трудовой школе, в школе жизни, приближение уроков литературы к жизни должно стать очередной задачей.

Точно так же, как при обучении родной речи на младших ступенях необходимо давать учащимся больше практики, на старших ступенях необходимо упражнять их в чтении, в восприятии лите-

ратурных произведений. И если не следует гнаться за количеством прочитанного, то, во всяком случае, нельзя ограничиться и очень небольшим литературным материалом. Эта практика должна, несомненно, распространяться и на современную литературу, так как запросы жизни, современности предъявляют свои права. И знакомить учащихся с этой литературой нужно тогда, когда она доступна их пониманию, а не после того только, когда они усвоят обширный курс литературы предшествующих эпох. Научить юношество читать и понимать произведение сегодняшнего дня едва ли не важнее, чем познакомить его с литературой отдаленных эпох. Ведь школа должна научить реагировать на действительную жизнь и на ее явления.

Обычно приходится слышать замечания, что школа и не может в курсе литературы подвести учащихся к чтению и разбору произведений близкой к нам эпохи, так как здесь не возможен ретроспективный взгляд, а, следовательно, не возможна объективность изучения.

Мы уже говорили об объективности и научности такого изучения. К этому нужно добавить, что при таком ограничении курса вряд ли когда-либо познакомятся с позднейшими писателями. Кому известно множество людей, прошедших и среднюю, и высшую школу и не знакомых с произведениями писателей даже второй половины XIX века. Они остановились в своем литературном образовании на последней страничке своего школьного учебника или записок преподавателя. Так как самостоятельного интереса у них к литературе, к чтению нет, они и остаются лишенными одной из высочайших радостей жизни. Выдвигая эмоциональное значение литературы, мы, конечно, имели в виду, главным образом, литературу художественную. Но поскольку речь идет об обучении чтению и пониманию вообще всякого произведения слова, наши замечания относятся и к сочинениям прозаическим: критико-публицистическим и популярно-научным. Поэтому литературный материал, предлагаемый учащимся для разработки, должен обнимать и публицистические, и популярно-научные статьи. Не включаем сюда отдела чисто научной литературы, так как с научными сочинениями могут и должны знакомить учащихся преподаватели всех предметов.

Несколько слов о программе курса. Уж сколько раз говорилось, что программы предлагаются только к сведению и руководству, а не к неукоснительному исполнению. И все-таки каждый год, а то и два-три раза в год, даже в наше время, приходится отвечать на запросы о том, насколько выполнены программные требования.

Со стороны руководящих органов в деле просвещения страны должны предъявляться требования по окончании курса школы. Эти требования должны быть приняты во внимание при разработке программы в каждой школе. Но не больше. Самая программа должна намечаться в каждой школе отдельно, индивидуально для данного состава класса.

Преподаватель должен наметить основные вещи курса, принимая во внимание прежде всего психологические предпосылки, но подробную разработку программы он должен произвести вместе с классом, чтобы запросы учащихся тут же выявились и направили работу по надлежащему пути.

Программа должна допускать возможность отступлений и изменений в течение года, в зависимости от хода занятий.

Такая программа отличается гибкостью и не носит на себе характера чего-то отстоявшегося и застывшего.

Таким образом, мы считаем, что строго научного курса истории литературы в средней школе построить нельзя, и что вообще история литературы в школе не может рассматриваться как наука. Только некоторые вопросы могут быть проработаны более или менее научно.

Во-вторых, мы думаем, что взамен изучения литературы и писателей нужно дать учащимся средней школы непосредственное живое, затрагивающее их души общение с литературой, не вгоняя его в рамки какого бы то ни было систематически построенного исторического курса.

При выборе материала следует руководствоваться не методологическими, историко-литературными соображениями, а психологическими. Момент интереса психической подготовленности учащихся должен быть руководящим при этом выборе.

Как преподаватель родного языка в младших классах стремится научить детей владеть живой речью, а не познакомить их с мертвыми, застывшими формами, так преподаватель литературы должен научить не только созерцать великие творения прошлого, но и понимать живое творчество наших дней, реагировать на него и через это осмысливать свое отношение к жизни и людям, с одной стороны, и прислушиваться к собственным творческим порывам, — с другой.

Поэтому вместо систематического курса истории литературы мы предложили бы систематизированное знакомство с литературными произведениями, систематизированное чтение.

Программа должна включать в себя и внеклассное чтение учащихся, объединяя таким образом их классную и домашнюю работу

в области литературы. Эта программа должна быть достаточной, чтобы учащиеся прочли наиболее характерные произведения в прошлом и особенно значительные по своему влиянию и интересу произведения нашего времени (конечно, только доступные их пониманию), и не такой уж обширной, чтобы учащимся не оставалось времени для их свободного чтения.

С пашей точки зрения, материал следует располагать не в хронологическом порядке, а исходя из приведенных нами психологических соображений.

В то же время материал необходимо систематизировать, объединяя произведения по различным признакам, более или менее характерным и, главное, понятным самим учащимся и отвечающим их интересам. Напр., можно распределить материал по темам, по литературным приемам, руководствуясь также и указаниями поэтики.

С другой стороны, материал следует располагать и концентрически, углубляя понимание одного и того же произведения по мере духовного роста учащихся. Напр., «Евгения Онегина» можно прочесть не один раз, а несколько. Уже во II кл. 2-й учащиеся с большим интересом читают это произведение. Но само собою разумеется, что образы Татьяны и Онегина им еще непонятны, вернее, не совсем понятны. Поэтому вполне уместно возвратиться к этому роману позднее, в старших классах, когда пониманию учащихся будут доступны сложные переживания этих героев.

То же можно сказать о любом произведении. Располагая так материал, преподаватель знакомит учащихся с новым, еще неизвестным им произведением, опираясь на прочитанное раньше, вызывая в памяти их уже знакомые образы и заставляя рассмотреть их с новой точки зрения.

Какая же должна быть произведена работа над расположенным по таким принципам материалом и как обучать самому чтению? Эти вопросы, собственно, вводят нас в область методов литературных разборов, что выходит уже из рамок настоящей статьи, затрагивающей только вопрос о плане курса литературы во 2-й ступени, о программе.

Мы приведем здесь только общие соображения, которые должны лечь в основу всей работы.

Предварительное, непременно самостоятельное чтение произведения самими учащимися, а затем беседа в классе по вопросам, возникшим у учащихся в связи с чтением.

Основательное знакомство учащихся с текстом произведения, тщательное наблюдение над формой, единство формы и содержания — вот руководящие, как нам кажется, начала при ведении курса литературы.

Занятия родным языком, именно языком, а не только литературой, должны проходить через все классы, а потому и объединены с преподаванием курса литературы.

Такие соображения заставляют обращать больше внимания на самостоятельную, творческую в широком смысле этого слова работу самих учащихся. На первый план выдвигается сначала индивидуальная работа ученика, работа скорее внутренняя, чем внешняя, а затем и коллективная работа всего класса. Здесь применимы все методы литературных разборов сообразно с пожеланиями преподавателя.

ИССЛЕДОВАНИЯ

О. Николаев

ОБ ОДНОЙ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО БОГАТЫРСТВА

(Из наблюдений над стихотворением М. Ю. Лермонтова «Бородино»)

Статья посвящена одному из наиболее популярных текстов русской поэзии — стихотворению М. Ю. Лермонтова «Бородино». Автор исследования рассматривает «Бородино» в качестве феномена хрестоматийного текста русской культуры, анализирует факторы, влияющие на превращение художественного произведения в хрестоматийный элемент, выявляет механизмы передачи исторической и культурной памяти.

Ключевые слова: русская классика, русская поэзия, М. Ю. Лермонтов, война 1812 года, историческая память

...помнит вся Россия про день Бородина!

Стихотворение М. Ю. Лермонтова — один из непреложных хрестоматийных текстов русской поэзии. С 1846 г. — «Книга для чтения и упражнений в языке, составленная для уездных училищ и низших классов гимназий» И. С. Пенинского — оно постоянно включалось в учебные хрестоматии, рекомендованные для учебных заведений в дореволюционной России. В советскую и постсоветскую эпохи «Бородино» всегда находилось в программах по литературе для средней школы; изучается оно и сейчас, в 7-м классе. Вхождение стихотворения в хрестоматийный канон вряд ли когда-либо подвергалось сомнению.

Лермонтовское «Бородино» явно относится к национальному фонду *текстов-символов*, которые стоит добавить к реестру национальной памяти, очерченному А. М. Панченко: «В памяти нации есть люди-символы и есть события-символы» [Панченко 1984, с. 201]. Мало того, рискну предположить, что и память о Бородине как событии-символе во многом обязано лермонтовскому тексту-символу.

Лермонтов написал стихотворение к 25-летней годовщине Бородинской битвы — это срок, когда начинает уходить из общественного сознания память очевидцев, наступает время *долгой* памяти.