

и Пушкиным (Опыт реконструкции) [Электронный ресурс] // Бицилли, П. Салимбене и Пушкин. Сът., предговор и бележки Г. Петкова. Варна: Електронно издателство LiterNnet, 2004. URL: <http://litenet.bg/publish10/gpetkova/proekt.htm>; [http://www.litenet.bg/publish10/gpetkova/proekt\\_ru.htm](http://www.litenet.bg/publish10/gpetkova/proekt_ru.htm) (дата обращения: 26.12.2013).

*Петкова Г.* Культурная картография русской эмиграции первой волны (1919–1940): концепт «эмигрантский центр» // Славяните. Общество, религия, култура. Юбилеен сборник в чест на 60-годишнината на професор д-р Панайот Карагьозов. София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 2012. С. 463–471.

*Петкова Г.* «Дать руководящую нить...»: русская (классическая) литература в концептуализациях П. М. Бицилли // Toronto Slavic Quaterly. № 44. Spring 2013. С. 338–353. URL: [http://www.utoronto.ca/tsq/44/tsq44\\_petkova.pdf](http://www.utoronto.ca/tsq/44/tsq44_petkova.pdf) (дата обращения: 26.12.2014)

*Е. Р. Пономарев*

## ВОСПИТАНИЕ НОВЫХ ЛЮДЕЙ. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ 1930-х ГОДОВ

1930-е гг. — время, когда складывалась советская школьная система. Литература становилась главным идеологическим предметом, и методика ее преподавания была одновременно и педагогической и политической проблемой. Вопросы обучения отходили на второй план, главным признавали воспитание советского человека. Способы воспитания «гомо советикус», прикрытые обсуждением вопросов методики преподавания литературы, рассматриваются в статье.

*Ключевые слова:* 1930-е гг., методика преподавания литературы, гомо советикус, советское воспитание, советская школа

Методика преподавания литературы, как и советский учебник, родилась в середине 1930-х гг. По мере стандартизации преподавания литературы возникла необходимость не только в упорядочивании изучаемого материала, но и в фиксации методов, при помощи которых следовало этот материал изучать. Советская власть стремилась контролировать любые педагогические проявления и не оставляла лазеек для несоветского преподавания главного идеологического предмета.

Основанный в 1936 г. журнал «Литература в школе» свидетельствует не только о возрастающей важности литературы в рамках школьной программы, но и об универсализации методов обучения литературе. Журнал указывал основные цели обучения, оценивал те или иные методы, формулировал обязательные для всех советских учителей литературы положения.

Первые годы издания журнала представляют исключительный интерес: на его страницах решаются центральные вопросы педагогики: «что преподавать?» и «как преподавать?» (первый вопрос вскоре станет как бы очевидным, отойдет на второй план, второй же вопрос займет место первого) — и закладываются основы советской методики, на которых советская школа будет базироваться в течение всей своей истории.

### 1. «Наши идеи» и предмет изучения

Методика мужала вместе с советским учебником. В середине тридцатых «Литература в школе» только нащупывала почву, интуитивно обозначая главные точки в руководстве обучением. Уже к 1940 г. она стала мощным органом в государственной системе пропаганды, умело регулирующим информационные потоки. Журнал рьяно включился в первую же идеологическую кампанию — по замене «вульгарно-социологических» программ новыми, «стадиальными» программами. У вульгарных социологов литература, несмотря на выделенное ей отдельное место, оставалась приложением к истории — классово-борьбы, экономических укладов или идей. При этом главной задачей дисциплины считали обучение, сообщение определенных сведений. Теперь задачи изучения литературы определялись иначе: приоритетными становились не образовательные, а воспитательные цели. Едва обретя самостоятельность, предмет «литература» быстро терял академичность. В средней школе он в конце 1930-х потерял даже собственное имя, превратившись в «литературное чтение».

Представляя в 1939 г. новую программу по литературному чтению для V–VII классов, журнал «Литература в школе» подчеркивал перемену приоритетов от обучения к воспитанию. Оказалось, что прежние программы грешили не только «вредными социологизаторскими установками», но и выдвигали «несвоевременные для учащихся V–VII классов задачи историко-литературного характера». «Уроки литературы в должной степени не учили и не воспитывали учащихся как советских граждан, строителей социалистического общества <...>. Новые программы выдвигают на первое место задачи воспитательного воздействия на учеников» [Рыбникова, с. 37]. Такова установка, исходящая от руководства страны. Например, один из разделов речи М. И. Калинина на учительском совещании 1938 года был озаглавлен «Главная задача учителя — воспитание нового человека — гражданина социалистического общества» [Речь..., с. 6].

О том же пишет и обратившийся в эти годы к методике (повидимому, считая ее самой важной в тот момент сферой литературоведения) Г. А. Гуковский. Свою первую книгу о вопросах преподавания литературы (1941, совместно с С. В. Клитиным) он начинает с мысли о том, что методика, детально прорабатывая схемы уроков, практически не затрагивает вопросов, с которых необходимо начать: что преподавать и для чего преподавать [Гуковский,

Клитин, с. 5]. Развернутый ответ на этот вопрос содержит другая книга Гуковского по методике, завершенная в 1947 г., но вышедшая только в 1966 г. Целями изучения литературы в ней названы: привитие навыков устной и письменной речи, познавательное значение, развитие логических процессов сознания и главное — воспитание мировоззрения школьника [Гуковский 1966, с. 26–27]. Цели, по сути, сводятся к двум — познавательной и воспитательной. Причем воспитанию отводится первое место. Так же формулируют цели и методисты школы Гуковского (как правило, по ходу дела, как само собой разумеющееся): изучение литературы должно 1) красочно рассказывать о прошлом — служить иллюстрацией к истории общественно-политической борьбы (истории идей); 2) воспитывать в ребенке любовь и ненависть (к тому, что должно любить и ненавидеть советскому гражданину)<sup>1</sup>. Иными словами, литература показывает историю мировоззрений и, тем самым, воспитывает мировоззрение.

Такое целеполагание в изучении литературы (с обязательным доминированием воспитания) ярко проявляется и в тексте нового учебника, созданного в 1939 г. Например, разбор «Недоросля» заканчивается разделом «Комедия Фонвизина в наши дни». Значение комедии, во-первых, историческое — она художественный памятник эпохи: «Мы видим в комедии давно прошедшую жизнь, изучать которую — долг каждого гражданина» [Поспелов, с. 149]. Интересно, что знание истории становится частью гражданских добродетелей (как следование высказыванию Маркса и Энгельса о единственной науке — истории). С другой стороны, комедия продолжает жить на русской сцене, и здесь важно уже то, в чем Фонвизин перерос свое время:

В комедии «Недоросль» автор возвысился над уровнем политической борьбы между дворянскими группировками. <...> В сущности это — решительный призыв к крестьянскому освобождению, не повторяющийся с такой силой на русской сцене до самой реформы 1861 г. Это даже нечто большее: это смелый голос писателя, в век всеобщего бесправия и «деспотии» поднявшийся на защиту угнетенной человеческой личности [Там же].

Первая «сущность» — это значение произведения в последующие эпохи, поднимающееся над злободневностью. Вторая «сущность» внеисторична: это именно то, чему и должен научиться советский школьник. Всегда поднимать свой голос в защиту угнетенных (во фразе учебника смешаны речевые шаблоны — «голос в защиту» и «подняться на защиту»). Это издержки риторического стиля).

Движение от познания мировоззрений прошлого к воспитанию собственного мировоззрения должно, согласно Гуковскому, проходить по следующему пути: первый этап — анализ произведения; второй этап — выделение идеи произведения; третий этап — анализ идеи произведения с точки зрения «наших идей», при котором учащемуся предстоит в чем-то согласиться, а в чем-то не согласиться с автором.

Здесь кроется важнейшая идеологическая подмена. С одной стороны, Гуковский всячески ратует за строго научное изучение произведения в школе. «А я думаю, что метод разбора есть только один, научный, т. е. историко-литературный, и всякие попытки избрести другой — это схоластика, ненаучная вещь, схема, чуждая жизни и искусства» [Гуковский, Клитин, с. 8–9]. Он выступает также за непредвзятое, внимательное чтение текста в его идейном единстве — за то, чтобы школа не «вчитывала» в текст каких-либо внешних тезисов. С другой стороны, финальная часть предложенного Гуковским анализа ясна заранее, поскольку «наши идеи» — это хорошо знакомый учителю и ученику комплекс представлений, известная априори оценка. Особенно если (как в случае с Л. Н. Толстым) вожди и классики высказали свое мнение о писателе. Таким образом, оказывается, что подробное внимательное чтение нужно лишь для того, чтобы свести все многообразие текста (текстов) к всеобъемлющей схеме мировоззрения советского человека. Педагогические идеи Гуковского создают таким образом порочный круг: теоретик вынужден де-факто признавать то, против чего яростно он выступает де-юре: «<...> страшна схема, страшен шаблон, равнодушно накладываемый и на Тургенева, и на Чехова, и на Толстого и на кого угодно <...>» [Там же, с. 9].

Сознательность этой подмены подчеркивает комментарий, которым автор сопровождает этапы анализа текста. Гуковский указывает на опасности, которые подстерегают ученика: во-первых, школьник может вчитать свою идею в авторский текст; во-вторых, он может смешать авторскую мысль с «нашими идеями». Не мудрено: ученик все больше привыкает считать писателя школьной программы учителем жизни, носителем правильного мировоззрения. Следовательно, авторская мысль и «наши идеи» не могут сильно различаться. С другой стороны, ученик хорошо знает комплекс «наших идей» — следовательно, мысли ученика и мысли автора должны практически совпасть. Поэтому Гуковский убедительно просит учителей и школьников быть внимательными при анализе

произведения: не брать на себя смелость говорить за великого автора, но и не присваивать великому автору «наших» мыслей, которых у него быть не могло.

Не будем слишком самоуверенны: не будем *сами* извлекать идеи по своему образу и подобию из образов, созданных автором. Это нелепо, потому что образы эти созданы для того, чтобы воплотить идею *автора*, а не нашу. <...> Но не надо, никоим образом не надо и отречься от *наших* идей: только не надо делать вид, что мы извлекаем их из образов, им не свойственных; а надо судить ими *идеи автора, идеи произведения* [Гуковский, 1966, с. 77].

Однако главная опасность не может быть озвучена методистом. Ему приходится оспаривать частности, чтобы не затронуть сути. Главная опасность — само существование «наших идей», на усвоение которых и работает советская школа. Абсолютная ценность «наших идей» делает ненужными все остальные этапы анализа, стирает важность идей того или иного автора. Потенциальные ошибки школьников, намеченные Гуковским, неизбежны. Такие же ошибки сплошь и рядом делают учителя.

Что получалось на практике, Гуковский описывает сам. На открытом уроке учительница завершила изучение «Песни о купце Калашникове» концовкой, которую считала весьма удачной: «вот видите, дети, какой был Калашников хороший, храбрый, сильный, верный своей чести. А вот вы, дети, часто даже не выполняете ваших социалистических обязательств и к тому же еще плохо подметаete класс. Итак, дети, старайтесь закалять свою волю и быть такими, какими были Лермонтов, Чапаев и купец Калашников!» [Там же, с. 28]. Анализируя учительскую ошибку, Гуковский отмечает искусственность «связующего моста мысли и эмоции, перекидываемого между тем, что изображено в изучаемом произведении, и тем, что окружает самих учащихся» [Там же, с. 29]. Сам методический прием, по его мнению, неплох. Грамотное применение приема находим у других методистов: «Эмоциональным завершением разбора “Смерти поэта” может служить чтение стихотворения Э. Багрицкого “И Пушкин падает в голубоватый, колючий снег”. Советский поэт отвечает Лермонтову словами: “Я мстил за Пушкина под Перекопом...”» [Ахутина, с. 85]. Или менее удачно, но более прямолинейно:

После образов Некрасова и Чернышевского, изучение которых класс обычно заканчивает в настроении патриотического подъема, особенно мерзким кажется учащимся Иудушка Головлев. Этот образ так следует показать учащимся, чтобы обнажить до конца все его отвратительные качества. <...> Надо показать, как все эти качества в несравненно более гадкой и омерзительной форме впитал в себя последний потомок Иудушки Головлева Троцкий [Лавровская, с. 72].

Преподаватель, таким образом, говорит на уроках литературы не столько о литературе, сколько о «наших идеях». Например, журнал «Литература в школе» приводит образец раскрытия темы «Произведения Некрасова» [Самойлович, с. 90–101]. Вводная беседа представляет собой рассказ о крестьянском бесправии и замене одного вида эксплуатации другим после 1861 г. Вторая половина вводной беседы — иллюстрации сегодняшней жизни крестьянства, заимствованные из советского фольклора, Джамбула, Сталинской конституции. 2 урок разбит на четыре части: стихотворение «Забывтая деревня», положение крестьян в эпоху Некрасова, мечты Некрасова о революции, крестьянство в нашу социалистическую эпоху. 3 урок состоит из трех частей: построение стихотворения и его изобразительные средства (вывод филологического, казалось бы, разбора таков: «Н. А. Некрасов осуждает произвол помещиков и бесправие крестьян <...>» [Самойлович, с. 95], отношение царской цензуры и современников Некрасова к стихотворению, общий вывод («В рассказанном Некрасовым эпизоде — прекрасный урок для крестьян и намек на необходимость политической борьбы с самодержавно-помещичьим строем» [Там же, с. 96]. На 4 уроке разбирается «Орина, мать солдатская». Темы пятого: «Солдатчина в эпоху Некрасова», «Социалистическая революция 1917 г. Красная Армия в нашу социалистическую эпоху» — с массой цитат из советских поэтов. Наконец, шестой, завершающий урок: «Любовное отношение Н. А. Некрасова к народу», «Мечты Некрасова о счастливых временах».

Итак, изучаемый текст занимает небольшую часть урока. Он раздерган на цитаты и призван служить иллюстрацией к идеологическим противопоставлениям: «тогда» — «сейчас». Тексты Некрасова растворились в «наших идеях». Характерны и темы сочинений, предлагаемые школьникам: «Богатыри старорусские и богатыри СССР», «СССР — наш молодой вишневый сад» [Пахаревский, с. 63–64]. В последнем случае от произведения Чехова осталась одна цитата.

Постоянная отсылка к «нашим идеям» с очевидностью осовременивает текст — лишает его того самого своеобразия, которое Гуковский пытается показать на первом этапе анализа. Внимательное или «непредвзятое» чтение оборачивается предвзятым и невнимательным, так как сделать нужные выводы можно и не читая текст. Например, изучая образы лишних людей, учитель должен доказать следующее: молодое поколение советской страны живет не так, как лишние люди в царской России, и видит перед собой иные,

новые задачи. Вывод можно применить и к Онегину, и к Бельтову: «Переменились условия, переменялся общественно-политический строй, переменились люди» [Лавровская, с. 67].

В качестве концовки рекомендуется сравнить литературных героев с героями 1930-х годов — реальными стахановцами и панинцами. Критикуя взгляды Базарова, учитель должен «<...> противопоставить им высказывания Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина <...>» [Там же, с. 70]. То есть напрямую проверить их «нашими идеями». А взгляды Базарова на любовь осудить особо — как неподходящие советской молодежи, отметив при этом их прогрессивность в середине XIX в.

Так любой классический текст превращается в полигон для применения идей социализма к тем или иным вопросам и ситуациям. Главные задачи урока: выяснить, как поведет себя ученик на месте того или иного персонажа, — создать шаблоны поведения; плюс научить, как нужно думать на ту или иную тему, — создать шаблоны мышления. Шаблонное чтение текстов — лишь следствие шаблонов воспитания.

Отрицая шаблоны, Гуковский пробует поставить на первое место текст как данность, но, тем самым, затрагивает основы воспитательного процесса советской школы, не пытаясь при этом отказать от задачи «воспитания советского гражданина». Ученый, по-видимому, чувствует это противоречие, поэтому его книги по методике двойственны: с одной стороны, он критикует устои сложившегося обучения литературе, широчайшую практику преподавания, с другой — постоянно оговаривается, что и не думал критиковать по существу, он лишь против абсолютизации тех или иных приемов. Сознание исследователя работает в пределах замкнутого круга основополагающих идей советского образования, и, отказываясь от одного идеологического шаблона, с неизбежностью создает другой.

## 2. Характеристики в «зеркале эпохи»

«Наивный реализм» пришел в советскую школу из школы дореволюционной. Понимание литературы как «отражения действительности» свойственно не только Ленину и ленинизму, оно восходит к традициям русской критики XIX в. (и далее: к французскому материализму XVIII столетия), на основе которых создавался и дореволюционный учебник русской словесности. В учебнике В. В. Сиповского, по которому учились гимназисты дореволю-

ционных лет, литература рассматривалась в широком культурно-общественном контексте, но, приближаясь к XIX веку, изложение все чаще использовало метафору отражения. Следуя за критикой XIX в., предреволюционный учебник широко пользуется понятием «типичный представитель»: например, в разборе «Горя от ума». Отсюда следует и характеристика персонажа — впрочем, Сиповский не злоупотребляет этим термином. Например, в разборе «Россиады» М. М. Хераскова появляется параграф «Характеристика действующих лиц» [Сиповский 1915, с. 108], при рассказе о его же поэме «Владимир» — параграф «Характеристика героя» [Там же, с. 109]. Понятие это используется в значении «свойства», «особенности». Однако в подробном разборе «Горя от ума» отдельно существуют и далеко друг от друга отстоят «Характер Чацкого» [Там же, с. 292] и «Характеристика Чацкого» [Там же, с. 300]. Последний параграф целиком построен на цитатах из статьи И. А. Гончарова «Миллион терзаний», но при этом он является именно характеристикой, описанием характера, личности. В последней, третьей части учебника, посвященной литературе XIX века, слово «характеристика» встречается крайне редко — например, параграф «Характеристика героя повести» в изложении гоголевской «Шинели» [Сиповский, 1916, с. 203]. Однако само изложение — и в учебнике и в прилагавшейся к учебнику хрестоматии, излагающей краткое содержание изучаемых произведений — наиболее ярко в разделах, посвященных романам И. С. Тургенева и И. А. Гончарова [Сиповский, 1911] — было построено по принципу характеристик персонажей. Эти характеристики и позаимствовала советская школа, приблизив их к новому, бюрократическому значению слова.

Характеристика — основа «разбора» программных произведений в советском учебнике и наиболее распространенный вид школьного сочинения:

Характеристика героя — это раскрытие его внутреннего мира: мыслей, чувств, настроений, мотивов поведения и т. п. <...> В характеристике действующих лиц важно выявить, прежде всего, их общие, типические черты, и наряду с этим — частные, индивидуальные, своеобразные, отличающие их от других лиц данной общественной группы [Мирский, с. 94].

Показательно, что в характеристике четко различаются индивидуальные и типические черты, причем типические явно преобладают. Ибо герои воспринимаются школой как живая иллюстрация отживших классов и ушедших эпох. Это отчасти наследие вульгарной социологии, но в куда большей мере — реальной критики

XIX в., оживлявшей персонажа, воспринимавшей его авторским alter ego. Идущий из XIX столетия «наивный реализм» — общее место изучения литературы в 1930-е гг., явление всячески поощряемое. Методисты почти поголовно предлагают школьникам смотреть на литературных героев как на «старших товарищей», брать с них пример. Не случайно герои XIX в. сравниваются с героями XX-го — стахановцами и папанинцами. С современным образцом для подражания. Литература здесь прорывается в действительность или, точнее, мифологизируемая действительность смыкается с литературой, создавая ткань соцреалистической монументальной культуры. «Наивный реализм», тем самым, играет важнейшую роль в воспитании мировоззрения.

Не менее важна воспитательная роль характеристик. Главная цель этого метода обучения — научить школьника отделять коллективное от личного. Коллектив — это главное, личное может существовать лишь постольку, поскольку оно не мешает коллективу. Кроме того, характеристика учит проникать мысленным взором в психику героя, уметь видеть не только человеческие поступки, но и их классовые мотивы. Трудно переоценить значение этого метода в эпоху настойчивых поисков классового врага и бдительной слежки за соседом. Обучение характеристике имеет и прагматический характер — это основной жанр официального высказывания (как в устной, так и в письменной форме) в советской общественной жизни. Характеристика — основа персональных обсуждений на пионерском, комсомольском, партийном собрании, (товарищеском) суде. Характеристика с места работы / учебы — официальный документ, необходимый в целом ряде случаев — от приема на работу до взаимоотношений с правоохранительными органами. Таким образом, нет ничего случайного в том, что ребенка учат описывать литературного героя как своего школьного товарища. Это уравнение легко может быть перевернуто: школьного товарища советский учащийся будет характеризовать столь же умело, как и литературного героя. Переходным жанром (особенно если учитывать, что многие речевые жанры в 1930-е годы приближались к стилистике доноса) становится жанр рецензии — не только на текущую печатную продукцию, но и на сочинения товарищей по классу [Никольский, с. 111–112].

Основной шаблон создается не только за счет метода характеристик, применяемого ко всем без исключения героям (включая императрицу Елизавету Петровну из оды Ломоносова или горьков-

ского ужа — курьезные примеры, которые приводит Гуковский) и не только за счет стандартного плана характеристики; основной шаблон, который должны вынести ученики с уроков литературы, — это формулировки положительных и отрицательных качеств, напрямую вытекающие из тех или иных поступков, высказываний, мыслей.

Описывая методику изучения «образа-персонажа», Н. И. Кудряшев обнаружил три основных недостатка, проявляющихся на экзамене: 1) неумение видеть образ героя — замена образа перечислением отдельных черт; 2) равнодушие к характеризваемым персонажам: «“Не ведая ни жалости, ни гнева”, одинаково спокойно повествуют об Иудушке и Рахметове, о Молчалине и Чацком <...>» [Кудряшев, 1938, с. 90]. Вопрос, кто из героев больше понравился, нередко ставит школьника в тупик; 3) бесплановость ответа, смешение всех черт в одну кучу. Все это системные сбои методологии, но автор полагает, что правильная постановка обучения исправит эти ошибки.

Пожалуй, только Г. А. Гуковский позволял себе бороться с доминирующей тенденцией. Интересна его критика «характеристик», последовательно проведенная в обеих методических книгах. Характеристика, полагает он превращает изучение литературы в разговор о бытовой психологии:

<...> они [учащиеся. — Е. П.] приучаются находить в тексте и извлекать из него нужную цитату; они приучаются понимать характерологический характер слов и действий, правда, в простейших соотношениях, например, видя, что человек кланяется, хихикает и лебезит перед начальством, они говорят, что этот человек подхалим, или, усмотрев в словах “героя” глупость, они заключают, что он глуп <...> и затем переносят эти нормы грубо-механистической психологии на окружающих их действительных людей <...> [Гуковский 1966, с. 48].

Такой подход стимулирует «наивный реализм» при восприятии текста: школьники учатся видеть в персонаже не литературную условность, а живого человека. Им кажется, что Андрей Болконский и Владимир Дубровский — реальные люди, с которыми можно дружить, в которых можно влюбляться: «“Образ” извлекается из произведения <...> и описывается так, как будто бы это был живой человек, стоящий перед учениками в классе, описывается по сверх-историческим условным морально-психологическим критериям» [Гуковский, Клитин, с. 12]. Метод характеристик, продолжает Гуковский, развивает поверхностное чтение, при котором отслеживается развитие сюжета, а «описания», «пейзажи» и «рассуждения» пропускаются. Характеристики разрывают текстовые связи, герой изымается из контекста; у школьников складывается впечатление, что «образы героев» — цель создания произведения, а не средство

выражения идеи, наряду с другими «художественными средствами». И наконец, засилье характеристик отражает пройденный этап общественной мысли, соответствующий критико-реалистическому, но никак не социалистическому сознанию, в котором центральную роль играет коллектив.

Критика Гуковского бьет в самую суть метода, описывает его идеологическое задание. С точки зрения воспитания мировоззрения «пейзаж» или «описание» не играют столь важной роли, как поступки и мысли героя. А «рассуждения», особенно если они содержат «наши» мысли, и вообще читать не стоит. Внимательное чтение текста не нужно школе, ей важно показать правильное и неправильное поведение, правильные и неправильные мысли. Персонажи художественного произведения выступают при этом в роли моделей, статистов. Поэтому школа только на словах отрицает «наивный реализм», всей своей практикой она его культивирует. Благодаря тому, что девочки влюбляются в Андрея Болконского, а мальчики стремятся походить на Дубровского, ни у кого не возникает сомнения в жизненности Павки Корчагина и других героев советской литературы. Социалистический текст сообщает абсолютную правду о жизни, его герои неотделимы от авторов, его сюжеты — от окружающей жизни (даже если окружающая жизнь ни капли не похожа на сюжет социалистического романа). Без «наивного реализма» невозможно воспитание мировоззрения. Да и «наши идеи» — в применении к тексту — без «наивного реализма» повисают в воздухе.

По этой причине Гуковский вынужден остановиться на полпути. Он добавляет, что возражает не против характеристик как таковых: «<...> характеристики героев могут иметь и имеют положительное познавательное и воспитательное значение» [Гуковский 1966, с. 207]. Он возражает против «единообразия применения этого типа работы» и против «неправильного, антинаучного <...> его применения» [Гуковский, Клитин, с. 13]. Однако если характеристика отражает устаревший этап сознания, то зачем вообще применять этот прием советскому школьнику?

### 3. Воспитание сознания

Системе характеристик «образов» Гуковский противопоставляет «непредвзятое чтение» (первый этап анализа текста). Но и здесь ему приходится остановить движение мысли и добавить оговорку. Не всякое «непредвзятое чтение» полезно школьнику: сознание читателя-школьника «<...> должно быть воспитано, обучено,

тренировано <...>» [Гуковский 1966, с. 93]. Противоречие между «тренингом» и самой идеей непосредственного читательского восприятия снимается по-марксистки. Любое восприятие, объясняет Гуковский, предопределено той системой представлений, которая есть у читателя. Таким образом, задача советской школы — создать нужную («нашу») систему представлений заранее, до чтения текста. Для этого используются вводные беседы.

Методисты, не обремененные исследовательской жилкой, были менее изобретательны. Непредвзятое чтение и правильное понимание для них примерно одно и то же. Если педагог, чтобы понять произведение, читает научные и методические работы, то ученику такую же помощь должен оказать учитель. В. В. Голубков, автор одного из первых учебников по методике преподавания литературы, яростно полемизирует с М. О. Гершензоном, предложившим метод «вчувствования в текст». Самостоятельное постижение текста, считает Голубков, глубоко реакционно: «Если бы преподаватель пошел по пути, предложенному Гершензоном, он отдал бы учащегося во власть классово чуждых и даже враждебных пролетариату “видений”. Наша школа не отрицает необходимости внимательного чтения текста и возможно глубокого его восприятия, но она видит в этом одну сторону дела, с которой связана другая: осознание впечатлений научным, марксистско-ленинским методом» [Голубков, с. 47]. Чтобы враждебные «видения» не завладели советским школьником, нужно предварить чтение текста подробным рассказом о нем. Глубоко неправы те, пишет Голубков, кто считает, что вводные беседы «о писателе и его среде» «лишают читателя права на так называемое “непосредственное” восприятие текста» [Там же]. Напротив, непосредственное восприятие становится более серьезным, если ученику заранее объяснили, как текст надо воспринимать.

«Непредвзятое чтение» помогает верно понять идеи произведения — и это, по Гуковскому, второй этап анализа: «<...> школьное изучение произведения — это процесс или акт единый, имеющий одно назначение: вскрыть идейное содержание произведения» [Гуковский 1966, с. 75]. Слово из языка патологоанатома не слишком удачно для описания «органического» изучения текста, но вполне приемлемо для очередного идеологического оксюморона<sup>2</sup>. Неудачный, казалось бы, глагол передает сложность процедуры. Идеи автора закодированы, а код не доступен профанам. Прямые выражения идей в тексте, высказывания писателей по поводу написанных ими произведений — все это ложные, отвлекающие ходы; их не следу-

ет принимать во внимание. В искусстве идеи выражены образно, и тут надо научиться читать «на языке образов русского искусства» [Гуковский 1966, с. 56]. Нужды нет, что в традиционных эстетиках образ отличался от идеи именно характером восприятия — непосредственным, чувственным постижением. В системе Гуковского «образ» более сложен для восприятия, чем философское построение.

Усложнение простого, перевод бытового в сферу сакрального — отличительное свойство сталинской эпохи. Если в двадцатые идеология была отдана «свободному творчеству масс», то в тридцатые формирование идеологических значений становится прерогативой высшей власти. Простому человеку остается лишь следовать указаниям обладающих высшим знанием. Поэтому «язык образов русского искусства» не может быть доступным каждому школьнику. Он сакрализован в абстрактной сфере «науки» и может быть раскрыт только ученым. А еще лучше «великим критиком русской литературы» (так учебник называл Белинского, Чернышевского и Добролюбова) или вождем — то есть носителем или создателем сакрального знания: «Значит, Чернышевский показывает нам путь идейного толкования текста образной системы? Да, именно Чернышевский. И еще в неизмеримо большей степени Ленин своей теорией отражения <...>» [Гуковский 1966, с. 68].

Перед нами очередной нонсенс: именно «реальная критика» (к которой принадлежал Чернышевский) и, тем более, классики марксизма продемонстрировали самое «предвзятое» чтение текста, находя в нем те мысли, которые им были нужны для иллюстрации собственных теоретико-революционных положений. Ссылка на Чернышевского и Ленина сводит на нет все разговоры о научности. Ибо у них идея, которую нужно «вскрыть», дана заранее.

Принципы, правила «вскрытия» идеи текста профанам не раскрываются: они сформулированы Гуковским настолько общо, что их нельзя воспринять как собственно методику. Отчасти справедливые слова о том, что цитаты (подобренные в любом количестве) не являются доказательством сделанных выводов, повисают в воздухе, так как не ясно, что же тогда вообще является доказательством. По сути, предложен только метод научной проверки: любые выводы о стиле (творческом методе) произведения должны работать на любом кусочке текста. Образуется семантический зазор: это справедливо для частных наблюдений по поэтике, но практически любая общая идея — в силу своей отвлеченности — окажется подходящей к любому участку любого текста.

Так, пользуясь теоретическим наследством Чернышевского и Лерина, школьная методика получала возможность после «вскрытия» произведения вогнать в образовавшуюся полость любую нужную идеологему. «Наши идеи» не появлялись на последнем этапе анализа — они пронизывали интерпретацию, задавали тон и ориентиры. Методика уделяла пристальное внимание тому, чтобы и до урока, во время предварительного чтения текста, ученик понимал его правильно. Функция ориентирующей ученика вводной беседы передавалась биографии писателя, которая внимательнейшим образом изучалась до изучения его творчества.

К концу 1930-х биографизм превратился в важнейший методический прием. При этом биография по возможности освобождалась от жизненных фактов. Одна из важнейших ошибок учителей на уроках-биографиях, полагает известный методист В. В. Литвинов, — перегруженность рассказа случайными бытовыми мелочами. Другая (уже вульгарно-социологическая) ошибка — рассматривать всю биографию с точки зрения принадлежности литератора к определенному классу. Биография должна изучаться в тесной связи с творчеством писателя, показывать его творческое развитие. Наконец, биография должна давать представление об эпохе и обществе, превращающем личный характер в социальный:

<...> история жизни писателя — это не только история его роста как личности, его писательской деятельности, но и его общественной деятельности, его борьбы против темных сил эпохи, борьбы, которую он вел, может быть, не только пером поэта-художника. Только показав облик писателя как *гражданина*, мы во всей полноте раскроем перед учащимися его личность [Литвинов, с. 81].

Писатель, таким образом, неминуемо превращался в гражданина и борца. Отсюда проистекали и функции рассказывания биографии. Во-первых, дети получали образ для подражания. Во-вторых, биография позволяет пробудить ненависть к тем, против кого боролся писатель и любовь к тем, кто боролся за счастливое будущее. В-третьих: «Биографию надо давать так, чтобы она помогла пониманию литературного произведения как явления, исторически обусловленного» [Литвинов, с. 81].

Таким образом, биография убивала сразу нескольких зайцев: объясняла, как понимать произведение, и идеологически воспитывала.

#### 4. Воспитание чувств: заражение идеями

Если для научной теории и школьного учебника Гуковский позаимствовал «-измы» Белинского, то методика адаптировала другое понятие XIX века. «Заражение» читателя эмоциями, как бы заложен-

ными в произведении, восходит к статье Л. Н. Толстого «Что такое искусство?». «Заразить» можно и идеями, если они эмоциональны. Толстой полагал, что особенно «заразительным» (а потому подлинным) всегда будет религиозное искусство, т. е. искусство с ярко выраженной идеей. Советская идеология, согласно Н. А. Бердяеву, использует «превращенное» религиозное сознание, поэтому мысль о «заражении» сохраняет актуальность. Произведение, насыщенное прогрессивными, а тем более (в 10 классе, при изучении советской литературы) «нашими идеями», само по себе заразительно.

Функцию «заражения» имеет и изучение биографии писателя. Эту мысль в нескольких статьях разрабатывала последовательница Гуковского Н. М. Гердзей, преподававшая в одной из школ Ленинграда:

Биография даст возможность воскресить перед учащимися образ самого Чернышевского во всей мощи его великого ума, во всем обаянии его прекрасной личности. Ни одна самая легкая тень не омрачает светлого образа Чернышевского. Биография Чернышевского даст сразу учащимся нужную эмоциональную **зарядку** и явится тем фундаментом, на котором можно будет потом строить все здание [т. е. изучать творчество Чернышевского. — Е. П.]. Но дело не только в этом. Нам важно остановиться на биографии Чернышевского, так как она имеет огромное воспитательное значение для наших школьников. Не подлежит никакому сомнению, что вообще чрезвычайно полезно показывать нашей молодежи высокие образцы человеческой личности. <...> Один из возможных путей — дать биографию Чернышевского в виде художественного рассказывания самого учителя. Цель этого художественного рассказывания — эмоционально **зарядить** учащихся [Гердзей 1936, с. 98].

В этом пассаже значимо само течение речи. Чернышевский оказывается новым святым, без греха, что позволяет переключить внутреннюю религиозную энергию ученика, направив ее на новую, секуляризованную икону. По мнению Е. Добренко, «превращенное религиозное сознание» определяет дух советской культуры и лежит в основе многих идеологических процессов [Добренко 1993, с. 58]. «Переключенную» энергию впитывает прежде всего учитель (и автор статьи: риторическое нагнетание в приведенной цитате очевидно), а затем изливает ее на ученика в акте эмоционального рассказывания.

Биографию Чернышевского знает, конечно, всякий преподаватель. Ее легко может узнать всякий учащийся IX класса, прочитав соответствующую главу из учебника. Но желательно рассказать эту биографию, несколько оживив ее, заставив учащихся ее почувствовать [Гердзей 1936, с. 103].

Переходя к работе с текстом романа «Что делать?», методист не только «вскрывает» главную идею романа, но и вводит новое (эмоциональное) понятие, параллельное научному понятию Гуковского



«художественный метод». Это «основное настроение романа» — инструмент заражения энергией. Цель же изучения всей темы «Чернышевский» такова: «Чернышевский должен ожить, зазвучать для наших учащихся, он должен стать для них близким товарищем, который поможет им разрешить целый ряд животрепещущих вопросов» [Гердзей 1936, с. 97]. Воскрешение Чернышевского — следствие первоначального «переключения» религиозной энергии ученика. Писатель-революционер прошлого должен стать одним из воплощений вождя — одновременно учителем и другом, недосягаемым и близким, мудрым и простым. Чем-то средним между Генеральным секретарем и комсоргом. В понимании некоторых методистов «старшим товарищем» и «другом» ученика, наподобие абстрактного «вечно живого» писателя, становится и созданная им книга. А следующим шагом — и «виртуальный» литературный герой: «Читатель вступает в горячий спор с персонажами одной книги и заводит тесную дружбу с героями другой — такими, как Павел Власов и Павел Корчагин» [Хузе, Шиллегодский, с. 35]. Павел Корчагин выделен особо, так как сочетает в себе «живого» персонажа и образцовую модель соцреалистического героя [Добренко 1993, с. 294–297].

Принцип «заражения» ученика красочной биографией тиражируется, легко распространяясь на все фигуры литературных вождей и соответствующих им героев (в восприятии советской критики Павел Корчагин и Николай Островский — две ипостаси одного воодушевленного «нашей идеей» субъекта). Вот, например, «учитель» Островского — только что умерший (отравленный врагами) М. Горький: «Изучение жизни и творчества Максима Горького заражает нашу учащуюся молодежь самыми высокими чувствами <...>» [Гердзей 1940, с. 47].

Требование Гуковского внести в обучение литературе искренность преследует ту же цель «заражения». Помимо научного подхода, ученик должен продемонстрировать заинтересованность материалом, свою воодушевленность не только «нашей идеей», примененной к тексту, но и духовное горение, зародившееся от соприкосновения с вечно горящей душой великого писателя (героя). Обязательное воодушевление с очевидностью становится неискренним, «дежурным». Превращается в своеобразный ритуал, закрепляемый методической литературой.

Одна из лучших московских преподавательниц литературы получает иногда письма от бывших своих учеников. Это — старая преподавательница, и многие ее ученики уже учат своих детей.

Одна из ее учениц пишет ей: «Я многое помню из ваших рассказов. Как-то вечером я бродила одна и думала о будущем. Мне вспомнилась замечательная жизнь Чернышевского, и мне захотелось самой прожить так, чтобы и обо мне сказали: “Какая замечательная жизнь”. Я пришла тогда домой радостная и легкая, как перышко, оттого, что все у меня еще впереди”. Преподавательница прочла это и сказала: “В тот день, когда я получила это письмо, я ходила с гордо поднятой головой”.

Не часто получаются такие письма, но преподаватели-мастера, умеющие увлечь, взволновать учащихся увлекательным рассказом, знают тот особенный блеск в глазах учащихся и тот оттенок их голоса, в котором сквозят благодарность, доверие и уважение [Бочаров, с. 64].

Анафорические «одна из», начинающие два первых абзаца, связывают не только учительницу и ученицу, но и создают непрерывность «горения» в поколениях, наподобие вечного огня. «Замечательная жизнь», с одной стороны, имеет оттенок детской наивности (проявившийся во взрослой ученице, но это не важно: по социальной роли она вечный ребенок), с другой же, это типовая наивность, заимствованная из шаблона «жизнь замечательных людей». Слова учительницы сочетают простоту и воодушевленность — обычный набор идеального наставника, причем воодушевленность тоже типовая, выражена фразеологизмом. Наконец, комментарий автора статьи, в который незаметно переходит реакция учительницы, создает шаблон ситуации — внемлющий класс и вещающий преподаватель (стержень шаблона подчеркнут тавтологией: «увлечь <...> увлекательным рассказом»). Эти горящие глаза и срывающийся голос будут бесконечно встречаться на страницах методических сочинений. Например, в следующем номере журнала «Литература в школе»: «В классе глубокая тишина. Взволнованный голос чтеца, его лицо, вспыхнувшее краской, и серьезные, устремленные [куда? — Е. П.] взоры товарищей, следящих за ним» [Гречишников, с. 74]. Это дети слушают чтение стихотворения.

Тот же шаблон выносится в окружающую жизнь, распространяется на поэта и внимающую «массу»:

Я подчеркиваю значение ораторской речи, ее наиболее яркое и образное выражение в стихотворениях Маяковского. Даю ребятам в своем рассказе живой облик Маяковского на трибуне <...>, когда весь зал, затаив дыхание, ловил каждое слово, впитывая его в себя, и затем возвращая поэту громом оваций и рукоплесканий [Итин, с. 105].

И, наконец, шаблон достигает апогея — речь вождя и внимающие массы. Таким образом, ученики обучаются не только восприятию, но и порождению ораторской речи — жанру официального высказывания (где взволнованность и «горение» — обязательные условия),

остро необходимому им от пионерских собраний в настоящем до партсобраний и товарищеских судов в будущем.

Здесь особое значение получает учитель — как передаточный механизм между писателем и учеником. Учитель должен не только иметь правильное мировоззрение (знание предмета отходит на второй план), не только показать образцы ораторской речи и научить детей создавать такие же по образцу, но и явить собой образец — риторики, горения, жизни. «Я думаю, что учителем надо родиться, а не только сделаться, чтобы действительно быть *учителем*», — говорит учителям М. И. Калинин [Речь, с. 7]. И продолжает: «Конечно, преподавание соответствующих дисциплин — это основная работа, но помимо всего, учителя копируют ученики. Вот почему мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его подход к каждому явлению — так или иначе влияют на всех учеников» [Там же, с. 7–8]. Слово «учитель» приобретает здесь религиозный оттенок, педагог становится учителем жизни. Для учителя литературы это тем более важно, что он должен соответствовать героям своих «эмоциональных рассказов». Его жизнь должна напоминать биографии писателей, его горение — вечное горение писателей-революционеров.

С точки зрения прагматической цели — обучения официальному высказыванию, учитель также выполняет роль передаточного звена. Его задача — повернуть образцы риторического стиля к современности, научить применению их в практике сегодняшнего дня. Например, учительница М. М. Сазонова считает, что главное условие воспитания — это духовный настрой преподавателя:

Я думаю, самое главное, чтобы сам преподаватель чувствовал необходимость воспитания у учащихся советского патриотизма и героизма, чтобы он, рисуя героические образы, зажигал учащихся своей любовью к ним, чтоб его лекции были страстными, душевными, зовущими к героизму.

Если я с воодушевлением говорю о героизме Левинсона, идущего впереди отряда, или о Бакланове, когда он несется на прорыв, учащиеся вместе со мной восхищаются этим героизмом и готовы сами быть, как Левинсон, как Бакланов, как Метелица.

Если я с ненавистью и негодованием рассказываю о зверствах белых, <...> то учащиеся переживают то же негодование и ненависть [Сазонова, с. 73].

Задача «заразить», «зажечь» учащихся определяет доминирование на уроках литературы риторических жанров — выразительного чтения вслух, эмоциональных рассказов учителя (термин «лекция», появившийся поначалу, постепенно вытесняется из сферы школьной педагогики), эмоциональных высказываний учеников. Информативное содержание школьного предмета методисты все более сводят

к риторическим жанрам урока. Например, считается, что именно выразительное чтение текста помогает лучше уяснить авторскую мысль: «Выразительное чтение “открывает” в художественном произведении множество самых тонких смысловых и художественных оттенков» [Арустамов, с. 37]. Этой мысли вторят «письма с мест» [Степанова, с. 75–77]. Учительница Сазонова считает, что заучивание наизусть помогает вдуматься в произведение. А В. В. Литвинов полагает, что чтение текста вслух и есть изучение «подлинного художественного текста»<sup>3</sup>.

На статье Литвинова стоит остановиться подробно. Читать текст в классе, по его мнению, должен учитель. Во-первых, учитель призван показать ученикам, особенно ученикам-«глотателям», читающим быстро и поверхностно, как надо читать произведение. Во-вторых, он открывает слушателям новые красоты классического произведения. Здесь к преподавателю предъявляются все те требования, которые он предъявляет ученику:

Все бесспорнее становится необходимость знания преподавателем наизусть читаемого в классе произведения. Я имею в виду не только стихотворение, которое всякий преподаватель обязан читать в классе наизусть, но и небольшой рассказ <...> [Литвинов, с. 77].

И, наконец, не следует прерывать чтение текста комментированием.

Главная мысль Литвинова спрятана в подтекст, но определяет всю концепцию статьи. В середине статьи — речь идет о стихотворных произведениях Пушкина — автор сообщает, что необходимо читать на уроке даже те произведения, которые многие ученики и без того знают наизусть. Потому что «<...> именно классное чтение заставляет по-настоящему оценить произведение. (Любопытно, что, наоборот, классный анализ, по словам некоторых учащихся, “изменяет отношение к поэме к худшему”.)» [Литвинов, с. 79]. В финале статьи та же мысль нацелена на драматургию, на Шекспира: «<...> рассуждения *по поводу* произведения, разглагольствования о том, правильно или неправильно поступают герои <...> с пользой для дела могли бы уступить место экспозиции самого текста» [Литвинов, с. 86].

«Экспозиция текста» воинственно вытесняет у Литвинова анализ. Любой анализ (независимо от методики и качества) в его понимании предстает как «рассуждения по поводу»; очевидно стремление отмахнуться от него, заменить авторитетным мнением, единственно верной интерпретацией — объяснением учителя, про-

веренной книжкой. Это стремление можно объяснить и традиционным неумением учителей в массе анализировать текст, и спецификой эпохи: во время ежегодной замены интерпретаций анализировать текст опасно, особенно с участием учеников. Но факт налицо: анализ текста умалывается во имя «экспозиции текста». Текст, таким образом, приобретает характер почти священного: его можно только читать, постигая красоты и бесконечно углубляясь в его совершенство. Само по себе чтение — как впитывание духовной энергии — становится актом воспитания.

Повторяется процесс, отмеченный в учебнике на примере авторской биографии: происходит канонизация текстов школьной программы. Учитель, громкогласно (как с амвона) зачитывающий произведение, верно расставляющий в нем логические ударения, воодушевленно декламирующий, воспитывает актом чтения благоговейное отношение к тексту, постулирует его возвышенную природу. Ученикам, в свою очередь, прививается «гипнотическое чтение»: текст постигается как звучание, без восприятия содержащихся в нем значений. «Умение сосредоточиться на том, что читаешь (а не скользить по поверхности слов), способность увлечься содержанием литературного произведения, влюбленность в каждую фразу, мысль художественного текста имеют *решающее* значение при выразительном чтении», — пишет апологет выразительного чтения Г. Н. Арустамов [Арустамов, с. 43]. И школьникам, и преподавателю (каждому советскому человеку) рекомендуется не просто чувствовать в текст, а «заразиться» его содержанием. «Дружба» с книгой перешла во «влюбленность» в каждую фразу — риторическое нагнетание затрагивает и работы по методике. Этому способствует понимание искусства как мышления образами. «Исполняющий» текст, как музыкальное произведение, учитель / ученик должны видеть перед собой изображенные картины, только тогда великий текст будет прочитан достойно: «Исполняя элегию М. Ю. Лермонтова “Парус” надо представить себе безбрежную туманную даль голубого моря» [Там же].

##### 5. Риторика обучения и обучение риторике

Звучание текста, его углубленное (неоднократное) прочтение все более подавляет анализ. Риторика, проникая внутрь текста, убивает информацию, которую тот несет. Обучение литературе к концу 1930-х годов становится почти полностью эмоционально-риторическим. И в этой риторичности затвердевает: «Средствами языка, интонации,

ритма поэт передает свои мысли и чувства, поэтому есть возможность говорить о единственно правильном чтении, которое может быть выполнено лишь при условии правильного понимания текста» [Кудряшев 1941, с. 37].

Такой путь развития советской школы имеет свою внутреннюю логику. «Наши идеи», из доведка к «литературному чтению» текста постепенно превратившиеся в доминанту изучения литературы, имеют риторическую природу. Цель обучения в этом смысле выглядит тоже риторической. Ученик должен еще и еще раз проговорить, во имя чего он живет и во имя чего осуждает героев прошлого. И тут повторение не может стать утомительным. Чем чаще учитель напоминает о новых людях и изменившейся жизни, тем лучше. Чем чаще повторяет эти идеологемы ученик, тем крепче его идейное воспитание.

Интересно, что главный методист эпохи — Г. А. Гуковский — в своем речевом поведении (включая «стиль» его книг) полностью повторяет шаблон, созданный методикой 1930-х годов для учителя. Его речь естественна за счет разговорной (лекционной) интонации и использования почти просторечных конструкций: «Пушкин не родился реалистом» [Гуковский 1957, с. 5]; «Но между Пушкиным и Шекспиром пролегли два века истории человечества, и эти два века не пропали для Пушкина» [Там же, с. 9]. Речь Гуковского неизменно взволнована, эмоциональна: он «горит» и «заражает». Риторическое нагнетание бросается в глаза в любом кусочке текста: «И уже на основе этого создания Пушкина [реализма. — Е. П.] развернулась деятельность его преемников, великих русских реалистов, которые подхватили, расширили, укрепили, закалили метод искусства, метод понимания, отражения действительности, суда над нею и активного воздействия на нее, открытый Пушкиным и развитый его первыми продолжателями, Гоголем и Лермонтовым» [Там же, с. 8].

С этой точки зрения, вся «стадиальная» история литературы предстает как градация — прием риторической речи. Убедительность достигается путем повторяемости парадигмы. Усиление создается за счет все более доминирующей в общественной жизни и, как следствие, все активнее проникающей в литературу политической борьбы. Завершение градации — в социалистическом реализме, где разрешаются как общественные, идеологические, так и внутрилитературные противоречия.

Предложенное Гуковским понимание литературы как слепка с мировоззрения находит в школе удачное применение: любой раз-

говор о произведении сводится к мировоззрению, но — опять же — к мировоззрению не прошлого, а настоящего. В. Н. Лавровская, заканчивая статью о коммунистическом воспитании на уроках литературы, формулирует окончательную цель обучения: «У молодых людей, выходящих из средней школы, должно быть цельное представление о типе нового социалистического человека» [Лавровская, с. 73]. Эта цельность достигается постоянным вопрошанием: «А как ты должен поступить на месте литературного героя?». Благодаря чему в сознании учащихся создается набор правильных ответов, которые необходимо подставлять к тем или иным ситуациям. Воспитательная функция вопросов к прочитанному тексту хорошо ясна там, где вопрос заведомо риторичен — например, к «Песне о Буревестнике»: «А если бы вы вместе с Буревестником носились над седым, бушующим, грозно ревушим морем, может быть вам, как и гагарам, захотелось спрятаться от бури и ветра в прибрежные скалы?» [Арустамов, с. 44]. Ответ очевиден.

#### *6. Любовь и дружба на уроке литературы. Образцы социалистического поведения*

Показательно обсуждение «темы любви» в литературном кружке одной из школ Ленинграда. Любовь изучают на мировой классике романтического толка: Вертер и Лотта, Алеко и Земфира, Дон-Жуан Байрона, Дон-Жуан Пушкина, Лжедмитрий и Марина Мнишек, Чайльд-Гарольд. Читая об этих героях, школьники пытаются ответить на вопрос, как любить им самим:

Не останавливаясь на своеобразии социальных условий и понятий разных эпох, поскольку это было всем ясно [! — *Е. П.*], молодежь стремилась выяснить *мировоззренческую* основу, на которой она должна *решать для себя* вопрос о любви и дружбе [Габо, с. 45].

Уже известным нам способом (при помощи «наивного реализма») живые литературные герои используются школьниками как мертвые типажи в своих прагматических целях — выявить «мировоззренческую основу» их поступков, которая (не смущающий учеников и учителя нонсенс) и так ясна. Живые чувства школьников этот же механизм превращает в абстракции, подобие книжных страстей. Чувства становятся вторичными по отношению к литературе, требующими обсуждения и одобрения товарищей.

В результате учащиеся приходят к выводу, что все перечисленные персонажи любили неправильно. Любовь в новом свободном обществе должна быть иной: «Все решения, которые даны в указанных

произведениях, были признаны негодными. Мы должны в понимание любви прежде всего ввести *больше элемента дружбы*, без которого не ясна и любовь» [Габо, с. 49]. Литература понимается как инструкция, пособие по этике и психологии семейной жизни. Отсюда и абстрагирующие канцеляризмы в обсуждении темы любви.

Поскольку литературные образцы оказались неправильными, учитель переадресует молодежь к иной литературе — роману Н. А. Островского «Как закалялась сталь», где есть и дружба и любовь, а также образцам социалистических людей — дружбе Маркса с Энгельсом, Чернышевского с Добролюбовым, письмам Ленина к Инессе Арманд. Привлекаются также мнения Дзержинского и других сподвижников Ленина, руководителей советского государства. Ученики делают доклады, указывая «образцы социалистического поведения» [Там же, с. 53]. Для того, чтобы провозгласить под конец: «Если эти переживания побуждают подростков быть лучше, учиться, работать энергичнее, т. е. содействуют их обоюдному развитию, то они везде допустимы» [Там же]. Включая среднюю школу.

Выход за текст, в пространство окружающей (изучаемого автора или изучающего ученика) реальности, превращается в основной прием воспитания, противостоящий научной сухости. Например, ученикам предлагается написать сочинение, дописав фонвизинского «Недоросля» с «нашей» точки зрения: «<...> совершить путешествие в царство Простаковых и Скотининых и заглянуть в такие уголки, куда не мог проникнуть Фонвизин, стесненный ложноклассическими условностями единства места и времени» [Денисенко, с. 36]. И куда может заглянуть советский школьник, вооруженный бессмертным учением Ленина-Сталина. Методологически это несколько искаженный, но по сути верный тезис Гуковского: «Пушкин, конечно, знал, что он хотел сказать в каждом своем произведении. Но время раскрыло нам смысл того, что Пушкин сказал и что хотел сказать, в более подлинной перспективе, чем та, которая была доступна ему, и в более совершенной научной системе понятий» [Гуковский 1957, с. 86].

#### *7. За пределами текста. Жанр официального высказывания*

Внетекстовое прочтение ребенком изучаемого произведения (лучше не на уроке, а дома, самостоятельно) — с точки зрения «наших идей» — оценивается как педагогическое достижение. З. К. Денисенко приводит сочинение Пети Агуреева «Первое знакомство с Пушкиным»:

После этого прошло четыре года. Недавно я прочел второй раз сказки Пушкина. Но на этот раз они мне показались совсем другими. Тогда я думал только о хитрости Балды, о доброте царевны и т. д. [«непредвзятое чтение». — Е. П.], а теперь я понял, что Пушкин, маскируясь сказочной формой, высказывает свое мнение о царях, попах и других живоглотах, совсем не лестное для них [Денисенко, с. 39].

Это уже, в терминологии Гуковского, «тренированное непредвзятое чтение».

В этой точке сливаются два риторических жанра школьной работы с текстом — выразительное чтение и собственное высказывание. Как выразительное чтение к 1941 г. становится «единственно правильным» (то есть выражающим любовь и ненависть именно там, где нужно), так и прочтение текста должно стать эмоциональным и верным. Денисенко противопоставляет «изложения проработанных отрывков» более важным «творческим работам»: «Добиться сочинения, построенного на непосредственной передаче личных переживаний, — самая первая и большая задача преподавателя, обеспечивающая успех» [Денисенко, с. 39]. «Непосредственной передачей личных впечатлений» оказывается все тот же жанр официального высказывания. Кульминационный момент такого обучения-воспитания — предложение ученикам написать письма-поздравления с 1 мая выдающимся людям Советской страны и мира: «Написать такие письма товарищам Сталину, Ворошилову и др., прочесть их в классе [риторический жанр в квадрате. — Е. П.], заставить весь класс пережить такой момент [в кубе. — Е. П.] — это помогает ребятам почувствовать себя гражданами великой страны, почувствовать кровно, близко великих людей нашей эпохи /... /

И нередко такое письмо заканчивается обещаниями «учиться на “отлично” и “хорошо”», «не иметь плохих отметок», «стать таким, как Вы». Отметка за знания становится для маленького автора реальным политическим фактором и взвешивается в аспекте его гражданского долга перед всей страной» [Там же, с. 30].

Сочинение раскрывается непосредственно в мифологию социализма, демонстрируя и заданием и исполнением 1) единство и почти родственную близость людей, составляющих Советское государство; 2) непосредственный контакт массы и вождя; 3) долг и ответственность каждого гражданина СССР, даже ребенка.

А в «Письмах с мест» (в той же книжке журнала) мифология социализма ответным ударом проникает внутрь школьного сочинения:

Сочинения на предложенные на испытаниях в VIII–IX классах моей школы темы: «Я другой страны такой не знаю, где так вольно дышит человек», «За что я люблю свою социалистическую родину?», «Как невесту, родину мы любим,

бережем, как ласковую мать» получили только отличные и хорошие оценки. И в этих работах не было орфографических ошибок. По-видимому, эмоционально-окрашенные темы увлекают учащихся, дают полнокровную литературную речь и вполне грамотное изложение, следовательно, вполне достигают своей цели [Пахаревский, с. 64].

Тут уже сказка стала былью: «правильные» темы автоматически научают грамотному письму и правильной речи, сочинение пишет само себя, без участия субъекта. Хотя методический подтекст этого воспитательного чуда понятен: все три приведенные темы, по сути, одинаковы. Все три риторического свойства. Сочинения такого рода можно составить дома, заучить и на испытаниях записать. Или еще более простое объяснение: в идеологических сочинениях, которые обязательно выйдут за стены школы, все проверено и перепроверено учителем.

Пропасть между тем, что думаешь на деле, и тем, что официально выражаешь как личные переживания, достигает невероятных размеров. Это и есть главная цель воспитания советского человека — привычка иметь два мнения по каждому вопросу: частное и официальное, выработанное не тобой, а коллективом очень умных людей, с которыми не тебе тягаться. В результате получается именно тот феномен советского человека, который описал А. А. Зиновьев:

Социально N есть демагог, дурак, карьерист, а официально — серьезный хороший оратор, прекрасный руководитель. Когда N выбирали в Академию, в кулуарах все плевались, разводили руками. Но с трибуны все превозносили N, потом жали руку, поздравляли с заслуженным избранием. Если N ездит в заграничные командировки, то социально это означает, что он урвал, ухитрился, устроился, а официально это означает, что он проделал большую работу, участвовал, принес пользу [Зиновьев, с. 101].

Из этой коммуникативной двойственности следует и прагматизм поведения советского человека, умение подстраиваться и пристраиваться, развивать любые идеи, проповедовать любые ценности.

Вторая половина 1930-х гг. — важнейшая эпоха в развитии советской школы. Учебник, созданный в это время, послужит канвой для всех последующих учебников. Методические идеи, сформулированные в параллель «стадиальной теории», станут фундаментом советской педагогики. Отдельные элементы методической системы будут меняться от эпохи к эпохе, но идея воспитания советского человека уроками литературы — формирование в сознании ученика мыслительных и поведенческих схем, а также риторичность, приводящая к двойственности мышления и поведения, останутся до самого конца.

### Примечания

<sup>1</sup> См., напр., в работе О. Ф. Хузе и С. П. Шиллегодского «Художественная литература в чтении школьников»: «Она [книга. — Е. П.] позволяет быстро воспринять богатейшее знание о мире и воспитать чувства любви и ненависти» [Хузе, Шиллегодский, с. 33].

<sup>2</sup> Впрочем, о вскрытии сущности литературного произведения много говорила марксистская критика двадцатых годов, находившаяся под сильным влиянием Г. В. Плеханова — в частности, нарком просвещения Луначарский [см.: Добренко, Тиханов, с. 17].

<sup>3</sup> К 1941 г. этот тезис приобретает чеканную формулировку: «Хорошее чтение часто дает учащимся значительно больше в смысле понимания поэта, чем самый тщательный и умелый разбор. Хорошо прочитанное стихотворение никогда не нуждается ни в комментариях, ни, тем более, в детальном разборе: оно говорит само за себя» [Кудряшев 1941, с. 37].

### Источники:

*Арустамов Г. Н.* О выразительном чтении в школе // Литература в школе. 1940. № 3. С. 37–46.

*Ахутина Е. Н.* Лирика Лермонтова в VIII классе // Лермонтов в школе / под ред. проф. Г. А. Гуковского и С. В. Клитина. Л., 1941. С. 82–104.

*Бочаров Г. К.* Живое слово преподавателя литературы // Литература в школе. 1938. № 1. С. 64–73.

*Буравцова А. Д.* Художественное рассказывание в преподавании литературы // Литература в школе. 1940. № 4. С. 38–44.

*Габо В. С.* Тема «дружба и любовь» в литературном кружке // Литература в школе. 1940. № 4. С. 45–53.

*Гердзей Н.* Методика разработки темы «Н. Г. Чернышевский» // Литература в школе. 1936. № 4. С. 98–99

*Гердзей Н. М.* Внеклассные мероприятия, проводимые в связи с изучением жизни и творчества Максима Горького // Ленинградский городской институт усовершенствования учителей: научно-методические записки. Л., 1940. Т. 3. Факультет языка и литературы. Вып. 1. С. 47–62.

*Гречишников А. Д.* Выразительное чтение в школе // Литература в школе. 1938. № 2. С. 74–80.

*Голубков В. В.* Методика преподавания литературы: учеб. пособ. для высших педагогических учебных заведений. М., 1938.

*Гуковский Г. А., Клитин С. В.* К вопросу о преподавании литературы в школе. Л., 1941.

*Гуковский Г. А.* Пушкин и проблемы реалистического стиля. М.: ГИХЛ, 1957.

*Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике). М.; Л., 1966.

*Денисенко З. К.* О развитии творчества учащихся // Литература в школе. 1939. № 6. С. 23–38.

*Итин С. М.* Изучение Маяковского в VII классе // Литература в школе. 1939. № 2. С. 99–108.

*Кудряшев Н. И.* Методы изучения образа-персонажа // Литература в школе. 1938. № 4. С. 90–100.

*Кудряшев Н. И.* Изучение лирических произведений в старших классах // Литература в школе. 1941. № 1. С. 35–45.

*Лавровская В. Н.* Коммунистическое воспитание на уроках литературы (VIII–X классы) // Литература в школе. 1939. № 3. С. 66–78.

*Литвинов В. В.* Чтение художественного текста на уроках литературы // Литература в школе. 1937. № 2. С. 77.

*Мирский Л. С.* Вопросы методики сочинений на литературные темы // Литература в школе. 1936. № 4. С. 94–95.

*Никольский В. А.* Обучение рецензированию // Литература в школе. 1939. № 2. С. 111–112.

*Пахаревский Л. И.* О тематике сочинений в VIII–X классах // Литература в школе. 1939. № 6. С. 63–64.

*Поспелов Н., Шаблюковский П.* Русская литература: учебник для VIII класса средней школы. М., 1939.

Речь товарища М. И. Калинина на совещании учителей-отличников городских и сельских школ, созданном редакцией «Учительской газеты» 28 декабря 1938 г. // Литература в школе. 1939. № 1. С. 3–11.

*Рыбникова М. А.* Новая программа по литературному чтению // Литература в школе. 1939. № 4. С. 37–45.

*Сазонова М. М.* О воспитании советского патриотизма // Литература в школе. 1939. № 3. С. 73–74.

*Самойлович С. И.* Произведения Н. А. Некрасова в V классе // Литература в школе. 1939. № 1. С. 90–101.

*Сиповский В. В.* Историческая хрестоматия по истории русской словесности. Изд. 2. СПб: Башмаков и К., 1911. Т. III. Вып. 1-й: Русская литература 40–60-х годов XIX в. Тургенев, Гончаров, Островский.

*Сиповский В. В.* История русской словесности. Изд. 6. Петроград: Башмаков и К., 1915. Ч. II. (История литературы с эпохи Петра В. до Пушкина).

*Сиповский В. В.* История русской словесности. Изд. 5. Петроград: Башмаков и К., 1916. Ч. III. Вып. I (История новой русской литературы XIX столетия). (Пушкин, Гоголь, Белинский).

*Степанова Н. Н.* Выразительное чтение — путь к раскрытию текста // Литература в школе. 1939. № 3. С. 75–77.

*Хузе О. Ф., Шиллегодский С. П.* Художественная литература в чтении школьников // Ленинградский городской институт усовершенствования учителей: науч.-метод. зап. Л., 1940. Т. 3. Факультет языка и литературы. Вып. 1. С. 23–46.

### Исследования

*Добренко Е.* Метафора власти. Литература сталинской эпохи в историческом освещении. München: Otto Sagner, 1993.

*Добренко Е., Тиханов Г.* Русская литературная критика: история и метадискурс // История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи. М.: НЛЮ, 2011. С. 5–35.

*Зиновьев А. А.* Зияющие высоты // Зиновьев А. Собр. соч.: в 10 т. М.: ЕврАзия+, 1999. Т. 1.