

## СОДРУЖЕСТВО ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУК КАК ИСТОЧНИК ОБОГАЩЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ (ИСТОРИКО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье осмыслены, проанализированы связи литературоведческой и методической наук на протяжении XX-го столетия и определена их значимость для развития современной методики преподавания литературы в школе.

Для методики литературы и литературоведческой науки XIX – начала XX веков характерны естественные и прямые связи. Литературоведение оказывало серьезное и благотворное влияние на методику. Новые явления в литературоведении этого периода, потребовавшие внимания к специфическим литературным проблемам развития жанров и направлений, категории стиля, поэтических приемов и форм «психологии художественного творчества как особого вида работы мысли» (13, с. 3), привели к формированию «психологической школы», основоположником которой стал А.А. Потебня. Учение А.А. Потебни о слове как средстве «не только выражать уже готовую мысль, сколько создавать ее» (16, с. 141), положило начало идее о чтении как труде и творчестве, о восприятии художественного произведения читателями, об изучении литературы в ее словесно-образной специфике и т. д.

Подход к литературе как к «продукту душевной деятельности поэта» требовал изучения психологии поэтического творчества, индивидуальности писателя-творца, что находило поддержку в психологии и физиологии, успешно развивавшихся в те годы и стимулировавших искания и открытия психологической школы. Да и сами поэты нередко выступали как теоретики, внося вклад в литературоведение. В. Брюсов, И. Анненский, А. Блок, Вяч. Иванов, А. Белый и другие поэты начала XX столетия, изучая природу поэта и его творчества, давая образцы глубокого анализа поэтического текста, в значительной степени обогащали литературоведческую науку.

Широкие перспективы для развития методики преподавания литературы в 1900-е годы открывала психологическая школа. В трудах А.А. Потебни, Д.Н. Овсяннико-Куликовского, в сборниках «Вопросы теории и психологии творчества», где печатались статьи А. Горнфельда, Б. Лезина, В. Харциева и других, многие методисты и учителя-словесники находили пути решения серьезных проблем изучения литературы как искусства слова, анализа художественного текста с учетом восприятия его учащимися разного возраста, литературного развития школьников, нравственного и эсте-

тического воспитания средствами литературы. Под влиянием психологической школы складывались взгляды видных методистов начала XX века: В.В. Данилова, И.П. Плотникова, В. Голубева, А.К. Дорошкевича, В.С. Мурзаева, А.М. Лебедева, С.И. Абакумова и других, которые в наиболее полной и систематической форме были изложены в книге В.И. Данилова «Литература как предмет преподавания», где в качестве основного значения литературы в школе утверждалось «не заучивание по учебнику фактов истории литературы, не слушание хотя бы и блестящих и интересных объяснений преподавателя, а только работа над самым текстом произведения, его анализ» (8, с. 96).

Еще два течения в литературной науке оказали влияние на методику преподавания литературы в начале XX века – формализм и интуитивизм.

Принципы формализма применительно к школьному преподаванию литературы были сформулированы Б.М. Эйхенбаумом в работе «О принципах изучения литературы в средней школе» (1915) и В. Фишером в статье «О преподавании литературы в средней школе» (1914), которые выдвинули тезис о «самостоятельной значимости» литературы как искусства слова. В художественном произведении В. Фишера прежде всего интересовала эстетическая сторона, вопросы литературной формы. Пользуясь общественно-исторической точкой зрения как фоном, он выдвигал на первое место «литературную точку зрения», «которая состоит в анализе формы и изучении художественных приемов литературных школ и отдельных писателей» (22, с. 31). Эти взгляды В. Фишера воплотились в его «Учебнике по истории русской литературы» (23).

Значительное влияние на преподавание литературы в школе оказывали идеи, высказанные М. Гершензоном в книге «Видение поэта» (глава «Поэзия в школе. План реформы»), где он выступил противником «аналитического» изучения литературы, которое всегда преследует «расчленение» художественного произведения, а значит, и «убивает его», в то время как художественное произведение есть продукт целостного индивидуального

духа, и оно само целостно. Только в целом оно живо и действительно своеобразная сила» (6, с. 41). Отдавая литературе в школе своеобразное место, так как «среди предметов школьного преподавания она – единственный духовно-универсальный», ибо «обращается к духу в целом» и максимально воздействует на него, М. Гершензон был убежден, что такое воздействие литературы «возможно только при полной свободе ее восприятия, а вне этого глубоко-интимного действия... она теряет всю свою силу» (6, с. 42-43). Основная задача преподавания литературы в школе, по его мнению, «заключается в целостном и непосредственном восприятии учениками художественного произведения, в возможно страстном и глубоком прочтении его, и ни в чем другом решительно» (6, с. 46-47). М. Гершензон вовсе не исключал историко-литературного комментария со стороны учителя или учебника, но тот должен привлекаться умело и тонко, чтобы не разрушить целостности восприятия художественного текста.

Приверженцем интуитивистского преподавания литературы был П.Д. Шаблиовский, который считал, что на уроках литературы необходимо раскрывать прежде всего «устремленность произведения своими индивидуальными вершинами и взлетами в мир надисторический, сверхвременный, в сферу вечной истины, добра и красоты» (25, с. 2). П.Д. Шаблиовский утверждал, что в художественном образе «таинственно заключен неисчерпаемый запас идеальных возможностей», который может быть постигнут сверхчувственно, интуитивно (24, с. 386).

Безусловно, все эти разнообразные литературоведческие школы и течения, воздействуя на методику преподавания литературы в школе, при всех, даже самых крайних, точках зрения обогащали ее, требуя пристального внимания как к самому художественному произведению и его автору, так и к читающему и воспринимающему это произведение ученику.

Первый Всероссийский съезд словесников в значительной степени продемонстрировал влияние литературоведческой науки на преподавание литературы в школе; на нем столкнулись два противостоящих друг другу лагеря: «общественники», т. е. сторонники культурно-исторической школы, и «художественники». Так называли тогда приверженцев новых течений в методике литературы. Первые были представлены докладами С.А. Золотарева «История литературы как наука и как предмет преподавания», Н.А. Котляревского «О преподавании новой русской литературы в средней школе» (9; 10). Вторые – докладами П.П. Смирнова

«Работа над художественными произведениями», С.А. Венгерова «Русская литература в школе как источник идеализма» (18; 14, с. 30). После закрытия съезда на страницах печати развернулась полемика между «общественниками» и «художественниками». Резолюции по вопросам преподавания литературы, принятые на съезде, давали более чем красноречивый ответ на вопрос Б. Эйхенбаума, статьей которого «Кто победил на съезде?» («Биржевые ведомости», 22 января) завершился спор:

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

2. ...на словеснике по преимуществу лежит обязанность воспитывать художественное мышление учащихся.

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

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

5. Литературные произведения изучаются со стороны сюжета, образов, стиля, композиции и вообще приемов художественного творчества, входящих в область поэтики...» (21, с. 267).

Осознание литературы в ее словесно-образной специфике, художественного произведения как продукта индивидуальной умственно-творческой деятельности писателя, которое непременно апеллирует к читателю, выдвинуло проблему «писатель-читатель», ставшую одной из центральных в начале XX столетия как в литературоведческой и психологической науках, так и в методике преподавания литературы.

В своих педагогических и литературно-критических работах И.Ф. Анненский настоятельно и серьезно разрабатывал проблему читательского восприятия и анализа художественного текста. Его мысль о том, что чтение есть творчество, бесспорно, соотносится с концепцией А.А. Потебни о взаимоотношении слова и восприятия и пронизывает все педагогическое и критическое наследие И. Анненского. «Не только поэт, критик или артист, но даже зритель и читатель вечно творят Гамлета», – утверждал он в статье «Проблема Гамлета» (1, с. 78).

Изучение читателя-школьника на разных этапах его развития поставило перед методикой проблему восприятия художественных произведений учащимися разного возраста, что, бесспорно, способствовало оттачиванию и углублению школьного анализа литературного произведения.

Осознание необходимости литературного развития учащихся и воспитания читателей, способных полно и адекватно воспринимать художественные произведения, выдвинуло в качестве одной из основных задач преподавания литературы в школе «развитие поэтического способа мышления, т. е. поэтической восприимчивости, поэтического чувства и собственно поэтического творчества» (15, с. 101). Таким образом, во главу угла школьного изучения литературы были поставлены чтение и анализ художественного текста с учетом психолого-возрастных особенностей учащихся и активизация их самостоятельной мыслительной и творческой деятельности.

В младшем и среднем звене утвердилось преимущественно объяснительное чтение на уроках литературы, сопровождавшееся словарной работой и комментарием учителя, «имеющее в виду вполне сознательное усвоение содержания читаемого»; «комментарии слов и выражений, – подчеркивал известный методист И.М. Белоруссов, – должны иметь при этом характер только служебный, способствующий уяснению основной мысли и облегчающий для учеников сущности идеи, проводимой писателем, и тех поэтических образов, в которые воплощена идея поэта» (3, с. 7). Чтение завершалось беседой обобщающего характера, которая предшествовала разбору текста, отдельных наиболее значительных частей его. Сведения по теории словесности при изучении художественного произведения, по мнению большинства методистов, «должны везде, где это возможно, добываться самими учениками из читаемых и разбираемых произведений; учитель же обязан только руководить учениками при добывании этих сведений, ибо извлекаемые из такою рода чтения определения родов и видов прозы и поэзии должны отличаться возможною краткостью и доступностью для понимания учеников» (3, с. 23-24).

В старших классах преобладало домашнее чтение, которое предшествовало подробному изучению литературного произведения на уроке. Чтение, по утверждению Ю. Верещагина, должно быть учителем «организовано так, чтобы оно вело учеников к более или менее самостоятельным их работам по анализу того или другого словесного произведения из него самого» (5, с. 269).

Метод аналитической беседы, избранный еще Ф. Буслаевым, В. Стоюниным, П. Острогорским и другими методистами второй половины XIX века, давал возможность выявления первоначального восприятия учениками художественного текста и путем вопросно-ответной системы с привлечени-

ем сведений по теории литературы постигать его идейное и языковое своеобразие.

Анализ художественного произведения, по мнению В.В. Данилова, должен ставить целью развитие умственных способностей учащихся, их этических представлений и чувств. Поэтому вопросы должны составляться учителем таким образом, чтобы постоянно заставлять работать ум и чувства учащихся, развивать их внимание, воображение, наблюдательность, учить их видеть главное, но при этом обращать внимание на детали. Одним словом, учить их искусству чтения и вместе с тем способствовать литературному и нравственному развитию. Вслед за Острогорским методистами большое внимание уделялось выразительному чтению как одному из путей анализа художественного текста.

1900-1910-е годы характеризуются также поисками приемов, поддерживающих интерес учащихся к изучению художественных произведений и стимулирующих анализ текста: художественный пересказ, драматизация и инсценирование, иллюстрирование, привлечение смежных искусств (музыки, живописи) на уроках литературы.

Многое из достигнутого дореволюционной методикой по проблеме анализа художественного произведения в школе было перечеркнуто в 20-е годы.

Стремление связать литературу с жизнью, ее подчиненность обществоведению, установка программ на социологический анализ литературного произведения, безусловно, обедняли, выхолащивали его художественную и эстетическую ценность, искажали идейный и творческий замысел писателя. «Что следует понимать под анализом? Прежде всего уяснение изображаемых писателем фактов, явлений в их исторической перспективе, в их экономической и социально-политической обстановке... На основании такого рода разбора, охватывающего различные стороны литературного явления, представляется возможным в итоге сделать вывод о художнике как выразителе и организаторе сознания определенной среды, своего класса», – писал Л.С. Мирский. «Итак, – заключал он, – от произведения к художнику, от художника – к идеологии и психологии класса, – вот путь, по которому надлежит идти, организуя работу по литературному чтению в школе» (12, с. 96-97).

Такой подход к анализу художественного произведения в школе складывался в 20-е годы под сильным влиянием литературоведения, овладевавшего марксизмом. На страницах педагогических журналов в это время появляется значительное количество работ П.Н. Сакулина, В.А. Келтуялы, И. Кубикова, В. Воровского, Г. Плеханова, А. Лу-

начарского, В. Переверзева и других, где анализ литературного творчества толкуется с социологической точки зрения, что, несомненно, оказывало значительное влияние на методику. Вульгарно-социологического подхода к изучению литературных произведений не избежали и методические пособия – В.В. Голубкова и М.А. Рыбниковой, чей авторитет в учительских кругах был очень высок. Социологический анализ произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого искажал и обеднял их действительное содержание, приводил к отождествлению автора и его героя, автора и рассказчика. В результате коллективной работы по повести Гоголя «Старосветские помещики» В.В. Голубков предлагал сделать следующий вывод: «Таким образом, анализ текста показывает, что повесть является художественным выражением психоидеологии мелкопоместного дворянства и в смысле выбора и освещения персонажей, и в отношении композиционных приемов и языка. В рассказе мы видим полное соответствие между автором, системой его образов и его композиционными и словесно-поэтическими приемами. Рассказ – «стилен». Это стиль мелкопоместного дворянства эпохи распада» (7, с. 160). Стремясь приблизить школьника к произведению классики как отражению общественной жизни, М.А. Рыбникова порой подходила к художественному тексту волюнтаристски, что искажало его объективный смысл. Например, она предлагала «революционное» толкование «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина («Князь и конь – это то же взаимоотношение, как дано в «Медном всаднике», где Конь – это Россия, народ. В итоге догадка о гибели царской власти от руки народа» (7, с. 62)), проводила прямые аналогии между судьбой купца Калашникова и поэта Пушкина, анализируя «Песню про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова. «Каков образовательный итог подобного рода беседы? Таков: поэт связан с окружающей его социальной средой, он говорит всегда о современной ему жизни...» – писала М.А. Рыбникова. Данное толкование поэмы, отмечала методист, «дало очень много в смысле понимания связей поэзии с общественной жизнью» (7, с. 106).

Конечно, завоевания поучительны, но и ошибки, заблуждения – тоже, так как они тиражировались, множились, входили в массовое сознание учителей и школьников. Об этом свидетельствует сборник статей в помощь учителю под редакцией Н.С. Никифорова (17).

Устоял в эти годы от веяния времени, «нового» прочтения классики, пожалуй, один Н.М. Соколов,

так как в борьбе за новую школу и новые методы преподавания он остался верен лучшим традициям, сложившимся в отечественной методике.

Изучение художественных произведений в школе – центральная проблема методической системы Н.М. Соколова. Становясь объектом научно-художественного познания, литературное произведение остается явлением искусства, источником эмоционально-эстетических впечатлений и переживаний. Сознавая это, Н.М. Соколов понимал, какие трудности испытывают учащиеся, приступая к чтению. Поэтому значительное место в его методике отводилось подготовке учащихся к восприятию художественного текста, что невозможно без учета их психолого-возрастных особенностей.

«В число прямых и основных задач словесника входит приучение детей и юношей к самостоятельному чтению произведений, а это можно достигнуть, только работая с текстом, т. е. по прочтении его, а не облегчая всячески его понимание и ограничивая этим самостоятельность детей», – писал он (19, с. 28).

Разбор литературного произведения в методике Н.М. Соколова органически связан с усвоением теоретико-литературных понятий, с формированием навыков устной и письменной речи. Поэтому и книга «Устное и письменное слово учащихся» (20) является как бы продолжением предыдущей.

Последовательная работа над художественным произведением, бережное отношение и к тексту, и к воспринимающему его ученику, безусловно, в 20-е годы противоречили идее новой школы, когда художественное произведение служило лишь иллюстрацией обществоведческих тем, когда не учитывалась самооценочность литературы как искусства слова, когда урок как таковой перестал существовать.

Многие из выдвинутых Н.М. Соколовым методических приемов остались нереализованными в практике и в 30-50-е годы, но они вновь ожили в методических исканиях 60-70-х годов и получили дальнейшее развитие в 80-90-е годы.

В 60-е годы происходят изменения в общих взглядах на искусство и литература перестает восприниматься только как вид идеологии. Эстетическое развитие начинает рассматриваться как одна из высших целей социальной эволюции. Основной задачей школы теперь является воспитание духовно богатой личности, способной не только чувствовать и понимать прекрасное, но и строить жизнь по законам красоты, что, несомненно, оказало мощное влияние на изучение литературы, на анализ художественных произведений. В это вре-

мя активно разрабатываются такие приемы школьного анализа, как устное словесное рисование, литературные экскурсии, выразительное чтение, составление киносценария и др. Музыка и живопись, кино и спектакли вторгаются в пространство литературы, наполняя его возможностью все новых эстетических впечатлений.

С середины 60-х годов наметились достаточно прочные связи литературоведения и методики. Выявляя свои закономерности, методика как наука опиралась на литературоведение и обогащалась теоретически. Знаменательным событием в эволюции анализа художественного текста в школе явилась статья Т.Г. Браже и Т.В. Чирковской «В защиту анализа» (1965), где авторы писали: «...анализ произведения в школе не может быть отождествлен с литературоведческим... В школе необходим учет нравственных запросов ученика, понимание его интересов» (4, с. 4-12). Вопросами соотношения литературоведческого и школьного анализа занимался в 70-е годы В.Г. Маранцман (11). Тогда же были определены и сформулированы Г.И. Беленьким принципы изучения в школе теории литературы в связи с анализом художественных произведений.

Новые явления в учебной работе по изучению литературного произведения, свежо и остро поставленные задачи эмоционального и интеллектуального развития учащихся освобождали учителя от груза идеологического догмата, благотворно влияли на методический поиск.

Процессу раскрепощения школьного анализа способствовало введение в учительскую практику вариативных путей изучения художественных произведений. Наряду с пообразным анализом активно стали привлекаться целостный и проблемный анализ, предложенные в методике и обоснованные Т.Г. Браже, В.Г. Маранцманом и Т.В. Чирковской. Книги Т.Г. Браже «Целостное изучение эпического произведения» (1964) и В.Г. Маранцмана и Т.В. Чирковской «Проблемное изучение литературно-

го произведения в школе» (1977) сегодня воспринимаются уже как методическая классика.

Еще одним источником обогащения методики литературы перспективными идеями стало ее обращение к психологической науке, которая в 60-70-е годы достигла несомненных успехов. Исследования закономерностей читательского восприятия, литературного развития школьников Л.И. Жабицкой, В.А. Никольского, В.Г. Маранцмана, Н.Д. Молдавской, О.И. Никифоровой и других обусловили новый этап в развитии методики, ознаменовавшийся разработкой В.Г. Маранцманом теории школьного анализа, которая базируется на следующих сформулированных им положениях:

1. Чтобы сделать анализ эффективным, необходимо учитывать первичное восприятие учащимся текста.

2. Школьный анализ отличается от литературоведческого и не может повторять его или совпадать с ним, хотя в основе школьного анализа лежит литературоведческая концепция.

3. Школьный анализ имеет практическую направленность, что заставляет учителя выбирать те пути и приемы изучения, которые необходимы для развития учащихся.

4. Выбор и сочетание приемов литературоведческого и школьного анализа должны осуществляться учителем с учетом приоритетных для каждой возрастной группы сторон литературного развития школьников.

Таким образом, весь исторический путь школьного анализа с 1900 по 1980-е годы представляет собой движение к ученику-читателю, полноценно воспринимающему художественную литературу, активно включающему ее высшие идеалы в свой жизненный опыт.

О продуктивности этого пути свидетельствуют исследования 90-х годов Г.А. Ачкасовой, Е.В. Карсоловой, Л.И. Коноваловой, Н.М. Свириной, С.В. Федорова, Л.В. Шамрей, И.Л. Шолпо и других методистов.

#### Список использованной литературы:

1. Анненский И. Проблема Гамлета // Анненский И. Вторая книга отражений. – СПб., 1909. – С. 73-91.
2. Беленький Г.И. Теория литературы в средней школе: Формирование общих понятий (VII – X кл.) – М.: Просвещение, 1976. – 222 с.
3. Белоруссов И. М. Чтение и разбор литературных образцов в средних учебных заведениях. – Орел: Тип. Хализева, 1900. – 110 с.
4. Браже Т.Г., Чирковская Т.В. В защиту анализа // Лит. в шк. – 1965. – №6. – С. 4-12.
5. Верещагин Ю. Как понимать преподавание словесности в средней общеобразовательной школе // Педагогический сборник. -1901.- №3. – С. 261-269.
6. Гершензон М. Поэзия в школе: План реформы // Гершензон М. Видение поэта. – М.: ГИЗ, 1919. – С. 41 – 50.
7. Голубков В. В., Рыбникова М. А. Изучение литературы в школе II ступени: Метод. пособие для преподавателя. – М.–Л. ГИЗ, 1930. -204 с.
8. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. – М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина 1917. – 176 с.
9. Золотарев С. История литературы как наука и как предмет преподавания // Родной язык в школе. – 1916-1917. – №3 – 5 (8-10). – С. 370-374.
10. Котляревский И. А. О преподавании новой русской литературы в средней школе // Родной язык в школе. – 1916-1917. – №2 (7). – С. 310-312.

11. См: Маранцман В.Г. Роман А.С. Пушкина «Дубровский» в 6 классе: (К вопросу о соотношении литературоведческого и школьного анализа) // Герценовские чтения, XXII: Филолог. науки. – Л., 1969; Маранцман В.Г. Литературоведческий и школьный анализ художественного произведения // Современные проблемы методики преподавания литературы. – Куйбышев, 1974; Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1974. – 176 с.
12. Мирский Л. С. Опыт постановки литературного чтения в школе II ступени // Теория и практика словесника. – М.: ГИЗ. 1925. – С. 94-110.
13. Овсянко-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества. – СПб, 1902. – 113 с.
14. Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка в средней школе. Москва 27 дек 1916 – 4января. 1917. – М., 1917. – 62 с.
15. Плотников И. Методическая трилогия. Ч. I. Психологическая школа в языкознании и методика родного языка. – Курск, 1921. – 187 с.
16. Потенция А.А. Мысль и язык. – Харьков, 1913. – 264 с.
17. Родной язык и художественная литература в комплексном преподавании / Под ред. Н.С. Никифорова. – М.: Госиздат, 1924. – 183 с.
18. Смирнов П. Работа над художественным произведением: Логический и интуитивный моменты // Вестник воспитания. – 1917. – №1 – С. 140-153.
19. Соколов Н.М. Изучение литературных произведений в школе. – М.-Л: ГИЗ, 1928. – 160 с.
20. Соколов Н.М. Устное и письменное слово учащихся. – М.-Л.:ГИЗ, 1927. – 119 с.
21. Съезд преподавателей русского языка // Родной язык в школе. – 1916-1917. – №6. – С. 259-271.
22. Фишер В. Об эстетическом преподавании литературы // Первый Всерос. съезд преподавателей рус. яз. в сред. шк. Москва. 27 дек. 1916 – 4 января 1917. – М.: 1917. – С. 31.
23. Фишер В. Учебник по истории русской литературы. – М.: Изд. «Задруга», 1916. – 202 с.
24. Шаблювский П. Свободное сочинение в младших классах средней школы // Родной язык в школе. – 1916-1917. – №3-5 (8-10). – С. 382-389.
25. Шаблювский П.Д. Философский метод преподавания литературы в средней школе // Родной язык в школе. – 1915. – №1(6). – С. 2-17.