



ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
И
ШКОЛА

ТАРТУ 1969

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра русской литературы

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ШКОЛА

Материалы методической конференции

ТАРТУ 1969

ПУТИ И ФОРМЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Р. Глинтершик

(Вильнюс)

Школьный курс литературы не должен быть адаптированным литературоведением; литература в школе скорее "человековедение" (Горький), скорее профилирующая общегуманитарная дисциплина, однако именно поэтому очень важно, чтобы школьники ощутили возможность и необходимость науки о литературе, поняли ее сложность, ее увлекательность.

Наука о литературе должна раскрыться перед учениками, прежде всего, как метод и методология познания литературы, затем — как глубокое объяснение наиболее важных для открывающего мир человека проблем и характеров, как приемы раскрытия и постижения эстетических ценностей, наконец, — как возможность различной трактовки художественных произведений, как борьба теорий и взглядов, каждый из которых опирается на определенное строго доказательное обоснование.

Для этого важно, чтобы учащиеся не только получали сведения, соответствующие уровню современной науки, но чтобы само преподавание было построено как обнаружение и решение определенных научных проблем, чтобы учащиеся видели причины возникновения и возможности решения этих проблем, наконец, чтобы они сами решали их для себя, обосновывая должным образом свои взгляды.

Только при таком преподавании литературы мы сможем формировать мировоззрение старшеклассников, прививая историзм мышления, понимание диалектической относительности любых концепций и теорий, умение и потребность самостоятельного и доказательного мышления, изживая любой догматизм, любой формализм в понимании литературы.

Отбор литературоведческих проблем, которые следует ставить в школе, — особенно важная и сложная тема; в данной

работе мы касаемся лишь трех вопросов, ставя их на материале изучения советской литературы в выпускном классе — эта часть школьного курса наиболее трудна для учителя, причем методические трудности обусловлены во многом именно недостаточной разработанностью литературоведческих проблем.

Весьма существенна для школы, с нашей точки зрения, проблема концепции творческого облика писателя, которая приобретает особое значение теперь, в связи с принятым в большинстве школ изучением жизненного и творческого пути писателя в их естественном единстве.

К сожалению, и "большое" наше литературоведение неохотно работает в области концептуального анализа, предпочитая разбор отдельных произведений, отдельных вопросов творчества писателя, как бы считая заведомо решенной общую концепцию личности, мировоззрения, "мирооткрытия" в творчестве писателя.

Очевидно, именно поэтому в школе, где определенная концепция личности и творчества писателя должна быть основой работы над литературной темой вообще, — царит внеконцептуальная биографическая описательность (лавина дат и фактов), или — как это весьма модно в последнее время — слащаво-сентиментальные биографические очерки, поверхностные, иконописные, в стиле дореволюционной литературы "для детей". Внеконцептуальная описательность особенно поражает и удручает, когда речь идет об изучении советской литературы в школе.

В школу приходит Есенин. (В Литве уже пришел.) Правда, в теме только 3—4 стихотворения, однако (а может быть, именно поэтому) без общей концепции личности и творчества Есенина учитель не обойдется. Он услышит от учеников извечное (и реальное) противопоставление: Есенин — Маяковский, он столкнется с извечно-ехидным вопросом: А почему Есенин застрелился? Он вынужден будет извечно-уклончиво отвечать и видеть усмешливое переглядывание школьников... Зачем это? Не правильнее ли было бы поменяться местами с "дерзкими" учениками — и поставить перед ними вопрос: принял ли Есенин революцию и революционную Россию? Почему так траги-

чески сложилась его судьба? И, рассуждая вместе с ними, приводя какие-то творческие и биографические факты, излагая историю этого вопроса в истории литературы, помочь им выработать свой взгляд на события, не навязывая единого для всех обобщенно-категоричного решения.

Еще более остро стоит проблема концепции в связи с изучением творчества Маяковского. Общеизвестно, что в подавляющем большинстве школ существует только послереволюционный Маяковский, трактуемый однообразно и односторонне, что вызывает у школьников искаженное представление о поэте.

В этом повинна не только косность мышления учителей и консервативность программ, но и сложное отношение литературоведения к разным сторонам творческого наследия Маяковского, отсутствие целостной концепции, которая раскрывала бы творческую эволюцию поэта. И в самом деле, хотя раннее творчество Маяковского словно бы реабилитировано и футуризму отведено подобающее ему незначительное место, все еще нередко противопоставляются "ранний" и "поздний" Маяковский (наиболее крайняя точка зрения у Б.Л.Пастернака), а главное — нет в достаточной степени глубоких и обобщающих работ, рассматривающих все творчество великого поэта в целом, все его стороны — в единстве, эволюции и реальных, подчас весьма драматических противоречиях.

Однако, с другой стороны, сама история вопроса об осмыслении творчества Маяковского весьма поучительна, отдельные теории и концепции с их аргументацией — в сопоставлении между собой — дают массу интересного материала и различные точки зрения. Нам представляется, что в старших классах школы было бы не только интересно, но и наиболее правильно и крайне важно с точки зрения воспитания мышления и мировоззрения учащихся — изучать жизненный и творческий путь Маяковского в плане ознакомления с равными сторонами творческого наследия поэта, с различными концепциями этого наследия, существующими сегодня.

Практически это означает, что литературную тему "Владимир Маяковский" в IО-II классах следовало бы начать с изложения различных концепций, и предложить учащимся в

ходе работы по теме самим разобраться в справедливости той или иной точки зрения, определить свое понимание душевного облика Маяковского, его творческой эволюции.

В дальнейшем учащиеся получают возможно более полную и разностороннюю информацию о жизни и творчестве поэта, особенно начиная с 1909 года.

Реальные проблемы, встающие перед Маяковским, противоречия его мысли и творчества, меняющийся душевный облик, прослеживаемый по стихам и поэмам, по документальному материалу, — и с этих позиций обсуждение существующих и возможных трактовок жизненного и творческого пути поэта — вот предмет бесед и дискуссий на уроках по данной теме. С нашей точки зрения, такой путь работы — один из способов глубоко аналитического и творческого отношения к литературной теме, содействующий идейному и интеллектуальному воспитанию учащихся.

В своих суждениях старшеклассники в таких случаях обнаруживают большую, чем обычно, зрелость мысли, стремление к выработке собственных суждений; школьники учатся самостоятельно отбирать и сопоставлять литературные явления, аргументировать и защищать свою точку зрения.

Так проблема концепции творчества Маяковского становится ведущим методическим принципом изучения этой литературной темы.

Вторым важнейшим методическим принципом изучения советской литературы в школе должна стать та проблема современного литературоведения, которую условно мы назовем "проблемой возвращения", т.е. проблема осмысления процесса возвращения в советскую литературу несправедливо забытых писателей, проблема расширения поля внимания литературоведения.

Должна ли школа дожидаться каких-то программных изменений в этом направлении? Да, конечно, мы ждем. Но уже теперь необходимо расширить представление учащихся о советской литературе, обогатить их отличными произведениями поэзии и прозы. (Как много дал школе только А.Грин, которого, правда, нещадно эксплуатируют и уже немало опознали.)

Проведенная работа показала, что не менее интересны и важны для учащихся такие поэты, как Б.Л.Пастернак (20-х годов), М.И.Цветаева, такие прозаики, как Ильф и Петров, К.Г.Паустовский, И.Эренбург...

Очевидно, существует множество путей решения этой проблемы: уроки внеклассного чтения, информационно-обзорные уроки и др. — нам представляется наиболее важным путь своеобразного "вписывания" монографически изучаемого писателя в ту реальную историко-литературную атмосферу его времени, которая определяла значение (а часто и звучание) его произведений.

Так, изучение творческого пути Маяковского требует сопоставления поэта на разных этапах с Блоком и Есениным, Пастернаком, Цветаевой и Багрицким...

Так, все значение прихода в литературу Горького может быть по-настоящему осознано лишь на основе знакомства учащихся с общим характером литературы того времени. Ученикам должны быть известны не только Толстой и Чехов, но и хоть отчасти Куприн, Бунин, Л.Андреев, Бальмонт, Гишпиус, Мережковский, Серафимович, Д.Бедный, Шкулев и др.

В этом пестром сплетении борющихся течений и направлений раннее творчество Горького так ярко выделяется своей цельностью, целенаправленностью и оптимизмом, знанием жизни и романтической красочностью, что становится понятным, "само собой" понятным преимущественное значение этого писателя для литературы того времени, ошеломляющее воздействие его произведений на читателей того времени.

Этого уже не надо рассказывать, объяснять, этот вывод делают сами учащиеся, получая при этом широкое представление о русской литературе начала XX века.

Наконец, третий, наиболее спорный и наименее изученный вопрос — проблема философского осмысления социальной сущности человека, сознательно-критическое отношение к основным эстетическим категориям, которые мы используем в анализе произведений: добро и зло, мужественность, гуманизм, подвиг и преступление и т.д. Таким образом, речь идет непосредственно о средствах анализа литературного произведения.

Литература и искусство нашего времени стремятся к обобщенной трактовке человека, ставя вопрос о сущности человеческого, о реальной наполненности основных этических категорий. Книги, фильмы, содержащие наибольшее обобщение, пользуются наибольшей популярностью. Поражает интерес современного человечества к самопознанию.

И очень жаль, что наше литературоведение почему-то сторонится этой проблематики, даже несколько шарахается от нее, хотя зарубежные литературоведы охотно обращаются к этим темам и пытаются осмыслить их, правда, с экзистенциалистических, иногда фрейдистских позиций.

Между тем, проблема осмысления социального бытия современного человека, сущности и содержания основных этических категорий чрезвычайно важна в сегодняшней школе.

Отраженные в литературе явления общественной жизни и общественной мысли, такие как социальная отчужденность и социальная активность, некоммуникабельность, проблема ответственности, проблемы свободы и долга и многие другие — должны стать предметом раздумий учащихся именно в плане сознательного восприятия различных трактовок человека и человеческого, определения своей позиции, выработки своего мировоззрения.

С нашей точки зрения, иной путь работы над произведениями современной литературы просто невозможен для старшеклассников. Так, изучая рассказ М.Шолохова "Судьба человека", одиннадцатиклассники одной из Вильнюсских школ (с литовским языком обучения) никак не согласились считать характер А.Соколова героическим. "Совершенно обыкновенный человек", "Он просто выжил", "Он спасал себя — что же ему еще оставалось делать?" — говорили они.

Встал вопрос о естественной норме поведения человека, о "естественном" человеке в различных толкованиях этого понятия. Острая беседа-дискуссия шла в таком направлении.

Биологическое и социальное в человеке.

Два основных исторических тезиса естественного — в истории литературы. Современное понимание естественного

человека в западной литературе: Ремарк, Олдингтон, Хемингуэй, Селинджер. Естественность эгоизма, низменных инстинктов. Естественность отчуждения и одиночества.

Понимание естественного человека в рассказе Шолохова.

Различие между Андреем Соколовым и героями Ремарка — людьми одного и того же времени. Причины различия.

Что такое естественный человек в нашем обществе. Какие черты воспитал в человеке советский общественный строй.

В результате ученики не только поняли значительность характера шолоховского героя, но задумались над многими важными для них вопросами мировоззрения, активизировали свои литературные знания, получили определенный навык самостоятельного аналитического мышления.

Метод активного сопоставления различных литературных явлений советской и зарубежной литературы, метод философски обобщенного осмысления "извечных" этических категорий и понятий, которыми мы оперируем при анализе литературного произведения, которые словно давно уже понятны и нуждаются все же в сознательно-углубленном "первичном" осмыслении каждым новым поколением, метод самостоятельного решения школьниками важнейших проблем, волнующих сегодня человечество, — считаем мы необходимым на уроках литературы в старших классах средней школы.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что затронутые здесь темы отнюдь не исчерпывают огромного списка чисто литературоведческих "больных" проблем методики преподавания литературы в современной школе. В решении этих проблем мы надеемся на внимание и помощь литературоведов. Мы ждем, когда наше "большое" литературоведение по традиции своих великих предшественников вспомнит о школе.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ИЗУЧЕНИЕ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

Ю. Лотман

(Тарту)

Дискуссия, развернутая журналом "Русский язык в национальной школе" о значении художественных текстов при изучении неродного языка, в высшей мере современна: она подняла вопросы, давно уже наболевшие. Это особенно чувствуют преподаватели русского языка в эстонских школах нашей республики (Эстонской ССР). В ходе дискуссии было высказано немало интересных мыслей — обдумать их, проверить правильность той или иной точки зрения в ходе практической работы — дело дальнейшего. Конечно, не все мнения, высказанные в ходе обсуждения, представляются в равной мере убедительными. И в этой связи хочется остановиться на интересной статье Ч.Сим, опубликованной в 4 номере журнала за 1967 год. Прежде всего, хочу оговорить, что наряду с положениями, вызывающими на дискуссию, статья содержит ряд глубоких и плодотворных идей, вызывающих с моей стороны полное сочувствие.

И все же центральный тезис — мысль о том, что использование художественных текстов при обучении неродному языку малоэффективно в силу низкой повторяемости слов и специфичности текстов — вызывает возражения. Прежде всего следует отметить, что Ч.Сим не различает две, по сути дела противоположные, системы использования художественных текстов при изучении языка: I) Извлечение из художественных произведений отрывков (или привлечение текстов сравнительно небольшого объема полностью) для использования их в качестве иллюстративного материала при изучении правил языка и той или иной лексики. В этом случае художественные тексты фактически используются в функции нехудожественных. В этом случае Ч.Сим оказывается во многом прав: поскольку те выгоды, которые может принести изучению языка работа с художественным

текстом, все равно не используются, поэтическое произведение предстает лишь как текст с наложенными на него дополнительными ограничениями и необычным подбором лексики. Ясно, что в этом случае он приносит учителю-словеснику лишь дополнительные затруднения.

2) Использование художественных текстов на уроках литературного чтения, а там где позволяет уровень знаний языка — и литературы, таким образом, чтобы текст в ходе изучения выступал не как подсобный материал для чисто лингвистических упражнений, а сохранял свою художественную целостность. Вот об этом втором случае и хочется сказать несколько слов.

Часто приходится сталкиваться с убеждением, что умелый подход к художественной стороне текста — дело преподавателя литературы. На процесс овладения языком эта сторона урока не влияет или, якобы, влияет даже отрицательно, отнимая у учителя дорогое время, необходимое ему для передачи ученикам чисто языковых навыков. Нередко приходится сталкиваться с учителями, привыкшими к устойчивому, повторяющемуся из года в год кругу методических приемов и с большим подозрением относящихся к попыткам методического новаторства. Разделение на "язык" и "литературу", особенно при обучении неродному языку, представляется им настолько неизменным, что всякая попытка поколебать эту границу воспринимается как стремление взвалить на учителя языка чужую работу в то время, когда и на свою времени недостаточно.

Но правильно ли это? Действительно ли работа с художественным текстом (конечно, в иных формах, чем при изучении родной литературы на родном языке, но все же именно с художественным) для учителя неродного языка — чужая работа? Остановимся на некоторых новейших научных данных.

Известно, что объем кратковременной памяти человека сравнительно невелик: количество отдельных несвязанных между собой сведений, которые она может удержать — не превыма-

ет семи-восьми^х). Как расширить возможности памяти? Вопрос этот для словесника — центральный. Необходимость сознательного использования психологического аппарата памяти, необходимость экспериментов в этом направлении должны быть осознаны каждым учителем, заинтересованным не в "прохождении программы", а в подлинном обучении языку. Необходимо знать, что такое забывание, каковы его законы, как можно на него влиять и использовать эти знания для наиболее эффективного обучения языку. Быть равнодушной к этим вопросам, решать их дилетантски, "на глазок" современная педагогика не может себе позволить.

Если подойти к вопросу с этой точки зрения, то многое представляется в новом свете. Учитель не может игнорировать того, что за века своего культурного существования человечество выработало великолепный механизм стимулирования памяти, расширения ее возможностей и, одновременно, механизм, парализующий забывание — это художественная литература и, в первую очередь, поэзия.

Ч.Сим считает, что основным фактором запоминания является повторение, и указывает, что в литературных текстах повторяемость лексических единиц сравнительно низка. Из этого и делается вывод об их языковой неэффективности. Подумаем над этим положением.

Во-первых, повторение не единственный механизм запоминания. Известно, что понимание дает не меньшее запоминание, чем зазубривание, и гораздо более низкую забываемость. Понимание есть соотнесение запоминаемого факта с другими, уже известными. С этой точки зрения понимание — частный случай включения факта в систему. Системность — один из основных механизмов памяти. Дело в том, что, если говорить

х) См. Дж.Миллер, Магическое число семь, плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию, в сб. "Инженерная психология", М., "Прогресс", 1964; Д.Миллер, Ю.Галантер, К.Прибрам, Планы и структура поведения, раздел: "Планы для запоминания" и др., М., "Прогресс", 1965.

очень упрощенно, резерв памяти "отводится" не на количество сведений, а на количество запоминаемых единиц. И если память может "вместить" 7 ± 2 простых сведений, то, грубо говоря, одинаковые усилия требуются для запоминания семи отдельных букв, семи отдельных слов или семи других, более обширных, но структурно спаянных единиц. Именно это свойство нашей памяти мы всегда стихийно используем, расширяя ее возможности, практически, до бесконечности — чем больше структурности мы вносим в запоминаемый материал, тем больше сил, необходимых на запоминание, мы экономим.

Но известно, что структурность в поэтическом тексте значительно выше, чем в разговорном. Потебня высказал глубокую мысль о том, что стихотворение представляет собой одно слово. Об этом же поэтически писал Б.Пастернак, говоря о поэте:

Что ему почет и слава,
Место в мире и молва
В миг, когда дыханьем сплава
В слово сплочены слова?*

Слова, сплоченные в одно слово, требуют для запоминания усилий, которые в нехудожественном тексте тратятся на одно абсолютно вырванное слово. Не следует забывать, что сама стихотворная форма — это веками отработанная форма запоминания.

Конечно, не только простое заучивание стихов наизусть — это лишь простейший, самый примитивный (но в определенных пределах очень действенный) прием использования специфики художественного текста в целях языкового обучения.

Но Ч.Сим говорит о необходимости повторений для запоминания. Как же обстоит с этим в художественных текстах? Крайне наивно думать, что простое повторение обеспечивает лучшее запоминание — часто оно приводит к прямо противоположному эффекту. Запоминается то, что повторяется, не привлекая внимания. Представьте себе, что вы входите в помещение, где на стенах висят те же плакаты, которые вы видите везде: на улицах, в автобусах, в других комнатах (например:

*Б.Пастернак, Стихотворения и поэмы. — "Советский писатель", Л., 1965, стр. 384.

"Соблюдайте чистоту!"). Выйдя из помещения, вы даже не можете сказать — висело там что-либо на стене или нет. Вы не заметили плакат именно из-за его частой повторяемости. Опыт убеждает, что сказать через какие интервалы следует повторять одно и то же слово еще не означает приблизиться к запоминанию. Лексических повторов в художественном тексте немного, но зато много звуковых, ритмических, интонационных, много семантических и синтаксических параллелизмов, и они составляют мощный аппарат активизации памяти. Если этот аппарат не использовать, подходя к художественному тексту как к источнику для извлечения правильных фраз на данном языке, то он превращается в балласт, не только бесполезный, но и мешающий. Но в руках умелого педагога это инструмент огромной силы. Виноват ли он, если мы не умеем его использовать?

Не перечисляя всех сторон этой важной проблемы, остановлюсь еще на одной. Психологические эксперименты, в частности проводимые и нами, неопровержимо свидетельствуют, что память тесно связана с интересом. Искусство заставить запоминать — это в значительной степени искусство поддерживать интерес. Об этом мы постоянно забываем, составляя тексты для чтения. Где и когда составлению соответствующих учебников предшествовало социологическое изучение интереса учащихся данного возраста и данной национальной группы? Как правило, мы идем по другому пути: мы подбираем тексты, правильные в грамматическом отношении (даже требование лексической целесообразности часто нарушается) и злободневно-актуальные, толкуя это требование часто с предельной упрощенностью. Сколько раз составители тех или иных сборников для чтения спешили "отразить" в них борьбу за кукурузу и т.п. Эта наспех и без глубокого проникновения в специфику дела "актуализация" может удовлетворить лишь любителей "птичек". Всякий, кто имел дело с воспитанием, знает, что подлинная борьба за идейность требует гораздо более серьезного и квалифицированного подхода.

Интерес — пусковой мотор памяти. Следовательно, содержание текстов должно быть таким, чтобы его "завести"

и дать ему возможность включить память. Не следует забывать, что ученики VIII - XI классов эстонской школы, изучающие русский язык - уже взрослые люди и к тому же - люди, находящиеся в том возрасте, когда формируется система убеждений, вырабатывается характер. Конечно, возникает определенная объективная трудность: на что равняться учителю - на уровень языковых знаний или духовных интересов. До сих пор мы безоговорочно придерживались первого, и это имеет определенное оправдание: учитель, который оторвется от языкового уровня учеников, будет просто непонят. Но есть опасность и в недогрузке - падает интерес, выключается память. Итак возникает задача - урок должен быть простым по языку и одновременно давать нагрузку и умственным и нравственным силам ученика. И здесь снова приходит на помощь литература - именно она дает возможность напрячь интерес, одновременно регулируя языковые трудности.

Проведенные нами эксперименты свидетельствуют, что после трудного, интересного по содержанию, дискуссионного урока количество запомнившихся слов выше, чем после традиционного, состоящего из перевода и заучивания лексических единиц, извлеченных из текста, которого ученик ни за что не взял бы в руки, если бы не требование учителя.

Конечно путь использования художественных текстов на уроках неродного языка связан с трудностями. Первая - невыработанность методики: здесь нельзя механически переносить приемы из русской школы, где ребята изучают родную литературу на родном языке. Необходимы поиски. Думаю, что структурные методы изучения семантики и литературы позволят вооружить учителя простыми, но не примитивными приемами анализа текста в целом. Однако здесь еще рано что-либо утверждать - надо искать.

Вторая - новые условия предъявляют повышенные требования к учителю. Соединяя в одном лице лингвиста, литературоведа, обязательно и психолога, экспериментируя во всех этих областях, все время следя, чем изучение литературы может помочь усвоению языка и как использовать язык для более глубокого развития художественного чувства учащ-

ихся, изучая возрастные особенности памяти и внимания, движение — ежегодно меняющееся — интересов, черты национальной психологии — учитель оказывается перед задачей неизмеримо более трудной, чем простое составление конспекта, "прохождение" и повторение из года в год одного и того же материала. Во весь рост встает давно уже назревший вопрос — об учительском таланте, о том, что школа не место, куда идут "средние". Дети имеют право видеть перед собой мастера, а не ремесленника.

Третья — мы видим, что сама жизнь ставит перед учителем творческие задачи. Но творческие задачи требуют творческих условий. Вопрос этот сложен и не в данной статье его решать. Необходимо отметить лишь одно: там, где от учителя требуют поисков, контроль не должен превращаться в мелочную опеку. Учитель, например, должен иметь широкие права определять — какие художественные произведения и когда ему изучать. Интерес заразителен: для того, чтобы было интересно ученикам, нужно, чтобы было интересно самому учителю.

Разумеется, нельзя сводить работу над текстами только к изучению художественных произведений. Это только один из нескольких инструментов в руках учителя неродного языка. Но это очень эффективный инструмент в руках того, кто умеет им пользоваться.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ И АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Т. Сарв

(Тарту)

Любое произведение искусства создано кем-то и для кого-то, т.е. оно имеет своего отправителя и обязательно ориентируется на получателя. Следовательно, при изучении произведения искусства можно ограничиться или одним из трех звеньев (писатель → текст → читатель), или рассматривать их в единой неразрывной связи, что, конечно, приводит к наиболее объективному исследованию.

Школьное преподавание в целом и преподавание литературы в частности в последнее время характеризуются новыми поисками^{х)}.

Так как изучение литературы в школе является одним из видов исследования, изучения произведений искусства, то мы остановимся на некоторых положениях литературоведческой науки, находящих применение в методике работы любого учителя-словесника.

Художественное произведение состоит из материала — всего того, что художник берет из окружающей его действительности, и формы — способа расположения материала^{хх)}. Создатель художественного произведения организует полученный материал в зависимости от его специфики и от своего личного отношения к предмету изображения. В итоге в

х) Особенно после выхода в свет книги Г.А.Гуковского "Изучение литературного произведения в школе. "Просвещение", М.-Л., 1966.

хх) См. об этом В.Лирмунский, "Вопросы теории литературы. "Academia", Л., 1928.

произведение искусства вкладываются мысли и чувства, которые заключены в определенную форму и служат единой цели.

Материал произведения искусства, взятый из действительности, может быть общим для многих объектов изображения, в силу чего именно структура придает произведению его неповторимую индивидуальность. По определению Л.С.Вygотского, "форма" (в его термине) — это всякое художественное расположение материала, сделанное с таким расчетом, чтобы вызвать известный эстетический эффект^{х)}. Эмоции, возникающие после первоначального ознакомления с художественным текстом, обязаны своим появлением той художественной информации, которую донес до нас текст. Вместе с тем, наши эмоции, чувства — это уже какое-то понимание данного текста, пусть даже самое зачаточное.

Воспринимающий — ученик, ученый, учитель, каждый понимает один и тот же текст по-своему, причем следует отметить не только разное понимание и толкование, но и разное переживание его, так как понимание текста включает и прагматику его восприятия. "Заслуга художника не в том содержании, какое думается ему при создании, а в известной гибкости образа, в силе внутренней формы возбуждать самое разнообразное содержание"^{хх)}. Нравится, не нравится, правильно, не правильно и т.д. — это уже и оценки прочитанного, и истолкование, и высказанное отношение к произведению искусства.

Особенные трудности возникают в школе при работе над лирическим стихотворением, где нет ни сюжета, ни действующих лиц-образов и где, несмотря на все это, объем содержащейся информации не меньше, чем в прозаическом тексте.

х) Л.С.Вygотский, Психология искусства. "Искусство", М., 1965, стр. 70.

хх) Там же, стр. 54.

Связи, возникающие в процессе художественной коммуникации, отличаются сложностью. Давно уже отмечен факт неоднозначности понимания произведений искусства. Следует учитывать, что "Произведение искусства - набор знаков, которые автор организует по формальным правилам, при этом получается последовательность символов, которые зрители наполняют своим содержанием, лишь частично совпадающих с содержанием художника"^{x)}. Значит, печатный текст включает в себя многие возможности толкований произведений. Выразительное чтение текста - это звуковое воплощение одной из возможных его интерпретаций. Итак, чтение стихов - всегда истолкование.

Остановимся, прежде всего, на этой проблеме. Большая полезная работа по изучению звучащего стиха проводилась в 20-е годы нашего столетия. С.И. Бернштейн в своих работах^{xx)} выступает против отождествления понятия звучащего стиха с понятием стиха как такового и искусства декламации с поэтическим искусством. Для доказательства разницы двух указанных объектов изучения Бернштейн сопоставляет структуру стиха со структурой звучащего стиха. Обе структуры состоят из одних и тех же факторов - материала, композиции, эмоциональной окраски. Композицию или иными словами динамическую упорядоченность автор относит к форме. При всех проведенных делениях нельзя изолировать материал от эмоциональной окраски и композиции от материала. "Эмоциональная окраска, подобно другим факторам искусства, проникает все художественное произведение и каждая его частица, являясь носителем материала и композиции в то же время содержит и эмоциональную окраску"^{xxx)}. Но указанные

x) Симпозиум по структурному изучению знаковых систем. М., 1962, стр. 128.

xx) С.И. Бернштейн, Звучащая художественная речь и ее изучение. - "Поэтика", Л., 1926; С.И. Бернштейн, Стих и декламация. - Русская речь. "Academia", Л., 1927.

xxx) С.И. Бернштейн, Звучащая художественная речь... стр. 41.

общие факторы различны по своему содержанию. Это объясняется тем, что материалом поэзии является слово, материалом в декламации — звучащее слово. Различие материала обуславливает различие в композиции, потому что "одна и та же композиция стиха может выразиться при помощи различных декламационных средств"^{x)}. И наоборот — одно и то же построение может быть не равно само по себе, выполняя различные художественные функции. А несовпадение декламационной композиции с композицией поэтической ведет к несовпадению и эмоциональных окрасок, ибо эмоциональная окраска является функцией композиции. "В декламации эмоциональная окраска значительно отстает от эмоциональной окраски поэтического произведения — часто раскрывая и конкретизируя заложенные в стихотворении тенденции, часто принося нечто новое"^{xx)}. По-видимому, эмоциональная окраска всегда раскрывает стихотворные тенденции и всегда вносит в текст нечто новое. Новое — это наше понимание, наше истолкование текста, наше чувство — реакция в ответ на это истолкование. Но для каждого поэтического произведения имеется целый ряд истолкований и целый ряд декламационных интерпретаций, которые будут не совпадать друг с другом, оставаясь, в то же время, законными, потому что все возможности чтения-толкования заключены в печатном тексте. Печатный текст — не произведение, а некоторая абстрактная инвариантная схема, включающая в себя в качестве области возможных значений всю сумму декламационных интерпретаций. При каждом индивидуальном чтении происходит реализация заложенных возможностей, или постепенное исчерпывание содержащейся в сообщении информации^{xxx)}. На это указывает и Бернштейн "на месте нематериальности, абстракт-

x) С. И. Бернштейн, Звучащая художественная речь... , стр. 38.

xx) Там же, стр. 43.

xxx) Там же, стр. 44.

ности, многозначности стихотворения... в стихотворении звучащем встречаем полную материальную однозначность, осуществляется выбор из тех возможностей, какие представляет поэтический текст^х). На основе всего этого можно сделать вывод, что момент звучания вносит в структуру стихотворного материала существенные изменения, но тем не менее эта новообразованная структура является лишь порождением стихотворения, его "материальным воплощением" и зависит от него.

Таким образом, звучащий стих не может быть оторван от стихотворного текста, от своего материала, который организуется, приобретает форму по особым законам, зависящим от восприятия преемника. Иначе авторский текст можно назвать искусством первичного порядка – "производящим" искусством – и искусством вторичного порядка будет "исполнительское" искусство.

Именно поэтому читатель должен всякий раз производить работу, сходную с работой творящего, пишущего. Писатель и читатель едины в путях получения и обработки материала, путем аналитико-синтетической работы, хотя материал у них будет разный. Автор изучает окружающий его мир, читатель – уже поэтический текст.

В исследовании Б.М.Эйхенбаума "Мелодика русского лирического стиха"^{хх}) говорится о том, что все чтецы делятся на две группы: *Selbstleser* (субъективно окрашивающие свое чтение) и *Autorenleser* (стараящиеся воспроизвести авторский замысел). На практике же, в жизни должен происходить синтез двух указанных подходов, так как чтец

х) Подробнее об этом см. А.Моль, Теория информации и эстетическое восприятие. "Мир", М., 1966, стр. 199.

хх) Б. Эйхенбаум, Мелодика русского лирического стиха. "ОПОЯЗ", Пгр., 1922.

должен 1) правильно истолковать текст и 2) правильно отнестись к нему, что и находит выражение в его манере чтения. Об этом неоднократно писали видные методисты.^{х)} Так, например, В.Аксенов указывает, что "он (чтец) верно раскрывает авторский замысел и убедительно передает аудитории свое решение"^{хх)}.

Одним из важных компонентов выразительного чтения является интонация. При помощи интонации люди, пользуясь лексическим и грамматическим строем языка, придают выраженной в предложении мысли законченность и высказывают свое отношение к изображаемой в стихотворении теме. Художественное произведение отличается от нехудожественного в частности своей поэтической интонацией. "Интонация обыкновенной практической речи меняется, когда становится материалом речи поэтической",^{хх)} указывает Б.М.Эйхенбаум. Правильное логическое интонирование нехудожественного и художественного текста регулируется особыми законами.

Логически правильное прочтение художественного произведения — это лишь условие для правильного выразительного чтения, так как само по себе оно не делает еще чтения выразительным. Это объясняется тем, что стихотворение — не обычный зарифмованный текст: оно содержит мысль, которая заключена в определенную структуру, а структура эта и имеет главное значение для правильной интонации при чтении стиха. Система интонирования таким образом не покрывается понятием логической грамотности. Если для грамматически и логически правильного осмысления нехудожественного текста имеется одна единственная трактовка, а посему и единственная возможная интонация, то для художественного текста допустимы несколько решений, и все они могут быть верными. При этом следует иметь в виду, что ху-

х) См. М.А.Рыбникова, Очерки по методике литературного чтения. Учпедгиз, М., 1941, стр. 38—42.

хх) В.Аксенов, Искусство художественного слова. II, "Искусство", 1957, стр. 107.

ххх) Б.Эйхенбаум, указ. соч., стр. 107.

дожественная интонация уже сама по себе есть истолкование текста.

В свое время Бернштейн указывал на то, что интонация не входит в природу первичной стиховой композиции — она выступает лишь при вторичном интерпретаторском декламационном построении. Но последние психологические исследования доказали, что интонация имеет отношение не только к устной, но и к письменной речи. По мнению проф. Н.И.Жинкина, "читающий должен вычитать ту интонацию, которая вписана в текст сочинителем. Без этого невозможно верное прочтение и понимание текста"^х). Этот вывод подтверждается и общими законами построения и истолкования художественного текста.

Однако, из сказанного не следует, что всякое истолкование, всякое прочтение текста будет верным, верным будет только такое, которое будет находиться в рамках возможных, допустимых толкований, поскольку "произведение поэта обуславливает известный замкнутый круг декламационных возможностей"^{хх}). Поэтому и интонация реализуется всегда в пределах заложенных автором произносительных возможностей. С изменением интонации всякий раз меняется и смысловое содержание. Один и тот же текст, но исполненный с разной интонацией, может вызвать в восприятии слушателей разные образы. В связи с этим проф. В.А.Артемов^{ххх}) проводил следующие опыты: в текст, прочитанный с определенной интонацией и записанный на ленту, вставлялось предложение, прочитанное с иной интонацией. Восприятие такого текста приводило слушателей к совершенно неверному пониманию текста.

х) Н.И.Жинкин, Развитие письменной речи учащихся III-УП кл. Известия АПН РСФСР, вып. 78, 1956, стр. 149.

хх) С.И.Бернштейн, Стих и декламация, стр. 40.

ххх) В.А.Артемов, Восприятие и понимание речи. Доклады на совещании по вопросам психологии. М., АПН РСФСР, 1954, стр. 112-123.

Существуют различные способы первоначального ознакомления с текстом: чтение глазами (про себя), чтение вслух (восприятие на слух), чтение учителя. Одновременно между этими видами имеется несомненная связь, так как основой всех подходов является авторский текст, а целью — донесение до слушателей некоей первичной смысловой основы его. Н.И.Жинкин видит указанную общность в том, что всякий язык был и остается звуковым. Записанный и прочтенный текст содержит в себе всегда звуковую материю. "Не может быть непроходимой и резкой грани между словом произносимым, видимым и слышимым, так как произнесено должно быть совершенно то же, что и слышится, иначе не могло бы состояться общение... Нельзя записать неведомое произнесенное слово"^х). Вместе с тем, Жинкин подчеркивает, что пишущий не может не проговаривать будущего текста, иначе ничего нельзя записать. Все это свидетельствует о том, что любой вид работы с текстом должен включать в себя чтение вслух, а правильное чтение художественного текста вслух и будет всегда выразительным чтением.

В школьной практике преподавания литературы, особенно при работе над лирическим стихотворением, часто предлагается ограничиться лишь выразительным чтением, не соединяя его с анализом текста. Но с помощью одной даже хорошей декламации произведение воспринимается учениками неточно, неполно, а иногда даже неверно. Например, учебник X класса для эстонской школы предлагает рассматривать "Зимний вечер" Пушкина так: в I части стихотворения находим слова унылый, грустный, относящиеся к образу грусти, — читать грустно; во II части: вино, весело — тема радости, читать надо быстро, весело. Вывод делает учитель: настроение в стихотворении из грустного переходит в жизнерадостное. С подобным видом работы никак нельзя согласиться, и поэтому нельзя согласиться и с часто встречающимся утверждением, что анализ лирического стихотворения разрушает

^х) Н. И. Жинкин, указ. соч., стр. 236.

эстетическое восприятие художественного произведения. Анализ — это ведь средство любого познания, это свойственно и автору, и читателю. Без аналитико-синтетической работы просто невозможно правильно прийти к основному замыслу автора и правильно выразительно прочесть. Следует учитывать, что подлинный смысл произведения редко лежит на поверхности, он раскрывается в сложном сплетении эпизодов, образов, слов, в сопоставлении внешнего значения и его внутреннего подтекста. Раскрытие смысла — это не навязанное учителем сообщение о том, что автор хотел показать этим стихотворением, а разбор текста, работа с ним, разложение его на составные части и сопоставление их друг с другом. Нужно, как писал Г.А.Гуковский: "Раскрыть идею произведения, а не прикрепить ее к произведению, раскрыть ее в системе образов, а не только в прямых суждениях автора"^х). Нужно учить читать на языке образов, — пишет он, — а не просто читать по-русски, нужно находить идею, выводить основной смысл, а не искать цитаты к уже сообщенной теме.

В национальной школе работа над художественным текстом включает и словарную работу, которая должна осуществляться по-особому, но нельзя обучать лишь общезыковому значению слов, нужно, кроме общего значения, обучать мышлению, нужно обучать пониманию слов в самом тексте, так как слово в ткани текста не имеет одного определенного значения. Оно каждый раз получает новые оттенки в зависимости от того семантико-стилистического строя, в окружении которого оно находится. Это объясняется тем, что автор-писатель никогда не мыслит отдельными словами, а мыслит целыми предложениями, которые содержат некоторую мысль и служат все раскрытию одной темы или образа. Это же подтверждается и последними исследованиями психолога

х) Г.А.Гуковский, указ. соч., стр. 55.

Дурни, который доказывает, что "единица высказывания — не отдельное слово, а предикативное сочетание слов"^х).

Анализ, при котором учитель знакомит с текстом лишь через словарную работу, не учитывая общего закона поэтического языка, действительно может убить всякий интерес к литературе и в русской, и в национальной школе. По-нашему мнению, только умелая, искусная работа над художественным текстом может привить интерес к языку и к искусству, невзирая на то, какой это вид искусства и на каком языке он звучит. Этот метод работы непродуманно, подсознательно приближает учеников национальных школ к русскому языку, а вместе с тем у них будут развиваться и навыки русской речи. Нужно учить открывать в каждом художественном произведении новизны связи, отношения, и только после этого можно разрешить делать вывод, причем пусть этот вывод они сделают сами, а затем заучат стихотворение наизусть. Через некоторое время стихотворение, возможно, забудется, но сами поиски связей, отношений, самостоятельно сделанных выводов — вероятно нет.

В заключение попытаемся дать краткую схему предварительной подготовки к выразительному чтению стихотворения А.С. Пушкина "В Сибирь".

Указанное стихотворение после первичного восприятия кажется учащимся трудным: они встречают много непонятных слов, не чувствуют динамики и лирической эмоциональности. Учителю же это стихотворение дает богатый материал для ознакомления учащихся с приемами построения художественного текста — с принципом со-противопоставления, при этом возможно объяснить учащимся, что все приемы, взаимодействуя между собой, и образуют форму.

В "Психологии искусства" Выготского читаем, что любое лирическое стихотворение строится на двух противоположных чувствах, и всякая строфа на острейшем противо-

^х) Семинар по психоллингвистике. Тезисы докладов. М., 1966, стр. 77

речи, а само стихотворение — на двух крайних противоположностях. К этому выводу и подводим учащихся после подробного анализа стихотворения "В Сибирь".

Никто не отрицает, что всем явлениям жизни (сюда относится и искусство) свойственен закон раздвоения "гегелевская антитеза". Именно этому мы и должны учить учеников, + видеть этот закон и отсюда самим выводить новые связи и отношения.

Целью анализа настоящего стихотворения, кроме указанной общей задачи, являлась попытка соединить анализ со словарной работой. Предполагалось выделить доминирующие слова, несущие основную поэтическую информацию, которые и должны обогатить и словарный запас, и речь учащихся.

Изучение любого стихотворения начинается обыкновенно с вводной беседы учителя и с лексической работы. Работа над лексикой может проводиться разными способами, в зависимости от типа учителя и учеников, например: в виде домашнего предварительного задания, через синонимическую работу в классе, попутный перевод на родной язык, или же выразительное чтение учителя с комментариями. Все эти намеченные нами виды будут лишь предварять словарную работу, лишь вводить учащихся в понимание слов и понятий, так как окончательным видом этого необходимого этапа работы будет являться вывод значения каждого отдельного слова при сопоставлении с другими окружающими его словами — отсюда и понимание всего текста.

Многие практики и особенно составители учебников для национальных школ (ссылаясь на ненужность подробного анализа при развитии речи учащихся) ограничиваются лишь первичным этапом работы над лексикой и попутными вопросами по содержанию текста, не вникая в его сущность. Именно этим недостаточным видом работы, кроме поверхностного знания произведений и неумения понимать художественный текст, мы приводим учащихся к мысли, что стихотворение это простое, а если простое, то не интересное (этот вывод они не замедлят сделать), а если неинтересное, значит и ненужное. Только благодаря всем указанным факторам после

прохождения книжного отрывка из "Героя нашего времени" Лермонтова у 98 % учащихся X класса сложилось мнение, что Печорин – герой отрицательный, что он им совсем не нравится, что он вообще не был добрым и передовым. И все это потому, что изучается только отрывок из "Героя нашего времени"^х).

Для того, чтобы хоть немного усложнить работу над текстом "В Сибирь", мы даем задание: "Научитесь выразительно читать стихотворение". Если смысл некоторых лирических стихотворений и можно вывести и передать только посредством выразительного чтения, которое обязано сочетать в себе роль чтения-анализа, то чаще всего, а особенно в национальной школе, прежде всего необходимо провести подробную работу над цельным художественным текстом, а потом только научить учащихся голосом передавать эту найденную ими структуру стиха – т.е. выразительно читать. Итак наиболее полная работа над лирическим стихотворением должна проводиться в три этапа:

- 1) лексический комментарий;
- 2) анализ текста;
- 3) выразительное прочтение его.

При этом последний этап как бы состоит из двух первых, т.е. является их суммой, завершает и контролирует сделанную работу.

Предполагается, что на материале изучения других лирических стихотворений учащимся известны такие литературоведческие термины, как композиция, строфа, прием и некоторые другие. Вводным словом учителя при переходе к стихотворению "В Сибирь" может послужить сообщение о том, что основными приемами поэтики Пушкина являются параллелизм, повтор и контраст. Этими приемами автор и приводит материал – слова – в систему, придавая тем самым произведению построение и смысл.

^х) Об извлечении отрывков из художественных произведений см: Д.М.Лотман, Художественный текст и изучение неродного языка. – "Русский язык в национальной школе", 1968, № I, стр. I7.

Для того, чтобы правильно понять смысл стихотворения в любом художественном произведении, надо найти основной заложенный метод обработки, или, иными словами, применяемый автором прием. Выясняем, что на материале стихотворения "В Сибирь" можно познакомиться с приемом контраст - противопоставление. Находим тематический или смысловой контраст тюрьма - свобода. Предварительно определяем, что стихотворение написано в форме обращения автора - "братъев" - к "вам", а вместе с тем и в форме утверждения. Установив это, можем говорить об отношении автора к разрабатываемой им теме.

Далее, читая текст с установкой на общее построение его, находим, что в I, II, III строфах на первый план выдвигается тема тюрьмы и только в IV строфе тема свободы получает свое описательное воплощение. Значит I, II, III строфа \longleftrightarrow (противопоставляются) IV строфе. Предлагается найти слова, относящиеся к теме тюрьмы и свободы:

сибирские рудники	бодрость
мрачное подземелье	веселье
мрачные затворы	высокие стремленья
каторжные норы	желанная пора
	свободный глас
↓	↓
темницы рухнут	и свобода вас примет радостно у входа

Мы видим, что все слова, относящиеся в первых трех строфах к теме свободы и тюрьмы, являются синонимами к словам IV строфы (темница и свобода).

Чем именно обусловлено подобное строение стихотворения - выясним на разборе отдельных строф.

Предложив еще раз внимательно прочитать ученикам отдельные строфы, констатируем, что и каждая отдельная строфа построена по принципу противопоставления:

I сибирские рудники	\longleftrightarrow	дум высокое стремленье
скорбный труд		
II мрачное подземелье	\longleftrightarrow	бодрость, веселье, желанная пора

III мрачные затворы	↔	любовь, дружество, свободный глас
IV оковы темницы	↔	братья, мы, свобода

Следовательно, по внешнему построению, и тематическому, и внутреннему, строению каждой отдельной строфы присущ прием противопоставления, и все это служит раскрытию основного смысла, который мы выводим. С самого начала подхода к теме автором изображается темница, а параллельно с нею и не-темница, при этом эмоциональная окраска не-темницы нарастает с каждой строфой: высокое стремление, бодрость, веселье, свободный глас и, наконец, свобода. Напротив эмоциональная окраска темы тюрьмы ослабевает параллельно утверждению темы свободы: сибирские рудники, мрачное подземелье, мрачные затворы и темницы. Учащимся надо непременно показать этот динамический процесс, что очень важно при подготовке к выразительному чтению. Проанализировав таким образом построение стихотворения, можно сделать выводы: 1) как автор относится к судьбе своих друзей; 2) в какое настроение окрашено стихотворение; 3) для чего автором взят именно принцип контраста; 4) в чем уверен автор; 5) известны ли автору пути освобождения друзей.

Только после уяснения и себе, и ученикам этих и других выведенных из текста вопросов можно начать обучение выразительному чтению настоящего стихотворения.

Итак, анализ художественного произведения — необходимый, незаменимый этап работы, этот метод позволяет вскрыть правильный смысл произведения не только интуитивно, но и посредством мыслительных процессов. Гуковский говорил, "... что ни одна наука не может удовлетворяться интуицией... ей нужен точный и доказательный метод"; а анализ и является подобным доказательным методом, именно через анализ можно прийти к правильной интонации, к правильному выразительному чтению и к правильному пониманию любого произведения искусства.

* Г. А. Гуковский, указ. соч., стр. 66.

О ВОСПРИЯТИИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКАМИ СТАРНИХ КЛАССОВ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

Т. Мурникова

(Тарту)

Наряду с пересмотром содержания и объема среднего образования вообще необходимо всесторонне пересмотреть также объем и содержание каждого школьного предмета в отдельности. Для эстонской школы весьма важной представляется проблема создания полноценного учебника по русскому языку и, пожалуй, особенно актуально создание хорошего учебника для старших классов эстонской школы. С этой целью крайне необходимо прежде всего подвергнуть анализу тексты в ныне действующих учебниках для IX, X и XI классов, и поэтому в декабре прошлого года был проведен анкетный опрос учеников этих трех классов в восьми школах нашей республики: в двух городских-центральных (Тарту, Таллин) и шести периферийных (Ню, Эльва, Йнгева, Мустве, Вильянди, Пайде). Изложение данных этих анкет в качестве весьма полезной информации с того конца канала процесса обучения может послужить началом дальнейшей экспериментальной проверки всей этой сложной проблемы в целом.

Всего было опрошено свыше пятисот учеников, что дало в общей сложности около 1500 ответов, поскольку анкета состояла из трех следующих вопросов:

1. Какие тексты в учебнике русского языка вам понравились, были интересными и полезными?
2. Какие тексты не понравились и почему?

3. Что, по-вашему, является главной причиной того, что знания (oskused) по русскому языку в эстонской школе все еще находятся на низком уровне?

Ответы учеников свидетельствуют о том, что интуитивно вынесенное на первое место понятие **н р а в и т с я** ~ **н е н р а в и т с я** в психологическом настрое юношества 16 - 18 лет действительно играет решающую, примарную роль. Им, по-видимому, в конечном счете и определяется в этом возрасте успешность или, наоборот, неуспешность изучения и такого предмета, как русский язык. Встречаются нередко такие заявления, как например:

"если нравится, то и усваивать легко"

"когда не нравится, тогда я и не учу" и т.д.

Содержание понятия **н р а в и т с я** связывается прежде всего с переживанием чего-то приятного, захватывающего, привлекающего внимание, а **н е н р а в и т с я** - с переживанием противоположных чувств или просто с отсутствием всяких переживаний, с нулем их. Следует отметить известный рост сознания в трактовке понятия того, что **н р а в и т с я** или **н е н р а в и т с я**, в ответах учащихся XI классов. Так, если в IX и отчасти X классах обычно понятие **н р а в и т с я** ~ **н е н р а в и т с я** полностью покрывается понятием **и н т е р е с н о** ~ **н е и н т е р е с н о**, то в XI классе мы можем констатировать в ряде случаев уже такой стимулирующий принцип, как **п о л е з н о** ~ **н е п о л е з н о**. Но и в таких высказываниях на первом месте сохраняется все-таки указание на интерес - и в XI классе текот нравится потому, что он интересен прежде всего. О росте сознания ученика-абитуриента свидетельствует также тот факт, что в анкетах XI классов, как правило, делается попытка объяснить, **п о ч е м у** именно тот или иной текст не по душе, в то время как в IX классах учащиеся нередко ограничиваются просто констатацией самого факта: не нравится, неинтересно.

Переходя к описанию высказываний учеников по двум первым пунктам, которые как бы дополняют друг друга, т.к.

являются двумя сторонами одной проблемы, я приведу прежде всего с целью наглядности сводную таблицу, которая представляет для нас практическую ценность, поскольку в ней отражаются те недочеты, а, возможно, и ошибки отбора учебных текстов, которые допущены в ныне действующих учебниках по русскому языку для трех старших классов эстонской школы.

Данные сводной таблицы, к которым следовало бы, пожалуй, внимательно присмотреться не только авторам учебников, но и преподавателям русского языка в старших классах эстонской школы, выявляют четыре основных фактора, которые делают текст неинтересным для учащихся. Остановимся на каждом из них несколько подробнее.

1. В числе текстов с нулевой информацией, к сожалению, находятся очень многие статьи общеобразовательного характера и — что особенно печально — тексты воспитательные по своей внутренней направленности (о просторах родины, о природных богатствах страны, о героях последних войн, о программе партии, вождях и т.д.). К скучным, нулевым отнесены в некоторых анкетах и тема о Ленине, и описания периодов русского освободительного движения, и такие темы, как идеи декабризма и т.д.

Возникает вопрос, почему же в изложении учебника по русскому языку именно эта воспитательная тематика так неинтересна и скучна?! Из ответов выясняется, что подобные темы повторяются по несколько раз в течение десяти лет обучения — и не только по линии русского языка, но и по другим предметам. В их содержание или совсем не вносится ничего нового, или в лучшем случае обновление материала, его расширение крайне незначительны. С гневом отмечает один ученик IX класса, что ему "до смерти" надоели предпраздничная тематика и вступительные, "сезонные", весенние, осенние и т.п. темы и приспособленные к ним наивные стихи — ведь этим приходится "заниматься" каждый год, и при том не только на уроках русского языка.

О нудной повторяемости, дословном дублировании одних и тех же тем упоминается очень часто в ответах учеников

Т а б л и ц а

К а к и е	т е к с т ы	н е	н р а в я т с я	П о ч е м у	н е	н р а в я т с я	% от общего количества ответов
I	"На просторах Родины"	- IX кл.		Нулевая информация			65 ~ 70 (в зависимости от текста)
	"Штурм Зимнего"	- IX кл.		ция - нет ничего нового и			
	Биографии писателей	- X, XI кл.		интересного в содержания -			
	"Муму" x) "Евгений Онегин" x)	XI кл. X кл.		ни и текстов			
II	"Учитель Карл Иванович"	- XI кл.		Далекая по содержанию и проблема-			45 ~ 40
	"Русские женщины"	- XI кл.		тике тематика (сюда же отнесены отчасти и высказывания без всякой мотивировки)			
	"Записки охотника"	- XI кл.					
	"Свидание" "Тоска"	- XI кл. - XI кл.					
III	"Комендант Пумкин"	- X кл.		Примитивизм содержания,			35 ~ 40
	"Отцовская куртка"	- IX кл.		без учета возрастных особенностей			
	"Имя на карте"	- IX кл.					
	"Встреча с Пушиным"	- X кл.					
IV	"Евгений Онегин"	- X кл.		Трудные тексты (не-			35 ~ 38
	"Колотый сахар"	- XI кл.		понятны отчасти и по содержанию)			
	"Севастопольские рассказы"	- XI кл.					

x) И "Муму" и "Евгений Онегин" проходятся по линии эстонской литературы, а затем на уроках русского языка повторно.

IX класса, т.к. учебник этого класса перенасыщен географическими и историческими темами, а также учебным материалом общеобразовательного характера. Из литературных текстов "не повезло" в этом отношении рассказу Тургенева "Муму" и роману в стихах "Евгений Онегин": они изучаются и по линии эстонской литературы, и по учебнику русского языка.

По-видимому, как авторы учебников, так вслед за ними и педагоги-практики склонны забывать о той вечной истине, которая так хорошо и просто сформулирована в одном из ученических ответов: "Помимо языковой стороны, должно же всегда быть что-то новое и в содержаниях!".

II. Не стимулируют усвоения языка неинтересные для эстонских учащихся и такие учебные тексты, которые просто далеки им по своему содержанию и поэтому не вызывают ответных эмоций и мыслей. К ним относятся прежде всего отрывки из "Русских женщин" Некрасова и "Записок охотника" Тургенева, а также рассказ Чехова "Тоска". Попутно отметим, что из русской классики ближе всего эстонским учащимся, пожалуй, мелкая лирика Пушкина и Лермонтова, а затем уже отрывки из прозы того и другого, причем Лермонтов, возможно, ближе и доступнее для восприятия, чем Пушкин. Отрывки из сочинений Л.Толстого, в особенности из "Детства", "Войны и Мира", а также "Севастопольских рассказов", отобраны в учебник XI класса неудачно, и их следует заменить чем-то другим. Еще более "не повезло" в учебниках русского языка творчеству Чехова, представленному здесь рассказами "Тоска" и "Смерть чиновника". Ни тот, ни другой в большинстве случаев, по-видимому, не пробуждают у эстонских учеников должных эмоций, т.к. проблематика рассказов им далека и чужда. Следует при этом оговориться, что приведенные выше обобщения по отдельным учебным текстам художественной литературы построены на учете лишь тех анкетных данных, которые более-менее объективно отражают восприятие их эстонскими учащимися. Это значит,

что не взяты в расчет крайние точки зрения как в сугубо положительном, так и отрицательном плане ("все тексты прекрасны, надо изучать только русскую художественную литературу" - "только не литература, русская литература никуда не годится"). И в том, и в другом случае мы имеем дело или с индивидуальными интересами и особенностями учеников, или, что более вероятно, с влиянием личности преподавателя, любящего или не любящего литературу. На большую вероятность второй альтернативы указывает тот факт, что эти крайние установки высказываются целым классом, отражая общую настроенность классного коллектива. Из двадцати опрошенных анкетным методом классов пять относятся к таким крайним коллективам энтузиастов, а четыре - к крайним "отрицателям". Обобщения сделаны на основании информации, полученной от одиннадцати "средних" и в данном случае более объективных классных коллективов.

Наряду с отталкиванием от неудачно подобранных в учебники отрывков классики прошлого века, во многих анкетах звучит законный и вполне понятный вопрос-протест: почему почти нет современной русской литературы, современной поэзии и прозы, в которой разрешаются актуальные проблемы, волнующие современную молодежь? Требования повысить удельный вес современной литературы в учебниках по русскому языку предъявляются прежде всего учениками IX и отчасти X классов. Это обстоятельство заставляет нас серьезно обдумать рациональность сохранения хронологического принципа при отборе художественных учебных текстов в учебники эстонской школы. Учитывая данные анкеты, а также меньшую языковую подготовленность учащихся IX классов, правильнее было бы, пожалуй, в IX классах начинать о современной прозе и поэзии и только в XI классе переходить к отрывкам из классики XIX века.

III. Не нравятся и не пробуждают должного интереса и такие тексты, в которых до известной степени примитивно и не по возрасту упрощенно разъясняются сложные проблемы мировоззренческого характера.

В подобных текстах порок сразу же бывает наказан, добродетель возведена, положительный герой исправляется, плохой сын раскаивается и т.д. Такое содержание пригодно лишь в детском возрасте, "а мы ведь уже не в VI, VII классах", говорится в ответах учеников старшего возраста.

IV. Естественно, что не нравятся и трудные тексты, причем как по содержанию, так и по языку. К трудным и потому неясным по содержанию почему-то отнесен "Колотый сахар", а по языку недоступен среднему ученику (в особенности в провинциальной школе) роман в стихах "Евгений Онегин" ("трудноват, длинноват и скучноват", по определению одного ученика).

Таковы анкетные данные по двум первым тесно связанным друг с другом вопросам.

Ответы на третий вопрос — о причине плохой успеваемости по русскому языку — лишь косвенно связаны с высказываниями по поводу учебных текстов, поскольку дают более широкую по своему содержанию информацию, сводящуюся к констатации следующих серьезных недочетов в преподавании русского языка в эстонской школе.

1. Программа по русскому языку слишком обширна ("antakse nii palju õppida, et ei jõua kunagi korralikult õpitud").

2. Основа, полученная в начальной школе, слаба ("ei saa põhja alla", "ei jõua tagant järgi", "algkoolis ei õppinud üldse midagi").

3. Переход от класса к классу — в особенности на старшей ступени переход к литературе — происходит неподготовленно, скачками ("kirjandus on huvitav, aga meil on raske, palju lünke teadmistes ja sõnavara puudub").

4. Частая смена учителя — предметника действует отрицательно на успеваемость (требования меняются), причем хуже всего то, что хорошие учителя приходят на смену плохим и наоборот. Как тем, так и другим

в анкетах уделяется много внимания, пишутся чуть ли не целые сочинения, действующими лицами которых являются особенно запомнившиеся образы учителей.

5. Пробелы в грамматике и бедность словарного запаса, причем указывается довольно часто на нудность в преподавании грамматики и на ее трудность для эстонцев (see igavene несов.вид!), а также на бессистемность и слабое закрепление лексики (varsti ununeb").

6. Все указанные выше недочеты в постановке преподавания русского языка в эстонской школе так или иначе перекликаются, перекрещиваются с понятием речевой практики (keelepraktika). Очень сильно и убедительно звучит требование повысить, увеличить удельный вес этой стороны обучения русскому языку, причем содержанием речевой практики понимается учащимися, пожалуй иначе, подчас правильнее и полноценнее, чем многими близко стоящими к школьному делу представителями старшего поколения. В анкетах подчеркивается, что для речевой практики, для говорения по-русски необходимо больше слушать и слышать русскую речь (устраивать специальные радио-сеансы, привлекать технические пособия, устраивать читку литературы в классе — "хорошо бы хоть изредка" и т.д.). Вместе с тем, указывается и на то, что говорение — это нечто другое, чем пересказывание текстов (связанная, подготовленная, и неподготовленная, спонтанная речь!), и поэтому нужно было бы устраивать почаще обсуждения, дискуссии, споры, выступления по определенным темам, организовывать поездки на территории, где не говорят по-эстонски, и т.д. Очень хорошо высказана эта мысль в такой формулировке одного учащегося: "Ведь только путем изучения языка говорению не научишься" ("Ega siis ainult keeleõppimisega keeleoskust ei saavutata!").

Все эти справедливые указания учащихся старших классов еще раз подчеркивают необходимость основательного и

всестороннего пересмотра всех сторон преподавания русского языка в эстонской школе, настоятельно требуют улучшения программ, учебников и самой методики обучения этому предмету. Отбор текстов для старших классов — вопрос частный в цепи других не менее важных проблем, но все без исключения звенья этой неразрывной цепи необходимо улучшить с учетом прежде всего того, что нравится и может интересовать, захватывать ум и сердце учащейся молодежи наших школ. Только в таком случае мы сможем надеяться, что русский язык в эстонской школе займет подобающее ему почетное место среди других школьных предметов, станет предметом если не любимым, то во всяком случае "более популярным" (по определению одного из учеников), чем в настоящее время.

УПРАЖНЕНИЯ В ОБРАТНОМ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

И. Премет

(Таллин)

В 16 - 18 лет у человека формируется характер, определяются его интересы и склонности. Мы же, учителя русского языка в эстонской школе к процессу становления личности учащихся, к воспитанию его эстетических вкусов и норм поведения, видимо, никакого отношения можем не иметь. Я говорю "можем не иметь", т.к. наши учебники разрешают очень часто идти в обучении самым легким путем - выучить такой-то §, закрепить слова, на следующем уроке опрос - и все. И, к сожалению, мы этим часто ограничиваемся. Не останавливаясь в данном случае на программе литературного чтения в старших классах, замечу, что учебники наши (и для старших классов, и для младших) грешат однообразностью. Нет возрастного различия в подходе к упражнениям - и в 6 и в 9 кл. составлены одинаково: найти правильное окончание прилагательного или существительного, выбрать один из двух глаголов и т.д.

Нет ничего нового и в подходе к изучению произведений разных авторов и разных веков в старших классах.

В связи со всем вышеизложенным я хочу коснуться одной формы работы, которая, на мой взгляд, в какой-то степени влияет на развитие мышления у учащихся, на формирование его эстетических вкусов, а именно: обратного перевода с эстонского языка на русский. Преимущество такого перевода заключается в том, что у нас есть для сравнения "идеальный перевод", т.е. оригинальный авторский текст.

Для такой работы можно взять произведение любого автора, сообразуясь с наклонностями и интересами класса.

Первый этап работы – подготовка учащихся – зависит от поставленной цели и специфики выбранного для перевода произведения. Допустим, учитель хочет не только рассказать, но и доказать путем анализа художественного текста и показать отношение Толстого к Наташе. Вопрос этот сложный, решается Толстым в процессе всего романа, поэтому для анализа лучше взять несколько отрывков из разных частей романа. Учитель тщательно готовится к вступительной беседе, отобразив и записав на доске нужные для понимания рассказа слова, план рассказа. В беседе учитель должен рассказать, как Толстой относился к женскому вопросу в России, в чем видел назначение женщины в семье и обществе. Обязательно надо будет сказать о том, что образ Наташи полемичен, так как Толстой не был согласен с шестидесятниками в вопросе о равноправии женщин. Возможно, что вступительное слово учителя будет разбито на несколько частей, т.е. сказано все будет не сразу, на одном уроке, а будет как бы вкрапливаться в урок по мере практической работы учащихся.

Далее учитель говорит о сложности работы переводчика, как тщательно отбираются слова при переводе, как важно, чтобы переводчик был внутренне близок к автору.

Второй этап – практическая работа. Возьмите для примера одну фразу Толстого, сказанную о Наташе "... pooleldi neiu, pooleldi plika, vahel lapselikult naljakas, vahel neitsilikult võluv".

Ученик русского текста не знает, на партах у них эстонско-русский словарь и, по возможности, толковые словари русского языка (5–6 экз. на класс).

Начало работы таково: ученик выписывает в тетрадь те слова, значения которых он по-русски не знает. Полезно (на первых этапах работы) выписывать все слова, т.к. часто у "знакомых" слов бывают иные значения. После этого ученики записывают значение слов по-русски и, если у русского слова есть несколько значений, то выписывают все

синонимы, уточняя оттенки их по толковому словарю.

При работе над нашим предложением работа учеников будет выглядеть так:

pooleldi	- наполовину
neiu	- девушка, девица
plika	- девочка
vahel	- иногда, иной раз, порой, подчас
lapselikult }	- в словаре под ред.
neitsilikult }	Б.Правдина, изд. 1956 г.
	таких слов нет
võluv	- пленительный, обаятельный, обворожительный, очаровательный, чарующий

При подготовке к переводу учитель должен предусмотреть неправильный перевод "наполовину девушка". Слово "наполовину" в русском языке наречие со значением "одной половиной, одной частью, не совсем". Как видно, значения для перевода не подходят. Учитель должен как-то натолкнуть учащихся на слово "полу". Объяснить ученикам употребление слова "барышня" во времена Наташи Ростовской и, для сравнения, в более позднее время. Наташа "барышня" не только по своему происхождению; в аристократической среде начала XIX в. это слово в большей степени употреблялось для возрастного определения. Слова, перевода которых нет в употребляемом учениками словаре, учитель помогает им перевести или подводит к правильному переводу.

Труднее всего в этом предложении со словом võluv. Действительно, как же объяснить эстонским ребятам разницу между шестью (!) синонимами. На помощь приходит толковый словарь, мы не будем приводить здесь разъяснения смысла всех шести синонимов. Скажем только, что в процессе самостоятельной работы со словарем ученики исключают из шести три-четыре синонима, которые никак не могут быть применены к Наташе. Так, например, сразу отпадает слово "чарующий", т.к. это слово чаще всего употребляется в таких со-

четаниях: "чарующий голос", "чарующая игра". Отпадает и слово "прельстительный" как вульгарное, простонародное. Третьим словом, которое часто отпадает при отборе, является слово "пленительный". Но даже если у учащихся останется три-четыре синонима - (пленительный), очаровательный, обаятельный, обворожительный, то и здесь, на наш взгляд, большая заслуга ученика. Ну, а на самом деле, какой синоним им взять? У Толстого - "обворожительная". Согласитесь, что и остальные два-три синонима не хуже. И вот "правильный" перевод фразы: "полубарышня, полудевочка, то детски смешная, то девически обворожительная" (Л.Н.Толстой. Собр. сочинений в 14 томах, т. 5, Гос. изд. худож. лит-ры, М., 1951, стр. 45).

Еще пример. В эпилоге романа перед читателем предстает новая Наташа, та Наташа, в которую Толстой вложил понимание назначения женщины в семье и обществе. Толстой не просто рассказывает нам, как изменилась Наташа, какой стала она, он доказывает нам, читателям, правоту ее жизни. И отсюда - стиль: не легкий, плавный, передающий жизнерадостность Наташи, ее очарование жизнью (как было в первой книге романа), а точный, сжатый, логически экономный. Поэтому повторения: "не должна бросать таланты, ... должна еще более заниматься своей внешностью, должна прельщать своего мужа. Наташа не заботилась ни о своих манерах, ни о деликатности речи, ни о том..." и т.д. (т. 7, стр. 272).

Здесь и краткость формулировки: "Наташе нужен был муж. Муж был дан ей. И муж дал ей семью" (там же).

Вышеприведенные отрывки можно проанализировать и с обратного перевода и в тексте Толстого, - это на усмотрение учителя. Но самое главное условие анализа - ученики должны понять, что определенная система слов, конструкция предложения, соответствует выражению одной определенной мысли.

После окончания работы начинается "защита" переводов (русского текста по-прежнему никто не знает). Сравниваются переводы, отстаиваются и выбор слов, и конструкция

предложения. В результате этой работы приходим к одному (или нескольким) вариантам перевода. Разумеется, в процессе этой работы исправляются и объясняются "чисто" грамматические ошибки. И, как завершение этой работы – сравнение нашего перевода с "идеальным" – текстом Толстого.

На наш взгляд, такая работа – перевод и анализ художественных текстов – дает учащимся неизмеримо много. Во-первых, не ставя перед собой задачи охватить и изучить все творчество писателя, ученик анализирует какую-то небольшую часть творчества, но этот анализ идет так подробно и углубленно, что ученики приобретают определенные навыки анализа текста художественного произведения; в дальнейшем эта изученная проблема может стать стержнем, на который нанизывается и все творчество писателя.

Во-вторых, при такой переводческой работе эстонские учащиеся приучаются к самостоятельной работе с книгами и словарями, развивается их стилистический вкус, активизируются мыслительные способности, закрепляются в памяти новые слова, причем закрепление идет довольно легко, ученикам эти слова нужны для "защиты" перевода, для выражения своих мыслей. А при сравнении своего перевода с текстом Толстого ученик учится правильно и точно выражать мысли.

Вся эта изложенная работа проводится на уроках. Уходит на нее 4 – 6 часов. Естественно, что заниматься часто такой работой учитель не может, т.к. он связан с программой. Поэтому продолжить ее можно во внеклассной работе.

На уроки классного руководителя можно приглашать переводчика. Он намного подробнее расскажет о принципах перевода, проведет практическое занятие. Можно даже создать из заинтересованных ребят кружок переводчиков.

Переводы художественного текста – это только одна из форм стилистических упражнений. Хотелось, чтобы таких упражнений было в наших учебниках много, можно бы также издать сборник упражнений по стилистике для старших классов эстонских школ.

ОБ АНАЛИЗЕ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В
СТАРШИХ КЛАССАХ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

И.Иванова

(Тарту)

Одним из видов анализа художественного произведения на уроках литературного чтения в старших классах эстонской школы является работа над переводами художественного произведения, в процессе которой идет сравнение оригинала и его перевода. Подобную работу целесообразно проводить уже заканчивая изучение произведения, так как учащиеся прежде всего должны понимать авторский текст и свободно оперировать его лексическим и стилистическим материалом.

Анализ перевода преследует три основных цели: 1) еще более углубленное понимание авторского замысла путем сравнения оригинала с переводом; 2) формирование элементарных навыков анализа литературных произведений; 3) закрепление словарного и стилистического материала. При этом учитель может ставить перед собой и более частные задачи, как, например, подготовка учащихся к письменной работе по данному материалу, или к выразительному чтению, к анализу другого, сходного по построению произведения и т.д.

Для этого вида учебной работы лучше выбирать небольшие по объему произведения или же отрывки произведения, имеющие законченное по смыслу содержание. Так, например, с целью сравнения художественных текстов в 10 классе 7-ой средней школы гор. Таллина материалом послужило стихотворение А.С.Пушкина "В Сибирь". На изучение этого стихотворения было отведено три часа.

Ниже мы приводим разработку этих уроков.

I урок. Цель этого урока – ознакомить учащихся с историей создания стихотворения, а также с лексическим составом и значением некоторых слов и отдельных словосочетаний. В начале урока проводился опрос заданной на дом учебной статьи "Встреча с Марией Волконской". При опросе преследовалась следующая цель: повторить усвоенные на предыдущих уроках сведения об исторических событиях того времени и попутно обратить внимание на отдельные выражения, встречающиеся в изучаемой и заданной на дом статье. Дело в том, что программы по курсу истории и литературному чтению не координированы. Тему "Восстание декабристов" ученики проходят в 8 классе, поэтому в 10 классе они с трудом ориентируются в событиях.

Опрос планируется следующим образом. Перед уроком учитель с помощью дежурного записывает на доску несколько измененный план рассказа с учетом всех тех установок, о которых мы говорили выше. При этом за каждым пунктом плана в скобках даются слова и выражения, которые учащиеся обязательно должны употребить при ответе. Запись плана нужна для того, чтобы ученик при пересказе обязательно коснулся и тех вопросов, которые необходимы учителю для подведения и перехода к новому материалу, т.е. к стихотворению "В Сибирь".

План пересказа.

- 1) Дом княгини Зинаиды Волконской (славился – чем?, образованная Москва).
- 2) Какое историческое событие предшествовало отъезду Марии в Сибирь? (участники восстания, разгром, были сосланы, руководители).
- 3) Что мы знаем о Марии Волконской? (бывать в разъездах, далеко за полночь, растопить камин, арестован – арестовать, лежать в горячке, опасаться – чего?, заключить в крепость, лукавый, перехватывать – перехватить, последовать, чудовищные условия, отказаться – от чего?, лишиться права, непреклонный, страшные подземелья, кандалы).

- 4) Встреча Пушкина с Марией Волконской.
 - а) Что привело Пушкина в это время в Москву?
 - б) Встреча в Гурзуфе (пленить — чем?, богатство внутреннего мира).
 - в) Встреча в Москве (вглядываться, — во что? вслушиваться—во что?, проводы, возвратиться мыслью — к кому?, к чему?).
 - г) Какие стихи читал Пушкин Марии?
- 5) Как вы себе представляете условия, в которых жили декабристы в Сибири?

По мере надобности учитель дополняет ответы учащихся. В качестве наглядных пособий могут быть использованы различные картины, рисунки декабристов, их портреты, портреты М.Волконской и А.Муравьевой и других жен декабристов. В заключение этой части урока учитель указывает, что стихотворение, которое Пушкин посвятил друзьям—декабристам, называлось "В Сибирь" и было послано с женой декабриста Н.Муравьева А.Г.Муравьевой.

Описанная часть урока занимает минут 20 учебного часа.

В заключение первого урока учитель выразительно читает текст стихотворения, а затем останавливается на некоторых особенно трудных в стилистическом отношении словах и выражениях (10—15 минут). Последние десять минут учебного часа можно посвятить или учебному чтению, или же работе над более углубленным пониманием содержания каждой строфы в отдельности.

Второй урок. Главная цель второго урока: раскрыть глубокий смысл пушкинского текста, его идейное содержание.

Кроме того, на этом уроке преподаватель пытается вскрыть многозначность слова в художественном тексте, указать на его отличия в обычной речи. При постановке второй задачи мы руководствовались следующими соображениями: лексика стихотворения "В Сибирь" поэтична — в таком виде она не употребляется в разговорной речи. Необходимо показать ее преимущественное употребление в художественной речи и этим

очертить сферу ее употребления. Такая работа способствует не механическому, а образному запоминанию.

В начале второго урока можно, в зависимости от степени подготовки учеников, задать фронтально несколько вводных вопросов по истории создания стихотворения – например:

- 1) После какого исторического события Пушкин написал "Послание в Сибирь"?
- 2) Где жил в это время автор стихотворения?
- 3) Кто был его цензором?
- 4) Как могло появиться в свет стихотворение "В Сибирь"?

Основная часть урока связана со словарной работой, которая проводится фронтально под руководством учителя. Учитель задает вопрос, а затем дополняет и округляет ответы учеников. Коллективно составленное толкование слов и словосочетаний ученики переписывают с доски в свои тетради.

Запись на доске

- 1) Во глубине сибирских руд – так просто Пушкин определяет ужас каторги;
- 2) Гордое терпенье – декабристы были вправе гордо терпеть, так как даже каторга не могла сломить их убеждения;
- 3) Дум высокое стремленье – гуманные идеи декабристов;
- 4) Скорбный труд – труд может быть тяжелым, легким, свободным, подневольным, принудительным, физическим, умственным, вдохновенным.

Учащиеся при этом словосочетании сами находят эпитеты к слову "труд", а затем определяют, какое прилагательное больше всего подходит к эпитету "скорбный", учитывая тот факт, что скорбь – это высшая степень печали. Учитель говорит, что все подчеркнутые слова, плюс многие другие, кото-

рые не написаны на доске, могут составить значение слова "скорбный".

- 5) Несчастья верная сестра - здесь так поэтично названа надежда;
- 6) Мрачное подземелье - нечто темное, страшное;
- 7) Мрачные затворы - удручающее человека и физически и духовно.

Эпитет мрачный объясняется тем же методом, что и "скорбный". Учитель объясняет различие в употреблении слова "мрачный".

В заключение второго урока, отталкиваясь от уже проделанной стилистической работы, следует перейти к определению идейного содержания стихотворения. Учащимся предлагается ответить на следующие вопросы:

- 1) Почему Пушкин называет свой голос "свободным"?
- 2) О какой "желанной поре" говорится в стихотворении?

Домашнее задание: чтение наизусть и анализ лексики и идейного смысла стихотворения.

Третий урок. Цель этого урока - закрепление пройденного учебного материала и попутно - подготовка к письменному изложению стихотворения наизусть. Для закрепления стихотворения мы прибегаем к сравнению текста оригинала с его переводом на эстонский язык, сделанным в 1947 году известной эстонской поэтессой, переведшей на эстонский язык "Евгения Онегина", Бетти Альвер. Учащиеся под руководством преподавателя сравнивают перевод с оригиналом.

Им был роздан размноженный на машинке текст перевода, после чего последовало небольшое вступительное слово учителя, в котором кратко было рассказано о приемах и назначении предстоящей работы. Учитель коснулся в своем сообщении таких вопросов, как работа переводчика вообще, невозможность дословного художественного перевода и других особенно существенных в практике перевода моментов. Если бы мы имели в виду только сравнение перевода с оригиналом, то лучшим методом было бы привлечение и других вариантов

перевода этого же стихотворения, чтобы выявить, как тому или другому переводчику удалось перевести текст оригинала. Нами же сравнение проведено с несколько иной целью, и поэтому оно сопровождалось записью на классной доске и в тетрадях. Задание состояло в сравнении пушкинских поэтических выражений с выражениями переводчика. "Точный", "бытовой" перевод слов Б.Альвер на русский язык выполняли сами учащиеся, но отчасти и с помощью учителя, причем все это сопровождалось объяснением значения тех же слов и выражений у Пушкина и с привлечением данных предыдущих уроков.

Для сравнения при анализе перевода были особенно подчеркнуты две основные линии: описание 1) сибирской каторги и 2) душевного мира декабристов. Ученикам было предложено подвести под первый заголовок все пушкинские поэтические слова, характеризующие сибирскую каторгу, а также соответствующие выражения переводчика. Все это выписывается в тетрадь ученика и на доску. Ниже мы приводим запись на классной доске и в тетрадях.

1. Описание сибирской каторги.

У Пушкина	У Б.Альвер (дано в переводе на русский язык)
1. В глубине сибирских руд	1. Внизу, в шахтах, где царит ночь
2. Скорбный труд (тяжелый, печальный, физический, подневольный, принудительный)	2. Труд, полный забот
3. В мрачном подземелье	3. В подземных туннелях
4. Сквозь мрачные затворы	4. Сквозь стены
5. В ваши каторжные норы	5. К вам, в ваши камеры
6. Оковы тяжкие	6. - - - - -
7. Темницы рухнут (их больше не будет)	7. Из тюрьмы выйдут (а тюрьмы останутся?)

2. Душевный мир декабристов.

У Пушкина

У Б.Альвер

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Храните гордое терпенье | 1. Пусть в вас гордо пылает
сопротивление |
| 2. Дум высокое стремленье | 2. Благородная жажда ваших
желаний |
| 3. Разбудит бодрость и ве-
селье | 3. Принесет |
| 4. Свободный глас | 4. Могучее эхо моей поэзии |
| 5. Вас примет свобода | 5. - - - - - |
| 6. Братья (отдадут меч) | 6. Дружеские руки |

По окончании этой лексической работы учащимся было предложено сделать вывод, как, по их мнению, переводчику удалось выразить мысли Пушкина. Сочетание "выразить мысль" и слово "вывод" выписываются отдельно, чтобы учащиеся при дальнейшем анализе могли их употреблять. Вывод делают ученики устно, с помощью наводящих вопросов учителя, а затем он записывается в тетрадях и на доске.

Вывод: Переводчик несколько смягчил мысль автора. У Пушкина Сибирь мрачнее и страшнее, чем в переводе.

Если по первому пункту вывод сделать сравнительно легко, то по второму - "Душевный мир декабристов и отношение к ним Пушкина" - значительно труднее, поэтому по этому пункту полезно сравнивать каждое словосочетание в отдельности. Если первые два выражения "пусть в вас гордо пылает сопротивление" и "благородная жажда ваших желаний" переведены достаточно близко к оригиналу, то третье выражение у переводчика как бы утрачивает пушкинское значение. Учащиеся должны уловить различие, которое существует между выражением "разбудить бодрость и веселье" и переводческим "принесет", что говорит о привнесении чего-то извне.

Учащиеся сами хорошо поняли разницу между образным, экономным выражением "свободный глас" и громоздким "могучее эхо моей песни". Далее они отметили, что прекрасно звучит пушкинское "вас примет свобода", которое, к сожа-

лению, в переводе вовсе отсутствует. Не выдерживает сравнения и пушкинское "братья" (братья по мысли, по духу) о альверским переводом "дружеские руки", не несущим того идейного смысла, что "братья" у Пушкина. Подбести к выводу по второму пункту — это значит убедить учащихся на конкретных примерах, что изображение душевного мира декабристов по тексту переводчика несколько снижено, в нем нет должного героического пафоса. Этот вывод также записывается в тетрадь, причем выражение "снижать героический пафос" записывается попутно и в словарь учащихся.

В заключение анализа преподаватель обращает внимание учащихся на размер стихотворения и с этой целью разбирает, анализирует параллельно строфу из стихотворения Пушкина и ту же строфу в переводе. Выясняется, что переводчиком великолепно передан размер, музыка пушкинского стиха, что свидетельствует об исключительном поэтическом чутье переводчика.

Домашнее задание — подготовиться к чтению наизусть как оригинала, так и перевода стихотворения, а также к письму русского текста наизусть.

ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА ПИСАТЕЛЯ

Е. Францман

(Рига)

Основные задачи, которые поставлены перед преподавателями литературы программой и которые ставит перед ними сама жизнь, следующие:

- 1) дать учащимся серьезные знания литературы, то есть знания выдающихся произведений русской литературы, представление о развитии мысли, идей, о борьбе русских писателей и поэтов за прогресс, за свободу, за человека;
- 2) осуществлять на уроках идейно-политическое и нравственное воспитание учащихся.

Как же составлены программы, как проходило обыкновенно преподавание литературы, какими были и какими являются сейчас большинство учебников литературы? Сначала два или три часа изучают биографию поэта или писателя, причем данные о жизни писателя даются в каком-то нагромождении фактов, перечислении мест, дат, а потом известное число уроков (от 12 до 30) уделяют изучению произведений; если речь идет о поэте, то его стихи изучают обычно по темам.

Почему в последнее время так много внимания уделяют вопросу о том, как изучать, как преподавать литературу в школе?

Потому что по ответам учащихся мы видим, что у них нет того отношения к литературе, которого мы ждем. Если в русской школе учащиеся часто сами читают дополнительную литературу о жизни писателей, слушают художественные передачи по радио, то в нерусской школе у учеников, в

лучшем случае, останутся в памяти только те данные, которые даны в учебнике или которые дал им учитель.

На основании личного опыта и наблюдений за преподаванием русской литературы в нашей республике мы пришли к убеждению, что произведения писателя или поэта необходимо изучать в неразрывном единстве с его жизнью.

Какие доказательства можно привести в пользу такого преподавания литературы? Какие преимущества такого метода?

Лучшие литературоведы наших дней очень серьезно изучают жизнь писателя или поэта, прежде чем написать труд о его жизни и творчестве (Эйхенбаум, Паперный, Андронников и др.); их книги — это произведения, проникнутые глубоким знанием жизни того, о ком они пишут.

Почему же нашим учащимся не дать возможности так же серьезно, глубоко и вместе с тем живо воспринимать необходимый материал учебника, как воспринимают читатели книги выдающихся литературоведов о писателях?

Художественное произведение воспринимается и понимается по-другому, если его изучать одновременно с изучением жизни автора. Если изучать произведение отдельно, учащиеся не ощущают влияния жизни автора, его исканий, раздумий на его творчество. Факты жизни писателя, знакомство с процессом создания им произведения и с влиянием окружающих условий на творчество, — все это заинтересовывает учащихся. Ведь в душе каждого человека заложен интерес к другому человеку, к его жизни.

Белинский так писал о поэме "Мцыри" и о его авторе: "Нельзя хорошо изучить выдающееся произведение, видя в его творце непревзойденного мастера слова, но не замечая человека большой души, мыслителя, знатока человеческого сердца".

Обратимся, например, к стихотворению М. Ю. Лермонтова "1-е января". Одно впечатление создается у учащихся, когда это стихотворение "разбирают" среди других, в которых Лермонтов восстает против пустоты светского общества, и совсем по-другому они воспримут его, если перед чтением рассказать о выступлении Сологуба против Лермонтова и

прочитать воспоминания Тургенева о новогоднем бале, на котором были дочери царя, о том, как они вызывающе заговорили с Дермонтовым, а он сделал вид, что не узнал их и был непощтителен к ним. Тогда совсем иначе зазвучат строки:

Как часто пестрою толпою окружен,
Когда передо мной, как будто бы сквозь сон,
При шуме музыки и пляски,
При диком шепоте затверженных речей
Мелькают образы бездушные людей,
Приличьем стянутые маски...

.....
О, как мне хочется смутить веселость их
И дерзко бросить им в лицо железный стих,
Облитый горечью и злостью.

Не всегда эта связь прямая. Учащиеся часто не понимают доктора Дымова ("Попрыгунья" А.П.Чехова). Нашей молодежи кажется странным отношение Дымова к жене. Но если учитель постепенно, из урока в урок, раскрывал перед учащимися духовный облик самого Чехова, необыкновенно скромного, чуткого, который в Меликове возвращался от больных, когда все только что выходило к завтраку, но никто никогда не слышал от него жалоб, если он обратил их внимание на письмо Антона Павловича брату, ... "воспитанные люди боятся лжи, как огня, они не лгут даже в пустяках...", - тогда станут понятными Дымов и Коростылев, которые говорили за обедом о медицине, чтобы дать Ольге Ивановне возможность молчать, т.е. - не лгать"...

При одновременном изучении жизни и творчества писатель или поэт становится хорошо знакомым, а потом и близким. Учащиеся живут его жизнью в течение всех уроков, которые отведены на изучение жизни и творчества, они становятся соучастниками его борьбы, радостей и страданий, его исканий. Все это способствует целостному восприятию учащимися и жизни, и духовного облика писателя. Очень важно также знакомить учащихся с тем, как работает поэт или писатель. Здесь может действовать, так называемая, обратная

связь. Изучению духовного мира писателя во многом помогает знакомство с процессом создания им тех или иных произведений.

Это сопереживание учащимися жизни поэта или писателя имеет очень большое воспитательное значение. Мы часто говорим о том, что самое большое воспитывающее значение имеет влияние личности. В юношеские годы ищут примера, живого идеала. В какой-то мере это воспитание "живым примером" происходит при глубоком изучении жизни писателя. При этом учитель может вовлечь учащихся в круг тех вопросов, проблем, которые решали для себя поэт или писатель и которые приходится решать и самим учащимся.

Так, например, при изучении жизни и творчества Лермонтова учитель обратит внимание на то, что поэт считал для себя невозможным унизиться до лжи: "Правда всегда была моей святыней", — пишет он, когда ему предложили отказать от стихотворения "Смерть поэта"; "... я не могу исправить ошибку посредством лжи, до которой никогда не унижался", — говорит он после дуэли с де Барантом.

Еще ярче пример — вопрос о понимании Чеховым патриотизма. Если учащиеся будут знать, как писатель готовился к поездке на Сахалин, о его ответе Суворину, когда тот писал, что не понимает, зачем Чехов едет, кому нужен Сахалин, им будет понятен и сам писатель и его серьезные взгляды. Необходимо прочитать ответ Антона Павловича: "Сахалин — это место невыносимых страданий, на какие только бывает способен человек вольный и подневольный... Мы сгноили в тюрьмах миллионы людей, сгноили зря, без рассуждения, варварски; мы гоняли людей по холоду в кандалах десятки тысяч верст, заражали сифилисом, размножали преступников и все это сваливали на тюремных красноносых смотрителей... виноваты не смотрители, а все мы, но нам до этого дела нет, это неинтересно..." Ведь это понимание писателем патриотизма в самом глубоком смысле, как постоянной ответственности за все, что происходит в стране, может быть темой для очень серьезной беседы с учащимися.

Многие наши учащиеся, может быть, не задумались бы над вопросом поездки Чехова на Сахалин. Но ведь в том-то и заключается настоящая связь преподавания классической литературы с современностью, когда мы приучаем учащихся задумываться над вопросами, которые имели значение не только во время жизни писателя, но не менее важны и сейчас, имеют общечеловеческое значение.

Наконец, одновременное изучение жизни и творчества дает возможность как бы перенести учащихся в тот мир, в те исторические условия, в которых он жил и работал. Мы часто жалуемся, что наши учащиеся не чувствуют эпохи, которая отражена в том или ином произведении. Но ведь вся сила и значение произведений Лермонтова будет понятна лишь в том случае, если учитель введет учащихся в атмосферу тех трагических лет, когда жил и писал поэт, а это возможно лишь тогда, когда учащиеся будут "жить" в той атмосфере.

Конечно, нам могут возразить, что крупные произведения все равно будут "разрывать" ткань жизни писателя, цельность восприятия ее. Да, конечно. Поэтому такие произведения, как, например, "Война и мир", лучше изучать отдельно, может быть, после изучения всего творчества и жизни писателя.

Как же преподавать литературу, как работать учителю, что помогает ему осуществлять эту необходимую связь при изучении жизни и творчества писателя? Особенно важен этот вопрос для национальной школы.

В национальной школе особенно облегчает такую работу изучение жизни и деятельности писателя, написанных в виде живых очерков. "Живые образы создают мысль", — эти слова А.П.Чехова очень хорошо и, как всегда у него, коротко и предельно ясно говорят о том, что живо и эмоционально написанные очерки о жизни и деятельности писателя пробуждают не только эмоции, переживания, но и мысли.

Изложение материала учителем или составителем учебника должно быть (особенно для учащихся нерусских школ)

доступным для понимания и интересным. Не надо бояться этого слова, оно иногда вызывает возражения: "Мы должны учить, а не развлекать учеников". Может быть, следует вспомнить статью профессора Ефремова ("Учительская газета", 1962 г., № I) "Вам, мои учителя", в которой он говорит, что мозг человека способен воспринимать бесконечно много сведений, но только при наличии интереса, живости и огня поиска. Следовательно, интерес к изучаемому облегчает усвоение материала.

Живому восприятию литературы помогает использование всевозможных дополнительных материалов (воспоминания современников, документы, письма). Так, например: изучение различных вариантов стихотворений Пушкина, отдельных заметок из записных книжек Чехова (записи, на основании которых были написаны рассказы "На подводе", "Человек в футляре" и др., или запись "Разговор на другой планете о Земле, через 1000 лет: помнишь ли ты то белое дерево... (Березу)?"", сделанная в Ялте тоже для будущего рассказа), — все это оживляет изучаемый материал.

Письма Белинского, Герцена, Чехова, Горького и др. — неоценимый материал для воспитания юношества и для ощущения учащимися той атмосферы, в которой жили писатели. Стоит только вспомнить отрывок из письма Чехова в 1895 году: "Теперь пишу маленький рассказ "Моя невеста". У меня когда-то была невеста... Мюю невесту звали так: "Мисюсь". Я ее очень любил. Об этом я пишу", — и станет ясно, что этот отрывок поможет учащимся совсем по-иному воспринять повесть "Дом с мезонином". А сколько нежности и грусти в окончании одного письма Чехова к жене-художнице Книппер: "... Не забывай меня, не забывай. Каплет в окно с крыш весенний шум, но взглянешь в окно — там зима. Приснишься мне..."; какие замечательные письма писал Фадеев матери и друзьям.

Вообще необходимо знакомить нашу молодежь с теми материалами, которые рассказывают о любви поэтов и писателей (о глубоком чувстве, которое пронес Пушкин через всю жизнь к Марии Раевской; о любви Грибоедова к Нине

Чавчавадзе, Лермонтова — к Вареньке Лопухиной и др.). Ведь так важно "учить", если так можно сказать, наших юношей и девушек любить — тоже на "лучших примерах".

Фотокопии различных документов (автограф стихотворения Лермонтова "Смерть поэта" с профилем Дубельта на полях, обложка рукописи драмы "Маскарад" с надписью "Запрещено"; приказ по армии после смерти поэта "... поручика Лермонтова исключить из списков"; полный текст отказа Чехова от звания почетного академика и др.) не только переносят учащихся в определенный период жизни поэта или писателя, но также дают материал для размышлений и выводов, но еще и приносят дыхание достоверности всего, о чем говорит учитель или авторы учебников. Работа с такими материалами имеет большое значение еще и потому, что учитель прививает учащимся интерес, вкус к собиранию таких материалов. А это ведь начало, элементы той научно-исследовательской работы, которая возможна и желательна в школе.

Во многом изучению жизни и творчества писателя помогает и чтение монографий и художественных произведений о жизни писателей. Задача учителя — использовать отрывки из таких произведений или организовать внеклассное чтение их (например, "Из света и пламя" Сизовой; книги Новикова о Пушкине и др.).

Очень важно, как и в любой работе, так и при одновременном изучении жизни и творчества писателя избегать шаблона. Для этого необходимо хорошо знать наличие материалов о данном писателе или поэте. Так, биографию и творчество Гоголя и Толстого целесообразно изучать на основании почти только одних документов, по которым учащиеся самостоятельно будут готовить рассказы о жизни и труде этих писателей.

Если наши учащиеся будут изучать жизнь и творчество писателя одновременно, в продолжение многих уроков, во многих случаях отпадет необходимость в трафаретных заключительных уроках типа "Значение творчества Пушкина, Лермонтова и др.". почему? Разве это не нужно? Заключитель-

ные уроки, конечно, будут, но иного характера. Учитель будет стараться готовить такой урок каждый раз по-иному, в соответствии с тем неповторимым, что характеризует и жизнь, и творчество данного поэта или писателя.

Конечно, для такой работы с учащимися нужно предъявлять и повышенные требования к учителям. Такое преподавание требует больших знаний учителя, глубокого понимания сущности исторических процессов, а также большой любви к своему предмету.

Может быть, многие скажут, что все сказанное не представляет собой ничего нового, ведь лучшие учителя всегда стремились увлечь учащихся за собой в мир жизни и творчества писателя, искали и использовали различные интересные дополнительные материалы. Но ведь это — лучшие. Поэтому необходимы учебники, которые помогали бы любому учителю.

В нашей республике сделана попытка осуществить эти требования, написаны такие учебники для латышских школ для IX, X и XI классов. (В настоящее время уже изданы учебники (I и II часть) такого типа и для национальных школ РСФСР.)

Что можно сказать уже теперь о результатах преподавания литературы по принципу одновременного изучения биографии и творчества писателя?

Прежде всего, повысился интерес учащихся к урокам русской литературы. у них появляется иное восприятие произведений, они относятся внимательнее к тексту: постоянное возбуждение к работе мысли развивает их способность делать выводы, обобщения; становится глубже и серьезнее, даже богаче мир чувств учащихся; учащиеся приобретают навыки самостоятельной работы по учебнику и с дополнительным материалом, об этом свидетельствует целый ряд самостоятельных поисков и работ в этом направлении (см. в журнале "Литература в школе", 1967, № I, материалы о Тургеневе).

Слова К.Федина — "Любовь к художнику слова не только тем больше, чем выше его искусство. Она тем больше, чем больше он — человек", — только подтверждают нашу мысль о

том, что необходимо знакомить учащихся одновременно и в одинаковой степени глубоко, подробно и серьезно как с произведениями писателя, так и с жизнью писателя-человека.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭПИДИОСКОПА И ДИАФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО
БОЛЕЕ ГЛУБОКОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Лапса

(Рига)

Использование технических средств: диапозитивов, диафильмов, звуковых фильмов на уроке — тема далеко не новая. Еще в 1930 году Н.К.Крупская говорила: "Никакими словами не расскажешь того, что можно показать в кино".

В наше время агитировать за использование технических средств на уроке — ломиться в открытую дверь. Но именно в последние годы этот вопрос приобрел остроту, его поднимают буквально на всех методических конференциях, секциях, но это уже не агитация за использование кино, а вопрос методики использования фильмов на уроке.

Просмотр диафильмов, диапозитивов, учебных средств на уроке оправдывает себя лишь в том случае, если он будет для ученика не пассивным отдыхом, а формой его работы, если на данном уроке ученик должен будет трудиться, запоминать, думать, анализировать, сопоставлять и ... говорить.

Добиться такого активного просмотра фильмов со стороны ученика учитель может лишь при условии большой кропотливой и очень внимательной подготовки к данным урокам. Демонстрация диафильмов, фильмов, диапозитивов ни в коем случае не должна превращаться в самоцель. Это лишь отдельное звено в работе, и его надо умело сочетать с работой по учебнику, — дополнять последний, разнообразить его и в то же время строго придерживаться границ учебника, не выходя за пределы каждого отдельного урока. Работу с диафильмом можно и нужно начинать с I-го класса. Здесь учи-

тель показывает диафильмы — сказки, иллюстрирует тексты учебника. В первом классе, и даже во втором, просмотр, осмысливание каждого кадра, составление из отдельных кадров единого целого — очень сложный, требующий умственного напряжения, процесс, и если к нему еще добавить чтение, то для некоторых это будет почти непосильно, поэтому здесь дикторский текст должен читать либо учитель, либо ученик, для которого трудность чтения уже пройденный этап.

Уже здесь мы можем осуществить дифференцированный подход к ученикам: слабые отвечают на вопросы, сильные — читают, рассказывают кадры.

В младших классах с успехом проходит урок о алфавите, если оживить его диафильмом "Мохнатая азбука": сухой материал приобретает занимательный характер, в то же время расширяется кругозор ребят, обогащается их язык.

Более систематический характер с демонстрацией фильмов приобретают уроки с 5-го класса.

Первой и самой простой формой работы с фильмом является демонстрация таких фильмов, которые полностью соответствуют материалу учебника. Это басни Крылова:

"Новая рубашка"	— 5 кл.
"Упорный Оп-Су"	— 6 кл.
"Горячий камень"	— 6 кл.
"Чем пахнут ремесла"	— 6 кл.
"Чужая калитка"	— 6 кл.
"Акула"	— 6 кл.
"Сын артиллериста"	— 8 кл.

На этих уроках учитель заменяет учебник фильмом, что у ребят вызывает большой интерес, т.к. они не только слышат, но и видят содержание изучаемого материала. На таких уроках дети работают все 45 минут, здесь исключается необходимость перевода на родной язык (все новые слова — предметы — на экране), даже самые слабые ученики полностью усваивают смысл и текст нового материала, бессмысленная зубрежка становится лишней.

Ярким примером может служить урок в 5 классе по басне Крылова "Лебедь, щука и рак", где диафильм заменяет

учебник. Показывая фильм со второго кадра, учитель знакомит детей с новыми словами и выражениями:

- 2 кадр - лебедь,
- 3 кадр - рак,
- 4 кадр - щука,
- 5 кадр - впряглись, поклажа,
- 6 кадр - из кожи лезут вон,
- 7 кадр - облака,
- 8 кадр - пятится.

При этом первичном просмотре диафильма целесообразно кадры не докручивать, т.е. надписи не читать, а проводить беседу, акцентируя внимание ребят на нужных словах и сюжете диафильма, и лишь после ознакомления с содержанием фильма, после составления самостоятельного рассказа переходить к повторному показу - чтению басни уже с первого кадра. Здесь впервые учитель имеет возможность говорить о большом писательском труде, заглянуть в лабораторию писателя.

При повторном показе учитель работает над выразительным чтением, заучиванием басни и т.д.

Работа с диафильмом облегчает восприятие учениками переносного значения слов.

Просматривая диафильм басни "Стрекоза и Муравей", ребята правильно понимают переносное значение выражений:

- 1 кадр - лето красное (цвет кадра противоречит прямому значению слова),
- 2 кадр - зима катит в глаза,
- 3 кадр - вешние дни,
- 4 кадр - голову вскружило.

на основе всего диафильма - переносное значение слова "попрыгунья".

Говоря о работе с диафильмами, полностью соответствующими текстам учебника, нельзя не остановиться на новинке последних лет - звуковых диафильмах, т.е. диафильмах с грампластинками. Материалу 5 - 6 класса соответствуют звуковые диафильмы "Басни Крылова" и "Акула". Интерес к таким диафильмам со стороны учеников трудно переоценить.

Для учителя такие диафильмы очень удобны, т.к. пластинку с текстом можно включить и выключить в зависимости от желания, от цели урока, от формы работы каждого отдельного урока ("Акула" - пластинка нужна на I уроке и не нужна при опросе, "Басни Крылова" - не нужна при первом просмотре, но нужна при работе над выразительным чтением).

На уроках, где диафильм заменяет собой учебник, учитель имеет больше возможности проводить индивидуальную работу со своими учениками: в слабом классе - это будет чтение надписей, в среднем - рассказ кадров, сильном - сочинение текста, сравнение, выяснение названия рассказа и т.д.; для каждого ученика: и слабого, и сильного - находится своя работа.

Следующим этапом работы с фильмом является демонстрация фильмов, одинаковых по сюжету с текстом учебника, но освещающих содержание более полно, нежели учебники.

Примером может служить звуковой фильм "Откуда стол пришел?" Сюжетная линия и стихотворения, и диафильма одна и та же, но фильм шире стихотворения, он знакомит нас с обитателями леса, подробно описывает долгий путь превращения сосны в письменный стол. Чтобы этот ценный дополнительный материал не прошел для учеников бесследно, учитель перед показом фильма дает дополнительные вопросы, чем акцентирует внимание ребят на нужные моменты.

(I. Лес и его обитатели.

2. Путь от сосны до стола:

- а) пильщики в лесу,
- б) сплав леса по реке,
- в) на лесопильном заводе,
- г) в столярной мастерской,
- д) в мебельном магазине.)

Аналогичную работу можно провести в 5 классе с диафильмом "В Артеке" (в учебнике ему соответствует рассказ "Лагерь дружбы"; в 4-ом классе этот же диафильм можно связать с рассказом "Новый Артек").

Хорошим помощником учителя может быть набор диапозитивов. Так, в 5-ом классе небольшое грамматическое задание

"В городском зоопарке" можно оживить диапозитивом "Зоопарк". Диапозитивы учитель располагает от знакомого и легкого к незнакомому и трудному; надписи диапозитивов дают возможность обратить внимание учеников не только на названия зверей, но и на характерные черты их.

(знакомое: серый волк,
лиса с пушистым хвостом,
косолапый мишка,
трусишка заяц,
ловкая белка;

созвучное с латышским языком:
жираф с длинной шеей,
полосатая зебра,
бегемот,
полосатый тигр,
царь зверей - лев;

новый материал:
рогатый олень,
горбатый верблюд,
щенок-динго,
обезьяна).

На данном уроке ребята закрепляют грамматический материал, попутно расширяя свой кругозор, пополняя словарный запас.

Третьей формой работы с фильмами и диафильмами в младших классах является демонстрация (с последующим пересказом учениками) фильмов, близких по содержанию с пройденным программным материалом. Это фильмы о школьной жизни, о честности, о колхозе, о Москве, об отношении к зеленым друзьям, о пионерах и т.д.

(4 класс - после ст. "Случай с деньгами", "Кому стыдно" - фильм "Будь честен"; после ст. "Что едят животные?" - диафильм "Домашние животные"; после стихотворения "Первый снег" - диафильм "Зима", "Человек под снегом"; в 5-ом классе после рассказа "Город чудес" - диафильм "В родной Москве", после рассказа "Это моя мама" - фильм "Как искали Наташу", после "Зеленые друзья" - фильм "Берегите зеленые насаждения!")

Ребятам необходимо предупреждать о демонстрации фильмов, близких к текстам учебника, обращая их внимание на то, что лишь те, кто хорошо усвоит слова статей учебника, легко справятся с неизвестным текстом фильмов и диафильмов. Эта форма работы также способствует развитию разговорной речи учеников. Кроме этого, дети с большой ответственностью подходят к материалу учебника, к заучиванию новых слов, помещенных в книгу, т.к. убеждаются, что они им очень и очень пригодятся: пассивный запас превращается в активный.

Следующей формой работы над фильмом на уроках русского языка является проведение изложений либо сочинений по фильму. Такие письменные работы вызывают меньше затруднений у ребят, нежели сочинения по картине, т.к. в них есть действие, движение, более понятное природе ребенка.

Особенно удобны в этом отношении диафильмы с грампластинками: "Максимка-пулеметчик", "На баррикаде", "Настоящие друзья" и др. Но нельзя забывать, что проведению таких изложений должна предшествовать большая кропотливая работа учителя. (Работая с диафильмом "Настоящие друзья", необходимо на доске дать все имена собственные; "На баррикаде" — на предшествующих уроках частично записать на доске слова и выражения:

оглобли,	равновесие,
рысак,	притаиться,
кнут,	опасность миновала,
возчик,	прикрыть отход,
	мостовая,

объяснить:

постреленок,	дать стрекача,
кровошпец,	трепка,
	невдомек .)

Следующая форма работы — просмотр соответствующих фильмов перед экскурсиями (традиционные походы "Золотая осень", "Навстречу весне"), перед определенной практической работой (работа на пришкольном участке, в подшефном колхозе, пионерская работа по зонам и др.).

Благодаря такой работе, которую учитель делит на несколько этапов (просмотр, заучивание, практическое применение полученных знаний), учитель-словесник имеет возможность расширить словарный запас ученика, заставить его говорить по-русски на темы, не предусмотренные учебником.

Кроме чисто практического значения, эти фильмы несут в себе воспитательную ценность: они заставляют наблюдать, видеть окружающий мир.

Примером может служить цветной диафильм "В колхозе осенью". Он не только знакомит ребят со словами, связанными с работой в колхозе (сеялка, озимые, вилы, лопата, прицеп, картофелекопалка, плуг и др.), но обращает внимание учеников на признаки осени:

пустые поля,
прозрачный воздух,
золотые краски,
увядающая природа и т.д.

Высокохудожественные кадры воспитывают вкус учеников.

Следующей, не менее важной формой работы с диафильмом и диапозитивом является проведение и, главное, контроль внеклассного чтения учащихся.

Благодаря фильмам, уроки по внеклассному чтению приобретают новый оттенок, их ребята ждут с нетерпением, ждут, как праздник. Подготовленные отдельными ребятами сказки Пушкина, рассказы Гайдара, Чехова, стихотворения Некрасова и др. становятся приобретением всего класса. Иногда имеет смысл отвечающих по диафильмам ребят заранее знакомить с диафильмом. В 8-ом классе работа с диафильмом, диапозитивом и звуковым фильмом приобретает более серьезный характер. Здесь материал учебника целесообразно планировать по темам, при этом в тематические планы включать работу с диафильмом, это оживит работу и придаст ей более систематический характер. Так, тему о труженице-женщине (рассказы о В.Гагановой, стихотворение "Разговор на крыльце", "Воспоминания матери Олега Кошевого") очень удачно можно завершить показом диафильма "8 Марта - Международный женский день". Но подготовительную работу к просмотру фильма необходимо начать с

самого первого урока по данной теме. Уроки о Гагановой явятся подготовкой к I3 - I7 кадрам диафильма; попутно необходимо вспомнить других женщин-героев труда, акцентируя внимание на таких женщинах, как Любовь Жалнина - член бригады коммунистического труда Волгоградского завода медицинского оборудования, Роза Трусова - Герой Социалистического Труда - бригадир гальванистов, т.к. именно о них пойдет речь в диафильме. Говоря о стихотворении "Разговор на крыльце", учитель знакомит учеников со знатными животноводами Заболотными; читая воспоминания Олега Кошевого, вспоминает о матерях наших космонавтов.

Перед праздником 8-го Марта надо затронуть вопрос о женщинах искусства: Мирошниченко, Татьяне Яблонской, женщинах-писательницах. Непосредственно на уроке, предшествующем фильму, ученикам надо дать вопросы, которые они должны продумать. Это вопросы из истории праздника, о заботе партии и правительства о женщине, о месте женщины в народном хозяйстве. Если данная работа будет проделана, то урок-показ фильма превратится из пассивного просматривания в урок ответов, в урок оживленного рассказа. В 8-ом классе ученики непростительно мало читают произведения русских классиков, но ведь часть из них с приобретенным богатством войдет в жизнь. Именно этот пробел заполняет опять-таки диафильм, отдельные части звуковых фильмов, ряд диапозитивов. Говоря о стихотворении "Железная дорога", можно показать диапозитивы "Тройка", "Проводы покойника", "Крестьянские дети" и др. из творчества и жизни поэта; читая "Весну" Чехова, можно остановиться на теме "Чехов о детях и для детей" ("Каштанка", "Ванька Жуков", кадры из детства). С большим интересом восьмиклассники просматривают части звукового фильма о Пушкине ("Экзамен" и др.), вспоминают сказки поэта. Такая работа с 8-классниками подготавливает почву для перехода в 9 класс, смягчая и облегчая этот переход на следующую ступеньку средней школы.

Начиная с 9-го класса, работа с фильмами, диафильмами и диапозитивами приобретает еще более серьезный характер.

Здесь, наряду с использованием фильмов для выполнения письменных работ, для развития речи, они еще должны стать постоянными спутниками учителя при изучении литературы. Начиная с Пушкина и кончая Островским по литературе имеются звуковые фильмы, диафильмы, наборы диапозитивов, которые освещают жизнь и творчество писателей, их произведения. Эти фильмы целесообразно использовать на уроках; в одном случае это будет заменой чтения учебника, рассказа учителя, в другом случае ими можно воспользоваться при опросе учащихся. Жизнь и творчество Пушкина, Лермонтова, Толстого Л.Н., Горького, Маяковского, разговор с Островским очень удачно проводить, пользуясь звуковыми фильмами об этих писателях. Однако это не значит — провести ребят в затемненное помещение, показать весь фильм и разойтись!

Учитель должен подробно ознакомиться с содержанием фильма (фильмы рассчитаны на русские школы, поэтому отдельные части очень трудны, громоздки по содержанию, — их необходимо опускать), после чего разбить весь фильм на части, соответствующие учебнику, и если эти части соответствуют программе, интересам учеников, не являются чрезмерно трудными по языку, то использовать их в отдельных частях урока.

Примером могут служить уроки по творчеству Лермонтова.

I урок. Начиная с беседы о настроении в Петербурге после гибели Пушкина, после чего показываю звуковой фильм "М.Ю.Лермонтов" — I часть с I по 4I кадр.

На основе просмотра кадров ученики расширяют 6 пункт задания учебника "Расскажите о настроении в Петербурге после смерти Пушкина" дополнительными вопросами:

- а) гибель Пушкина — всенародное горе,
- б) толпа у дома умирающего поэта,
- в) записки на воротах дома,
- г) негодование Лермонтова.

Затем учитель по учебнику читает с учениками воспоминания Шан-Гирея и Стасова, а также останавливается на стихотворении "Смерть поэта".

2. 3. 4. 5 уроки провожу без звукового фильма.

6 урок. Показываю I часть фильма с 42 кадра до конца и 2 часть полностью.

Дан дополнительное задание "Лермонтов на Кавказе":

- а) причина ссылки,
- б) автопортрет Лермонтова 1837 года,
- в) творчество ссыльного поэта (рисунки, тема Кавказа, стихотворение "Демон", поэма "Мцыри").

Кадры, рассказывающие о Мцыри, показываю, чтобы заинтересовать ребят, пробудить в них желание подробнее познакомиться с содержанием поэмы.

Затем возвращаюсь к фильму лишь на 12 уроке, на котором показываю ученикам 3 часть фильма с I по I7 кадр (если класс сильный, можно показать до 32 кадра).

13 урок. Стихотворение "Родина" хорошо дополнить фильмом (3 часть, кадры 33-48), который явится иллюстрацией к стихотворению.

На 14 уроке показываю 3 часть до конца.

Дан дополнительное задание: места, связанные с последними днями жизни Лермонтова (дом в Пятигорске, грот в скале, беседка "Золова арфа", дом Верзилиных).

Аналогичную работу по звуковому фильму можно проводить в 10 классе по творчеству Л.Н.Толстого - фильм "Великий русский писатель Л.Н.Толстой", - но здесь необходимо иметь в виду трудности отдельных частей, которые целесообразно выпускать (часть 2, кадры 14 - 20 - "Плоды просвещения", 33 - до конца - "Живой труп".)

Также биографию Чернышевского и творчество писателя хорошо преподнести с помощью диафильма.

Диафильмы на уроке литературы - очень удобная форма работы. Титры совсем не обязательно и даже не желательно читать самому учителю, необходимо привлекать к чтению учеников (так же, как мы проводим чтение по учебнику).

I урок - "К топору зовите Русь!" - демонстрация диафильма "Н.Г.Чернышевский", кадры I - 45, титры читают ученики, ибо 13 кадров дословно соответствуют учебнику, а ос-

тальные легки по словарному составу. Дополнительные вопросы:

- а) Чернышевский – свидетель тяжелого положения народа (на основе 4-х кадров).

Данный вопрос подготовит ответ на вопрос учебника: "Чему посвятил свою жизнь Чернышевский?".

- б) "Чернышевский – воспитатель настоящих революционеров".

Эти слова Ленина списываем с титра.

2 отрывок первого урока "Торжественные проводы" очень хорошо дан в учебнике, почему и продолжаем дальнейшую работу по книге.

2 урок: "Будущее светло и прекрасно".

В начале урока демонстрация фильма (кадров):

41. Чернышевский в Петропавловской крепости.
42. Чернышевский пишет роман "Что делать?"
43. Главные герои: Вера Павловна и Лопухов.
45. Рахметов и Кирсанов.
46. Рахметов-революционер.

Учитель сам близко к учебнику характеризует героев и подводит к мысли "о прекрасном будущем". Дальше работа с учебником. Дополнительные вопросы:

- а) главные герои романа,
- б) причина показа революционера (если сильный класс),
- в) значение романа.

Последний вопрос по кадрам: 47-чтение романа, 48 – Дмитрий о романе.

3 урок: "Потеря для ученых всего мира" и "Сильный духом". Демонстрация кадров 49 – 60, сопровождаемая рассказом учителя, близким к тексту учебника (прокручивать кадры не до конца, чтобы не видны были титры). Интересную работу можно провести на 56 кадре (предложение Чернышевскому написать просьбу царю). Учитель учит оживлять кадры вопросами:

1. Кого мы видим?
2. Что предлагает "посланник правительства"?
3. Что отвечает писатель?

Оживление кадра проводим, прибегая к учебнику (диалог читают 2 ученика).

Демонстрация 61 - 65 кадров дает возможность ответить на дополнительный вопрос: "Чернышевский в наши дни", который подтверждает слова Чернышевского, данные в учебнике: "но моя гибель не будет бесполезной".

При изучении творчества Горького и Маяковского диафильм целесообразно чередовать со звуковым фильмом "Максим Горький", выбирая удачные кадры (надо иметь в виду, что в этом фильме 2, 3 часть, кадры 53 - 70, часть 4 - трудны в латышской школе, их нет надобности показывать; в фильме "Поэт революции" - 4 часть так же трудна).

В II классе учитель не может пройти мимо звукового фильма "Подвиг".

II-классники знакомы с биографией Н.Островского, с его романом "Как закалялась сталь".

В учебнике по советской литературе ребята знакомятся лишь с некоторыми высказываниями этого удивительного человека. Однако звуковой фильм "Подвиг" не является повторением известного. Фильм очень эмоционален и ценен в воспитательном отношении. На этом уроке не делается никаких записей, учитель не комментирует текст; фильм лучше всякого рассказа, любой беседы борется с равнодушием, скепсисом, эгоизмом. Высказывания, данные в учебнике, оживают благодаря фильму, приобретают особую остроту.

Второй формой работы в старших классах является итоговый урок по отдельному произведению либо итоговый урок по творчеству писателя. Данные уроки, благодаря диафильму либо диапозитиву, дают возможность проверить большинство учеников, оставляют у слушателей целостное впечатление; расширяют знания учащихся, т.к. учитель здесь всегда имеет возможность дополнить программный материал, комментируя отдельные кадры.

Итоговые уроки с помощью показа диафильмов, диапозитивов удачно проводились на материале:

- 1) Поэма Некрасова "Кому на Руси жить хорошо?",
- 2) творчество А.П. Чехова.

Итоговый урок по творчеству Чехова:

Кадры	Работа по кадрам
I. Портрет Чехова	Чтение слов из газеты "Правда" I ученик вспоминает высказывание Короленко о Чехове, о его наружности.
2. Дом в Таганроге	2 рассказ. О Таганрогском периоде
3. Отец и мать Чехова	2 рассказ. О характере отца, чтении о матери.
4. Чехов в гимназии	3 рассказ. Обучебе и труде в лавке
5. Чехов - студент-медик	4 рассказ. Московский период.
6. Титульный лист "Сумерки"	5 рассказ. Первые литерат. шаги
7. "Хамелеон"	6 рассказ. Внеклассное чтение
8. "Толстый и тонкий"	7 рассказ. Рассказ содержания
9. "Горе"	8 рассказ. Рассказ содержания
10. "Тоска"	9 рассказ. Рассказ содержания
II. "Переполох"	Дополнение учителя Чехов об учителях.
12. "Каштанка"	10 рассказ. Внеклассное чтение
13. "Ванька Луков"	II рассказ. Внеклассное чтение
14. Воскресенск	Дополнение учителя
15. В Москве дом-музей Чехова	Дополнения сильного ученика
16. Левитан	13 рассказ. О дружбе с Левитаном
17. Мария Павловна - сестра Чехова	Чтение кадра
18. "Степь"	14 рассказ
19. "Сахалин"	14 рассказ
20. "Сахалин"	14 рассказ
21. "Сахалин"	15 рассказ
22. Мелихово	16 рассказ
23. Высказывание Чехова	Ученики записывают в свои тетради.
24. "Палата № 6"	17 рассказ. Внеклассное чтение
25. "Мужики"	Кратко рассказывает учитель
26. "Ионыч"	18 рассказ. Внеклассное чтение

- | | |
|--------------------------------|--|
| 27. "Ионыч" | 18 рассказ. Внеклассное чтение |
| 28. "Крыжовник" | Учитель рассказывает о больших и малых делах и желаниях человека |
| 29. "Человек в футляре" | 19 рассказ. Рассказ ученика |
| 30. Чехов и артисты
МХАТа | 20 рассказ. Рассказ ученика |
| 31. "Чайка" | Рассказ учителя |
| 32. Кабинет Чехова в Ялте | 21 рассказ. Сильный ученик или гид |
| 33. А.П.Чехов и
О.Н.Книппер | Рассказ учителя |
| 34. Чехов и Горький | Фронтальный опрос |
| 35. Чехов и Толстой | Фронтальный опрос |
| 36. Сцена из "Трех сестер" | Беседа, в ходе которой ученики следят за нарастанием революционных мотивов в творчестве Чехова |
| 37. "Невеста" | |
| 38.-48. "Вишневый сад" | |
| 38. Портрет Чехова | <u>Запись:</u> "Все мы народ, и все то лучшее, что мы делаем, есть дело народное" |
| 39. Похороны в Москве | Рассказ учителя |
| 40. Памятник в Ялте | Рассказ учителя |

Результаты: целостное впечатление о писателе, 20 опрошенных учеников, опрос внеклассного чтения, приобретение дополнительных знаний о А.П.Чехове.

Одной из интересных работы с диафильмом, фильмом, диапозитивом или набором открыток по творчеству писателя в старших классах является проведение литературных экскурсий (диафильмы: "Пушкин в Москве", "Дом-музей Чехова в Ялте", "Дом-музей Чернышевского в Саратове", "Ясная поляна - музей Льва Толстого" и др.; фильмы "Пушкин на юге", "Пушкин в Москве", "Пушкин в Петербурге"; различные наборы открыток).

Эти экскурсии очень удобны для учителя (часто даже удобнее настоящих), они являются прекрасной формой подгото-

го урока по творчеству отдельного писателя, позволяют совместить проверку знаний большинства слушателей (опрос по отдельным кадрам) с докладами более сильных учеников (подготовка "гидов по музею") с включением большого дополнительного материала, преподносимого самим учителем. Такие уроки всегда заинтересовывают ребят, приучают их мыслить, заставляют их говорить и, как правило, являются материалом для решения важных воспитательных вопросов.

Использование фильмов, диафильмов, диапозитивов на уроке важно и с точки зрения эстетического воспитания — ученики учатся видеть прекрасное, — на этих уроках, как правило, осуществляется связь литературы и языка с искусством (знакомство со многими работами известных художников, скульпторов), цветные портреты, кадры, рассказывающие о дружбе великих людей. Ребята здесь невольно вынуждены обращать внимание на место природы в жизни человека и другие важные вопросы.

Работа на уроке с диафильмом, диапозитивом и звуковым фильмом — работа, требующая времени, терпения, работа кропотливая, но она приносит ощутимые результаты; и первым вознаграждением учителю за его труды является любовь учащихся к этим урокам, их успехи в освоении русского языка.

ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЛАТВИЙСКОЙ ССР¹

Н. Соловей

(Рига)

Русский язык в национальной школе Латвии в настоящее время изучается со 2 класса. Цель занятий — чисто практическое усвоение основ языка. Для 2 — 4 классов созданы хорошие учебники под ред. В.Цитович. В основе этих учебников лежит теория повторяемости лексики. Впервые употребленные слова повторяются затем в определенной системе в ряде текстов, среди которых стихи, загадки, диалоги с практическим содержанием. Большое место в этих классах уделяется проблеме наглядности обучения. В.Цитович разработала специальную серию разрезных таблиц для 2 — 4 классов.

Цель изучения русского языка в старших классах восьмилетней школы — научить школьников латышской национальности "практически пользоваться русским языком, привить им навыки устной и письменной русской речи".

В У — VIII классах изучаются основы русской грамматики в тесной связи с развитием устной и письменной речи учащихся².

¹ Данная статья носит чисто информационный характер. В ней широко использованы "Программа по русскому языку для У—VIII классов школ с латышским языком обучения". Изд. "Диезма", Рига, 1965 и "Программа по русскому языку и литературе для IX и X классов школ с латышским языком обучения". Изд. "Диезма", 1965.

² См.: Э.Бейкман. Система обучения русскому языку в У—VIII классах латышских школ. Автореферат кандидатской диссертации. Рига, 1962. См. также статьи Э.Бейкман в журнале "Русский язык в национальной школе".

При этом широко используются знания учащихся по грамматике латышского языка, которая изучается параллельно или даже опережает изучение основ русского языка. В У - VI классах главным образом изучают склонение имен существительных, прилагательных и местоимений. Основная тема в VII классе - глагол, в VIII классе - синтаксис простого распространенного предложения. Обращается особое внимание на такие явления, которые расходятся по своей конструкции с аналогичными языковыми явлениями в латышском языке.

Много внимания уделяют учителя увеличению словарного запаса учащихся. На каждом уроке школьники усваивают 5 - 6 новых слов и повторяют такое же количество слов, усвоенных накануне.

На уроках чтения в У - VIII классах обращается внимание на улучшение техники и выразительности чтения, на усвоение прочитанного; проводится специальная работа над текстом, в процессе которой расширяется словарный запас и школьники овладевают правилами изменения и сочетания слов в предложении. Много внимания уделяется самостоятельному чтению. Сперва оно проводится в классе под наблюдением учителя (чтение про себя с предварительным заданием и последующей проверкой), затем как домашнее чтение предварительно объясненных в классе текстов и в последующем постепенно превращается во внеклассное, вполне самостоятельное чтение.

Программный материал каждого класса восьмилетней школы по грамматике и чтению сосредоточен в одном учебнике. Это помогает учителю в процессе преподавания осуществлять тесную взаимосвязь уроков грамматики и чтения: новая грамматическая тема отрабатывается на специально подобранном литературном тексте.

Целью обучения русскому языку в IX - XI классах "является активно-творческое, продуктивное владение русским языком". Курс русского языка в этих классах усложняется и строится на базе знаний, умений и навыков, полученных в восьмилетней школе. Если, например, в VII классе при изучении глагола основное внимание уделялось личным окончаниям, наклонениям и временам глагола, то в IX классе, где этот мате-

риал повторяется, основное внимание направлено на изучение видовых отличий и глагольного управления.

На уроках русского языка в IX–XI классах преподается систематический курс морфологии и синтаксиса. В IX классе – существительное, прилагательное, глагол и глагольное управление; в X классе – причастия, деепричастия, местоимения, числительные; в XI классе – предлоги, наречия и синтаксис. При этом грамматика, орфография и пунктуация изучаются лишь в той мере, в какой это необходимо для овладения правильной русской устной и письменной речью. Практическая направленность курса требует уделять больше внимания различным упражнениям по развитию речи.

В IX – XI классах предусмотрен курс литературы. В процессе его изучения учащиеся должны овладеть русским языком в такой степени, чтобы читать художественные произведения на русском языке и уметь самостоятельно работать с книгой. Основу курса составляет текстуальное изучение программных произведений, при этом крупные произведения изучаются только в отрывках. В IX классе – Пушкин (лирика, "Евгений Онегин"), Лермонтов (лирика, "Мцыри"), Гоголь ("Ревизор"); в X классе – Тургенев ("Накануне"), Чернышевский (знакомство с биографией), Некрасов (лирика, "Кому на Руси жить хорошо"), Л.Толстой (отрывки из "Утра помещика", "Люцерн", "Анны Карениной", "После бала"), Чехов ("Толстый и тонкий", "Тоска", "Горе", "Степь", "Человек в футляре", "На подводе", "Попрыгунья"); в XI классе – Горький, Маяковский, Есенин, Твардовский, Р.Рождественский ("Реквием"), Шолохов ("Судьба человека"), Ю.Герман (отрывки из "Дела, которому ты служишь").

Большое внимание уделяется систематическому внеклассному чтению и различным формам внеклассной работы по литературе. Так, программа предусматривает домашнее обязательное чтение ряда произведений, которое производится параллельно с изучением соответствующих авторов ("Капитанская дочка" Пушкина, "Герой нашего времени" Лермонтова, отрывки из "Мертвых душ" Гоголя, "Отцы и дети" Тургенева, отрывки из "Войны и мира" Толстого, произведения Чехова: "Хамелеон", "Палата № 6", "Ионыч").

Большую работу по совершенствованию программ и учебников проводят научно-исследовательский институт школ Министерства просвещения Латвийской ССР и республиканский Институт усовершенствования учителей. Сотрудники этих научных учреждений написали оригинальный учебник русского языка для старших классов национальных школ РСФСР³. Центральная мысль, организующая все разделы этого учебного пособия, превратить изучение русского языка из скучного заучивания формальных элементов слов (суффиксы, приставки, окончания и т.д.), бесконечных грамматических разборов, зазубривания парадигм склонений и спряжений в увлекательные занятия путем усвоения разнообразного тренировочного материала, имеющего познавательное и воспитательное значение (пословицы и поговорки; высказывания русских писателей о русском языке; законченные по содержанию отрывки из классиков и лучших произведений современной литературы; популярные песни; публицистические материалы о достижениях науки и техники; материалы занимательной грамматики, географии, физики и т.д.), в который включаются изучаемые формы⁴. Сейчас эта книга перерабатывается для школ Латвии.

Интересно написаны учебники по литературе для старших классов⁵. Авторы учебных статей стремились к тому, чтобы

³ Э.Бейкман, Б.Инфантьев, Е.Францман. Русское слово. Учебное пособие для старших классов национальных школ. Изд. 2. Издательство "Просвещение", М., 1966, стр. 366.

⁴ Подробнее об этом учебном пособии смотри в статье: Э.Бейкман, Б.Инфантьев, Е.Францман. О новом учебном пособии. - Русский язык в национальной школе. № 2, 1966, стр. 34-36.

⁵ В.Свирский, Е.Францман, Б.Инфантьев. Русская литература. Учебник-хрестоматия для X класса школ с латышским языком обучения. Латв.гос.издательство, Рига, 1964, стр. 320.; В.Свирский, Е.Францман. Русская литература. Учебник-хрестоматия для IX класса с латышским языком обучения. Латв. гос.издат., Рига, 1963, стр. 248; В.Свирский. Русская советская литература. Учебник-хрестоматия. Изд. "Звайгзне", Рига, 1966.

писатели сами рассказывали о времени и о себе, чтобы звучали также голоса их современников. Такая установка существенно повышает познавательный и воспитательный эффект статей. Ряд глав (о Гоголе, Л.Толстом, В.Маяковском) написаны в форме монтажа документов (письма и высказывания писателя, дневниковые записи, воспоминания современников, материалы из газет и архивов). Автор статьи о Толстом пишет: "Перед вами стоит нелегкая задача: на основании этих документов самим разобраться в некоторых вопросах сложного и во многом противоречивого пути великого писателя". В методике работы над этим материалом практикуется и такой прием. Учитель дает вопросы к следующему уроку. Школьники самостоятельно читают раздел учебника дома и, рассказывая его на уроке, цитируют наизусть или по книге наиболее интересные и показавшиеся им важными документальные материалы.

Другие статьи написаны в беллетристической очерковой манере, когда авторы стремятся воссоздать картину событий, имевших важное значение в жизни писателя ("Торжественные проводы" — глава о гражданской казни Чернышевского, ч. II, стр. 40—43; "Верховный цензор" — о свидании Пушкина с Николаем I в сентябре 1826 г., ч. I, стр. 36—38).

В ряде статей уделяется внимание связям русских писателей с Латвией (см. раздел "Некрасов и латышский читатель", ч. II, стр. 125 или главы о Горьком и Маяковском)⁶.

Во вступлении и заключении к каждому из трех учебников авторы как добрые старшие товарищи непосредственно обращаются к учащимся. В введении к первой части В.Свирский пересказывает миф о Прометее и проводит мысль о том, что русские писатели передавали как эстафету "огонь Прометея". "Эти слова стали символом творческого горения, несокрушимой воли к познанию, к торжеству разума. Когда вы будете читать страницы этого учебника, помните о Прометее..." В

⁶ Б.Инфантьев, А.Лосев, В.Свирский. А.М.Горький, В.В.Маяковский, Н.А.Островский в Латвии. Пособие для учителя. Изд. "Звайгзне", Рига, 1964.

заклучении к III части даны советы, как найти нужную книгу, как собрать личную библиотеку.

В учебниках интересно разработаны задания (вопросы, требующие размышлений и сопоставления материалов учебника; сравнение языковых явлений в русском и родном языках; сопоставление произведений литературы с живописью и музыкой; знакомство с дискуссиями в "Комсомольской правде" и т.д.).

Таким образом, методическая мысль Латвии пытается творчески решить проблему обучения русскому языку в латышской школе.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПУТИ ПИСАТЕЛЯ

Э. Гришакова

(Тарту)

Разговор о преподавании литературы идет уже много лет. Это спор, пожалуй, не о том, как ~~надо~~ преподавать, а о том, как не надо. Появился даже остроумный фельетон М. Розовского "Школьное сочинение" с пародией на шаблонный план:

Образ бабы-яги - уходящей бабы прошедшего времени.

- I. Историческая обстановка в те еще годы.
- II. Показ бабы-яги - представительницы темных сил.

Черты:

I) положительные

- а) смелость,
- б) связь с народом,
- в) вера в будущее;

2) отрицательные:

- а) трусость,
- б) эгоизм,
- в) пессимизм,
- г) костяная-нога.

III. Бабизм-ягизм в наши дни.

В порядке вступления хочется указать на разрыв между школой и вузом, который бросается в глаза, когда наши учащиеся приходят в университет на вступительные экзамены по литературе. Например, дается тема: "Женские образы в творчестве М. Шолохова. А ведь из творчества Шолохова учащиеся знают лишь "Поднятую целину"! Что могут говорить они о сатире Гоголя и Щедрина (была такая тема), если на Щедрина отводится 4 часа в дневной школе и 2 (!) в вечерней!

Разрыв между школой и вузом мы чувствуем и тогда, когда к нам на практику приходят студенты университета. Они имеют хорошую подготовку по литературе, но плохо представляют работу в школе. Им сразу же приходится спускаться с "облаков" на землю: надо, оказывается, учитывать психологию учащихся, уровень их развития, надо заниматься вопросами дисциплины и т.д. Будущий учитель встает в позу лектора, читающего лекцию умнейшим слушателям, сыплет научными терминами, небрежно роняет имена, которых ученики не знают — а "слушатели" дремлют или занимаются своими делами. Но тут вина не только студентов — ведь они пользуются пособиями и учебниками, авторы которых тоже плохо представляют себе нашего ученика. Возьмем, например, вопрос изучения биографии писателя в школе. Об этом очень мало написано в методической литературе. Вероятно, считается, что это один из самых легких вопросов? Но ведь перед учителем здесь масса трудностей.

В школьном курсе мы прежде говорили о творчестве Пушкина, два раза о Некрасове и т.д., и все-таки знания учащихся малы и весьма поверхностны: ребята не представляют эпохи, в которую жил писатель, не понимают, чем творчество одного автора отличается от творчества другого. Эта беда начинается там, где мы даем так называемые "обзорные" темы. Давать их трудно: за I час целую эпоху, массу имен. И все же возможно, если тщательно отобрать наиболее яркие, самые характерные для эпохи факты. И при этом важно, как учитель говорит. Откройте, например, учебник литературы для средней школы А.Зерчанинова и Д.Райхлина (а это лучший из трех учебников). Посмотрите, как пишут авторы об интереснейшей эпохе 60-х годов: "В эти годы во всей красоте и силе раскрылось творчество таких гениальных писателей, как Гоголь, Толстой, Тургенев, Некрасов, Салтыков-Щедрин, Островский, таких гигантов критической мысли, как Чернышевский, Добролюбов, Писарев, таких великих художников, как Репин, Перов, таких замечательных композиторов, как Мусоргский, Бородин, Балакирев, Даргомыжский и др.". Да ведь эти возвеличивающие эпитеты ничуть не затронут сердца учащихся. Мне, например,

прямо кажется неудобным произносить подобные "высокие" фразы. На помощь учителю тут приходит не учебник, а свидетельство людей того времени, их воспоминания.

Для того, чтобы учащиеся лучше представляли связи между фактами, датами, отдельными писателями, некоторые пособия рекомендуют синхронные таблицы, где даются в одной графе даты, во второй — исторические и литературные события, в 3-ей — факты жизни и творчества писателя. В книге В.Голубкова "Преподавание литературы в VIII классе" (изд. АПН РСФСР, 1958) даны такие таблицы по биографии Ломоносова, Радищева, Пушкина, Гоголя. Не являясь универсальным средством, они помогают в какой-то степени учителя.

В докладе тов. Е.К.Францман. говорилось о необходимости изучения жизни и творчества писателя в неразрывной их связи. Не повторяя уже сказанное, я хочу затронуть одну проблему — как мы изучаем творческий путь. Учитель поставлен в очень трудное положение: за I час, например, он должен рассказать о трех романах Тургенева — "Рудин", "Дворянское гнездо", "Накануне". И мы пытались объять необъятное, говорили какими-то общими фразами и спрашивали на следующем уроке учащихся о произведении, которого они не читали. Тем самым приучаем их пустословить, говорить с чужих слов. Неудивительно, что ученики знают о Тургеневе как об авторе "Записок охотника" и романа "Отцы и дети", о Толстом, как об авторе эпопеи "Война и мир". Думаю, что основная цель обзорных лекций — заинтересовать ребят, чтобы у них появилось желание прочесть книгу. А для этого нужны не общие фразы о ней, а чтение учителем отдельных, наиболее ярких, интересных эпизодов.

Один из самых больших пороков преподавания литературы в школе (в изучении биографии, в частности) — шаблон. Способствует этому учебник, он приучает к шаблону и учащихся, и в какой-то степени и учителя. Очень трафаретно даются биографии писателей. У всех статей на эту тему одинаковое начало: "Иван Александрович Гончаров родился 6 июля 1812 г. в Симбирске", "Александр Николаевич Островский родился в

Москве 31 марта 1823 года" и т.д. А ведь как важно начать рассказ о писателе как-то необычно. Представьте учителя, который говорит: "Сегодня мы будем проходить Гоголя (его ученики изрекают: "Мы Гоголя разбирали")".

В этом году наши учителя были в Ленинграде на курсах, организованных Институтом усовершенствования учителей. Курсы были интересными. И одно из ярких воспоминаний о них — встреча с настоящим учителем, человеком знающим, эмоциональным, влюбленным в литературу — с Н.А.Лычковской. Н.А.Лычковская широко использует на уроке стихотворения современных поэтов о писателях прошлого (в журнале "Литература в школе", 1965, № 6 напечатана ее статья "Слово поэта — наш помощник"). Этим учитель добивается эмоционального восприятия учениками своего рассказа о писателе, во-первых, во-вторых, учитель знакомит класс с современными поэтами. Например, можно устроить литературный вечер или классный час: "Советские поэты о Пушкине". После такого поэтического вступления уже невозможно говорить сухонным языком: "Он рано увидел картины помещичьего произвола и деспотизм, ужасы крепостного быта" (фраза во всех биографиях учебника). Биография писателя в изложении учителя должна быть беллетризирована. Для нас в этом отношении много примеров: серия "Жизнь замечательных людей", воспоминания современников, книги Тынянова, К.Чуковского, И.Андронникова. К сожалению, учащиеся о них мало знают, потому что мы плохо популяризируем книгу. По-моему, совершенно необходимо на урок о биографии принести несколько книг, показать ребятам, порекомендовать прочесть. Тут есть еще один момент — "корыстный". В вечерней школе часть учащихся скептически относится к умственному труду как к чему-то легкому, в частности и к учительской работе ("каждый год говори одно и то же"). Когда приносишь книги, говоришь, как много их о каждом писателе, как хочется все прочесть — меняется отношение к труду учителя, а ведь это очень важно в нашем деле. Может быть потому, что я очень люблю Л.Толстого, всегда, прежде чем говорить о нем, о творчестве его, я целый

урок посвящая литературе о Толстом и 1812 годе, той, которая может заинтересовать учащегося: удивительной книге Е.Тарле "1812 год", В. Шкловскому, "Очеркам былого" С.Л. Толстого, Денису Давыдову, "Запискам кавалериста-девицы" Н. Дуровой. На этом уроке, когда говорю об отлучении Толстого от церкви, читаю рассказ А.Куприна "Анафема". В I вечерней (эстонской) школе г. Тарту я была однажды на уроке литературы, где учительница, прежде чем начать разговор о Толстом, раздала самые различные произведения живописи (в репродукциях) о писателе. И затем опросила, что можно сказать о человеке, который здесь изображен. Ученики очень живо откликнулись на вопрос, беседа была интересной.

Произведения живописи мы часто используем на уроках, особенно по биографии писателя, но используем нередко неумело, не обращая внимания учеников на отличия изображения одного человека разными художниками, не отмечаем, как в портрете отражается внутренний облик человека, как меняется с годами внешний облик человека, отражая изменения духовной жизни писателя.

Стремясь разнообразить уроки, учителя приносят в класс пластинки (недавно, например, появилась запись - "Говорят писатели"), диафильмы. Широко распространена такая форма работы, как доклады учащихся. К сожалению, она имеет большой недостаток. Даже хороший по содержанию доклад проигрывает от того, что очень не многие учащиеся умеют рассказывать эмоционально (именно рассказывать, а не читать). Такой доклад классу нудно слушать, поэтому важно, чтобы сообщение не было растянутым. Необходимо какое-то задание для слушающих: записать основное, высказать свое суждение, не ограничиваясь словами "понравилось", "не понравилось" и т.д. Доклад должен быть таким, чтобы он раздвигал рамки учебника, не повторял уже известное. Вот некоторые темы, рекомендуемые методической литературой¹. Воспоминания

¹ И.Е.Каплан, Изучение биографии писателя в старших классах, М., 1964.

Пушина о Пушкине (или какой-то другой писатель в воспоминаниях современников). Последние годы Пушкина в переписке (И. Андронников, "Я хочу рассказать вам...").

Жизнь Тургенева в родительском доме ("Воспоминания о семье И.С.Тургенева", С.Липеровская, "На родине И.С.Тургенева").

Чехов - гимназист.

Театральные увлечения юноши Чехова.

Юность А.Фадеева (по его книге "Повесть нашей юности" и т.д.).

Мне кажется, что самое важное при изучении биографии писателя - ее воспитательное значение. При этом учитель, конечно, должен соблюдать такт и меру. Назойливыми повторениями: "вы должны брать пример", "вы должны в себе воспитывать" - ничего не сделаешь. Воздействовать на ребят учитель сможет только в том случае, если его рассказ прозвучит так, что учащиеся почувствуют, представляют себе личность писателя, поймут богатство и сложность его характера, узнают писателя как интереснейшего человека, быть знакомым с которым - большая радость. Надо, чтобы при имени Чехова возникло представление не только об обличителе пошлости, мещанства, а обязательно и об удивительно обаятельном, деликатном человеке, необычайно тактичном и чутком. И учитель обратит внимание ребят на то, что это не врожденное в Чехове, а результат самовоспитания (материал мы находим в письмах Чехова).

"Надо себя дрессировать", - говорит писатель. "Дрессировать", значит делать и то, что не очень хочется. Ведь наши ученики весьма плохо себя "дрессируют", и это сказывается в некоторой самоуспокоенности, самоуверенности. На материале биографии писателя можно показать, что такое подлинная образованность и как она достигается. Когда мы говорим о Толстом, хочется рассказать о богатстве его духовных сил, о вечных поисках, не прекращающемся нравственном самосовершенствовании, рассказать так, чтобы ученики почувствовали мятежную душу человека, который в 80 лет писал в дневнике: "Да, работать над собой - теперь в 80 лет, делать то самое, что я делал с особой энергией, когда мне было 14, 15 лет:

совершенствоваться". И, может, хоть часть ребят задумается над словами Толстого: "Мне бы очень хотелось быть твердо уверенным в том, что я даю людям больше того, что получаю от них... Я желал бы как можно меньше брать от людей".

Конечно, при этом незачем делать из писателя какую-то икону, изображать его "рыцарем без страха и упрека". Ученики должны знать и о духовной драме Гоголя, и об обстоятельствах ухода И.С.Тургенева из "Современника".

Все сказанное выше касается общих проблем изучения в школе жизненного и творческого пути писателя. Возьмем конкретно — вопрос изучения биографии Н.Г.Чернышевского. Открываем учебник: "Чернышевский родился..." и дальше то, что обо всех писателях: "рано познакомился с ужасами крепостного быта", "хорошая библиотека в доме" и т.д. Так как на эту тему у нас всего I — 2 часа, то можно дать задание ученику — подготовить сообщение о детских и юношеских годах этого писателя. Когда в учебнике речь идет о пребывании Чернышевского в университете, мы читаем: "На некоторое время он увлекся идеалистической философией Гегеля, но скоро понял ее слабые стороны. Система Гегеля уже не соответствует нынешнему состоянию знаний", — писал он. Чернышевский отчетливо осознал, что мысли Гегеля "не дышат нововведением", что Гегель "раб настоящего положения вещей, настоящего устройства Общества"². Все эти фразы ничего не дают: ведь учащиеся не знают ни "системы Гегеля", ни "ее слабых сторон". И здесь надо или говорить много, объяснять, или ничего не говорить. В условиях школы, наверное, было бы правильно сказать, что Чернышевский увлекался передовой философией того времени, и ограничиться этим. Очень трудно при том количестве часов, которое отводится вообще на всю тему, говорить о взглядах Чернышевского, тем более, что из статей его выбрана одна, пожалуй, наиболее сложная для восприятия учащихся — "Эстетическое отношение искусства к действительности". Жаль, что мы ничего не говорим о такой статье критика, как

² А.Зерцанников, Д.Райхин, Русская литература. Учебник для средней школы, М., 1964, стр. 128.

"Русский человек на rendez-vous". Она была бы интереснее для ребят, чем "Эстетическое отношение...". Но дело в том, что в программе повести Тургенева "Ася" нет. А мне кажется, что учителю не обязательно слепо следовать за программой: полагается по программе 7 часов на роман "Отцы и дети", так уж непременно не больше и не меньше. Тут на один урок из этих семи учитель принесет тургеневскую повесть и просто прочитает ее (мы так мало на уроках читаем!). Может именно с "Аси" и начинается любовь учеников к Тургеневу. А мы сможем, говоря о Чернышевском, сказать о его статье "Русский человек на rendez-vous".

Биография писателя должна подготовить класс к восприятию произведений автора. Поэтому, когда речь идет о работе Чернышевского в редакции "Современник", нужно показать, как критик, замечательный конспиратор, пользуется "эзоповским языком", который затем будет ему необходим в "Что делать?". Если мы сумеем это сделать во время изучения биографии писателя, то язык романа, необычный для ребят, не будет вызывать у них недоумения (как часто бывает).

В этом разделе учебника мы опять находим фразу, которая требует подробных пояснений (иначе она совершенно не нужна): "Чернышевский был не только теоретиком, но и практиком революции. Стремясь договориться с Герценом о совместной борьбе против реакционеров, он тайком ездил к нему в Лондон."³ Если уж это сказано, надо объяснить, что за поездка и что за переговоры. Ведь у ребят представление такое: Герцен - революционер, Чернышевский - тоже. О чем же договариваться?

Из-за недостатка времени учитель не может рассказать о соратниках Н.Г.Чернышевского (учебник называет Сераковского Н.Серно-Соловьевича). Но в том случае хорошо бы порекомендовать учащимся книгу "Сподвижники Чернышевского" (серия ЖЗЛ, составитель Ю.Куликов).

³ А.Зерчанников, Д.Райхин, Русская литература, М., 1964, стр. 131.

Учебник сообщает, что в крепости "Чернышевский, всегда отличавшийся поразительной трудоспособностью, развел кипучую деятельность: им было сделано множество переводов, написан ряд статей, несколько художественных произведений, в их числе знаменитый роман "Что делать?"⁴ Этот перечень ничего не дает. Статья учебника не раскрывает всей сложности положения Чернышевского, который ведет очень умную, хладнокровную борьбу со следственной комиссией, находясь под следствием, когда каждый шаг может быть истолкован во вред ему, с удивительной смелостью пишет "Что делать?". Ученики не представляют положение узника Петропавловской крепости, у них такое впечатление: все почти писатели были в ссылке, в крепости — ничего особенного. Рассказ учителя о крепости, о ее узниках (например, о трагической судьбе Михаила Бейдемана) поможет ребятам лучше понять Чернышевского-борца (материал учитель найдет в книгах П.Е.Щеголева "Алексеевский рavelин", М., 1929; Л.И.Бастаревой и В.И.Сергеевой "Петропавловская крепость", Л., 1965; М.Т.Пинаева "Комментарий к роману Н.Г.Чернышевского "Что делать?", Учпедгиз, 1963). Это подготовит учащихся и к восприятию образа Рахметова. Ведь когда они читают, что Рахметов спал на гвоздях, это вызовет не восхищение, а снисходительную улыбку как какое-то чудачество — и тут биография писателя приходит нам на помощь.

Рассказывая о ссылке Чернышевского, мы все говорим о его мужестве, принципиальности и т.д. Но, может, надо бы больше внимания обратить вот на что: даже будучи в ссылке, Чернышевский для революционной России остался вождем революционно-демократического движения. Не случайно "Народная воля" в переговорах с правительством выдвинула требование свободы для Чернышевского, не случайно были попытки освободить его. И тут последует интересный рассказ о Германе Лопатине, необычайная жизнь и личность которого могли бы служить материалом для романа.

⁴ А.Зерчанников, Д.Райхин, Русская литература, М., 1964, стр. 131.

Как я уже говорила, биография писателя подготавливает к восприятию произведения. Это очень важно, когда речь идет о "Что делать?". Мнения о книге у ребят самые разные, к сожалению, некоторые сводятся вот к чему: я не понимаю, значит это неинтересно и ненужно. И вот когда говоришь о необычайной жизни автора, о тех трагических условиях, в которых книга создавалась, в какой-то степени меняется отношение к ней. Учитель говорит, как воспринималась она современниками, сообщает, что не было в те времена более популярной книги, приводит отзыв А.Луначарского, В.И.Ленина. Конечно, к авторитетам не стоит прибегать для того, чтобы учащиеся потом писали: "Замечательный, великий роман", внутренне оставаясь убежденными, что книга неинтересна. Пусть учитель скажет и о неодобрительном отзыве Герцена, и о слабостях романа, подмеченных Щедриным. Важно, чтоб при этом учащиеся поняли: прежде, чем о чем-то судить, нужно по-настоящему понять, чтобы они отказались от точки зрения воинствующего невежды: не понимаю и не хочу понимать. Но вопрос об изучении произведений в школе уже выходит за рамки моей темы.

В предисловии Д.Райхина к книге И.Я.Кленицкой "Беседы с молодыми словесниками" есть такие горькие слова: "Нередко приходится видеть, что уроки литературы в школе подобны путешествию по литературному кладбищу, где покоятся почтимые, но — увы! — не всегда читаемые писатели"⁵.

Очень бы хотелось, чтобы каждый наш урок был опровержением этих печальных выводов!

⁵ Д.Райхин, предисловие к книге И.Я.Кленицкой, "Беседа с молодыми словесниками", М., 1966, стр. 3.

ТРУДНОСТИ РАБОТЫ В 8 КЛАССЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ
В 1966-1967 УЧЕБНОМ ГОДУ

С.Свердлова

(Нарва)

Представим себе положение учителя-словесника, обобщенно работающего в старших классах, на сегодняшний день. Посмотрим количество часов, которое дается с 5-го по 10-ый класс на гуманитарные предметы.

Литература	с 5-го по 10-ый класс	- 16 часов
История	с 5-го по 10-ый класс	- 18 часов
География	с 5-го по 10-ый класс	- 11 часов
Биология	с 5-го по 10-ый класс	- 11 часов

История - предмет мировоззренческий, очень серьезный; объем знаний, который нужно сообщить учащимся, очень велик. Но ведь и по литературе объем знаний не меньше, и литература - предмет мировоззренческий. Об этом говорит объяснительная записка к программе по литературе.

Задачи, стоящие перед учителем литературы, - разнообразные, чрезвычайно важные, и среди них главная - воспитание убеждений, мировоззрения. По сравнению с другими гуманитарными предметами, которые все важны, литература имеет одну специфическую задачу - научить писать. Именно эта задача требует много времени, гораздо больше, чем это предусмотрено программой. Поэтому считаю, что несправедливо давать на литературу чуть больше часов, чем на географию или биологию, и меньше, чем на историю.

Научить учащихся писать сочинения - работа длительная и трудоемкая, требующая, кроме знаний, опыта учителя, огромной затраты времени, физической работы.

Посмотрите, в какие условия поставлен словесник старших классов. Например, учитель имеет четыре 10-х класса -

это 4 x 3 - 12 час и один 8-ой класс - 1 x 5 - 5 час. 5 классов при недельной нагрузке 17 часов. В 8-10 классах у нас 36-40 человек, следовательно у учителя 200 человек, работы которых он должен регулярно проверять. В четверти надо провести 3 - 4 письменных работы. Это значит, надо проверить 600-800 работ за 2 месяца. Мыслимый ли это труд? Это сверх обычной подготовки, которая даже у опытного учителя литературы занимает 2 - 3 часа в день. А мы говорим о том, что учитель литературы должен быть всесторонне развитым, культурным человеком.

Практически учителя литературы ищут возможности изменить профессию - кончат заочно исторический факультет, курсы иностранных языков, словесников легче всего сагитировать на работу завуча (куда не убежишь от тетрадей).

Надежды на то, что в ближайшее время прибавят часы на литературу, нет. Возможно только в пределах 16 часов делать перестановки по классам.

Следовательно, облегчения своего труда словесник может ждать только от своих коллег - ученых, филологов, лингвистов. Чего мы ждем от ученых?

1. Карточки с упражнениями, рабочие тетради, напечатанные в достаточном количестве для учащихся, а не только для учителей. Кустарную попытку сделать нечто подобное предприняла наша городская секция словесников несколько лет тому назад. напечатаны они в городской типографии, оплатили, скооперировавшись, школы. Даже эти карточки, напечатанные с ошибками, не всегда интересные, значительно облегчают труд учителя, помогают ученикам. При двух часах в неделю русского языка в 8 классе, кроме всех других видов работ, я провела в течение полугодия более 20 тренировочных и контрольных работ по карточкам.

Если же они будут в определенной системе изданы грамотно, они принесут огромную пользу, учащиеся купят их за любую цену.

2. Крайне необходимы задания для перфоластинок для русских школ, такие, какие вышли для эстонских школ.

3. В настоящее время у нас много методической литературы по анализу произведений во всех аспектах: образ, биография писателя, язык произведений, пейзаж и т.д. Очень интересным и полезным стал за последние годы журнал "Литература в школе". Учителя литературы очень благодарны редакции журнала, методистам и ученым, которые печатают там свои статьи. Здесь бы можно остановиться. Нужны только работы такого характера по тем писателям и произведениям, которые вновь введены в программу: Достоевский, Щедрин и др.

Зато очень нужны работы, где будет дана примерная система работы по стилистике в связи с прохождением материала по классам. Работа над стилем в школе очень трудна. Отдельных теоретических работ по стилистике много, есть упражнения, но нужна книга, где будет дана с и с т е м а р а б о т ы, применительно к возможным условиям.

4. Очень хочется иметь и такое пособие, где бы тренировочная работа по синтаксису давалась на примере проходимого по литературе материала, особенно это важно для 8-го класса, где изучается русский язык и история литературы.

Например, тема "Обособления" проходит тогда, когда изучаем "Евгений Онегин". Конечно, хочется и в классе и в домашних работах использовать роман. На подбор материала уходит много времени. Или, например, тема "Цитаты и знаки препинания при них"; душа не позволяет использовать упражнения, помещенные в учебнике. Прекрасный материал нашла в книге Мануйлова "Комментарий к "Герою нашего времени", но ведь это случайно и очень долго.

Учителю-практику трудно заниматься такой работой, которую должны выполнить коллективы исследователей. Просим ученых помочь.

5. С будущего учебного года вводится много факультативных часов в старших классах. Часть из них выпадает и на литературу. Необходимы статьи и хрестоматии по отдельным разделам русской, советской и зарубежной литературы, которые можно было бы использовать для таких курсов (вести эти курсы придется все тем же многострадальным словесникам).

Если такие сборники издать трудно и это требует времени, то примерные программы и список литературы просто необходимы уже к началу будущего года.

6. Хочется оказать и о том, что наши учебные диафильмы устарели, многие сделаны скучно. Больше надо выпускать узкоплечных, звуковых фильмов, их в прокате совсем мало, а они очень удобны для уроков.

Таковы общие трудности и проблемы, которые стоят перед учителями литературы.

II. Особые трудности вызывает работа по литературе в 8 классе. В чем же особые трудности работы в 8 классе в этом учебном году? Что можно предотвратить, изменить в будущем году?

Работала 18 лет, только в старших классах, много раз брала 8-ые классы, выпускала в 10, один раз II.

Никаких сомнений или волнений, когда брала 8-ые классы в этом году, не было. Но уже начало работы насторожило: ребята 8-го класса малы по возрасту, младше, чем всегда, программу неполной средней школы не закончили; все было рассчитано на то, что 8-ой класс последний выпускной во II ступени, т.е. неполной средней школе. Искусственно, механически эти ученики стали изучать курс истории литературы, который всегда начинался в старших классах. В прежние годы в 8-ом классе бывало 6 часов в неделю, затем 5... 4. В этом году 3 часа в неделю литературы.

Программа начинается с образа - древнерусская литература, там же "Слово..." - 3 часа, XVIII в. - обзор - 3 часа, замелькали Фонвизин, Радищев, Луковский, Рылеев - спрашивать некогда, писать некогда - ребята слушают испуганные, ошалелые - так много новых понятий, имен, трудных, непонятных произведений. Все, что надо выучить наизусть, - выучивают старательно, а говорить не хотят, вернее не могут. Стараюсь задавать небольшие вопросы, но и на них отвечают неважно. Думаю, не привыкли, не вошли в колею. Писать сочинение некогда, да и не на чем учить: и "Слово" и "Недоросль" бегом, обзором. Написали I домашнее сочинение "Как я провел лето" - ничего страшного, ошибок много, но, думаю, забыли

за лето. Так дошли до Грибоедова, тут уже можно не бежать, отдышались. Читали комедию, рассуждали, думали, комедия заинтересовала. Поехали в Ленинград, смотрели "Горе от ума" у Товстоногова с Юрским, Дорониной, Лавровым. Потрясенные ехали ночью домой, вспоминая без конца сцену за сценой. Утром говорили о спектакле на обобщающем уроке, готовились к сочинению. На следующем уроке писали. Было это 2/XI, на 28 уроке.

Конец четверти, а у нас первое классное сочинение: что поделаешь, раньше писать было не на чем и некогда. Ждала, что с работой справятся, стала читать — безграмотная галиматзя. Больше половины "2". За первую четверть 10—15 неуспевающих в классе. Вот тогда и охватило отчаянье. Стала думать, искать причины. Ссылка на то, что до меня другие учителя плохо учили, отпадала. Я знала этих учителей и знала, что работали они отлично. Ребята в классах тоже нормальные, да и не могло быть, чтобы в двух 8-х классах были собраны какие-то особенные дураки и лентяи. Кстати, в 3-ем восьмом классе, где работала учительница, которая вела ребят с пятого класса, была такая же картина.

Посмотрела свои конспекты 8-х классов за прошлые годы. 1960 г. — такое же сочинение написано несравненно лучше, но там сочинение по Грибоедову было на 63 уроке (здесь на 28), до этого было написано сочинение по "Слову", этому первому сочинению предшествовала большая теоретическая подготовка — обучение сочинению, сочинение по "Недорослю", 2 домашних на свободную тему, рецензия на кинофильм. На каждой работе учились писать.

Учитывая положение, после Грибоедова стала еще тщательнее продумывать каждый урок, включая в него словарную работу, работу по стилистике. Удалось дать много дополнительных уроков (вместо больных учителей). Ребята привыкли к требованиям, работали увлеченно. "Евгений Онегин" им нравился. В школе работает музыкальный лекторий. Ежемесячно приезжает из Ленинграда музыковед с артистами. Попросили посвятить лекцию разбору оперы "Евгений Онегин", после этого поехали в Ленинград, слушали оперу. Провели большой

Пушкинский вечер, где читали много стихов Пушкина, стихи Антакольского, Багрицкого, Ахматовой, Цветаевой, Блока, Есенина о Пушкине.

А ответы неважные на уроках, не умеют развить мысль, доказать ее, правильно выразить. И сочинение написали опять плохо: много грамматических ошибок, дикие, неправильные обороты, неправильное употребление слов, неумение цитировать и др.

Опять "2" полно. Хоть кого отчаяние охватит. Заглянула в свою тетрадь 1960 г. Там сочинение писали на 106 уроке, а здесь на 66 (при всех дополнительных уроках).

Итак, попробуем разобраться в причинах плохой успеваемости по литературе в восьмых классах.

Перед учащимися восьмых классов – совершенно новый предмет – история литературы. Его надо осмыслить, понять, приладиться. Г.А.Гуковский говорит очень убедительно о том, что литературные произведения в школе надо изучать, а не только читать. Учитель и ученики выступают на уроке и в роли читателей, и в роли исследователей. Надо читать и исследовать произведение одновременно. Но ведь этому им надо учиться. На это нужно время. Нужен определенный эмоциональный настрой, который царил бы на каждом уроке литературы. Надо, чтобы ребята научились читать и полюбили читать, научились понимать учителя, выполнять его требования. На это нужно время.

Особенно важно это в начале, т.е. в 8-ом классе.

Потом, когда выработаются хоть какие-нибудь навыки, можно опираться на самостоятельность учащегося и экономить время за счет домашней работы, за счет докладов. В 8-ом же классе надо все делать вместе с учениками, любой вид работы для них новый. Те 3 урока в неделю, которые мы имеем в 8-ом классе, не дают возможности нормально работать. Если еще учесть, что каждая письменная работа по литературе отнимает 3 часа (2 пишут, 1 – анализ), то можно себе представить, с какими провалами идет разговор о том или ином произведении.

Недостаток времени приводит иногда к поспешности, к страшному перенасыщению урока.

Недавно была на открытом уроке в 8-ом классе на тему "Трагедия мыслящей личности" на примере Печорина".

Урок:

1. Просмотр диапозитивов по повести "Княжна Мэри", чтение подходящих отрывков из повести.
2. Восстановили хронологическую последовательность повестей.
3. Сопоставили роман и лирику.
4. Сопоставили картину Врубеля и Шмарина - "Портрет Печорина".
5. Сравнили Печорина и Онегина.
6. Выяснили основные черты характера Печорина, его отношение к женщинам. Читали наизусть письмо Веры к Печорину.
7. Сравнили "Думу" с стихотворением Вани Земнухова из "Молодой гвардии".
8. Вспомнили многочисленные афоризмы Печорина.
9. В перерывах между отдельными элементами урока учительница с необыкновенной энергией и меньшей скоростью читала лекции. Кусок ее я записала:

"Многие молодые люди 30-х годов, начав с романтического отрицания действительности, утвердились затем в этом отрицании, не пытались найти выхода и других форм протеста. Представителем подобной разочарованности был Печорин, страдавший как подлинно романтический герой".

В конце урока (перед звонком) с доски сняли газетные листы, там был план к образу Печорина, состоящий из 16 пунктов и подпунктов. На протяжении всего урока учительница мчалась и подгоняла учеников, взмахивала рукой и трагически восклицала: "Некогда".

Конечно, это открытый урок, но вообще-то суть работы в 8 классе отражена - некогда.

На уроках литературы, где надо учить говорить, говорить и выслушивать учеников - некогда.

Итак, недостаточное количество часов — первая и главная трудность работы в 8-ом классе.

2. Работа по литературе в предшествующих классах не дала почти никаких навыков, необходимых для работы в 8 классе.

В начальных классах литературное чтение идет на таком материале, что можно только читать и пересказывать.

А ребята уже в 4-ом классе могли бы разбирать произведение в целом, учиться давать самостоятельные оценки. Но материала для такой работы нет, большинство произведений дано в отрывках, не всегда удачно выбранных.

Начиная с пятого класса литература во всех классах 2 часа в неделю, так что практически успевают в классе прочитать вслух, пересказать. Очень интересно было мне посмотреть, что делали мои ученики в 7 классе в прошлом году.

Они читали и пересказывали биографию Пушкина, читали и рассказывали наизусть стихи Пушкина, "Капитанскую дочку". Читали биографию Лермонтова, "Песню про купца Калашникова", "Мцыри", читали "Ревизор" Гоголя. Читали все это в классе небольшими отрывками, единственная цель — пересказ содержания.

В течение года по литературе написали I сочинение по картине, 3 изложения, I домашнее сочинение по "Капитанской дочке".

Вот с чем пришли ребята в 8-ой класс.

Первое, что неудачно, это то, что программа 8-го класса явилась полным повторением 7 класса, что вызвало естественное недоумение учащихся. Между прочим, часть учащихся (примерно 30 %) уйдет из школы после 8-го класса. Уйдут ребята с сознанием, что вся литература только и состоит из Пушкина, Лермонтова, Гоголя.

Программа по литературе говорит о том, что сохраняется преемственность в преподавании между 5 — 7 и 8 — 10 классами, но на деле этой преемственности нет. Да и составители программы, если имели в виду преемственность, то только содержания, а о преемственности в методах работы речи нет.

Категория времени в произведении, способы раскрытия характера, композиции, стиля и т.д. не принимаются во внимание совершенно, никакой постепенной усложненности этих категорий в произведениях, изучаемых до 8-го класса, нет.

Посмотрим на примерах.

6 класс "Дубровский" – время – хронологическая последовательность, герой – раскрывается непосредственно через поступки, действие, композиция – четкая, последовательная, стиль – рассказ от автора. Тургенев "Бежин Луг" – то же.

7 класс "Капитанская дочка" – то же.

А в 8-ом классе?

"Горе от ума" – время условное, стиль сложный – драма в стихах, характер героя – не через поступки, а через рассуждения, сюжетных линий – несколько.

"Евгений Онегин" – роман в стихах (стиль сложный), раскрытие характера через личную жизнь, отношение к другим героям, к женщине, время расчлененное, возникает сложный образ автора, лирического героя, композиция сложная – лирические отступления, постоянное использование мифологии, ссылки на другие произведения.

В "Герое нашего времени" все эти элементы формы еще сложнее. Совершенно перепутанное время, сложнейшее раскрытие характера Печорина, связь с эпохой, ирония, юмор авторской речи, жанр дневника и др. Если говорить даже о преемственности в смысле усложненности всех этих понятий, то должно быть дано в 5 – 7 классах хотя бы понятие о всех этих элементах на простейших примерах, чтобы было от чего оттолкнуться в 8-ом классе.

В 8-ом классе на ребят обрушилась не только сложность содержания, связь с эпохой, но и необыкновенная сложность формы и стиля изучаемых произведений. Ребята понятия не имеют о течении времени в произведении, о разнице времени создания и времени действия в произведении.

Всякое рассуждение понимают буквально. Так, читая "Евгения Онегина", я рассказала о том, что ученые так тщательно изучали роман и его главного героя, что даже установили год его рождения. На следующем уроке на вопрос, что

можно сказать об Онегине по I главе романа, ученик бесстрастным тоном, каким пересказывает биографию малоизвестного писателя, говорит: "Евгений Онегин родился в 1796 году в городе Петербурге, в семье богатого дворянина".

С огромным трудом давалось представление об образе автора в романе, о том, как через романтический стиль описания Ленского развенчивается Ленский и др.

Я рассказываю о трудностях работы в 8-ом классе средней школы, где есть опыт работы по этой программе, каково же положение в 8-х классах восьмилетней школы?

Настораживает еще одно положение. В методических статьях, посвященных программе 8 класса, настоятельно советуют — работайте попроще. Все надо упростить: глубину и сложность произведения до учащихся доводить не надо, достаточно, если, усвоят содержание, сочинение пишете как изложение, анализ образа заменяйте характеристикой. И так упорно об этом пишут, что начинаешь поддаваться уговорам. Но ребятам нравится, когда ставишь перед ними трудный вопрос, на который они не могут ответить сходу, а то, что им кажется понятным, содержит, оказывается, другой, более глубокий смысл.

Например, читаем характеристику Грушницкого, что это за человек, отвечают верно, даже сами сравнивают с Ленским и тут же определяют разницу в отношении автора к своему герою.

Но вот спрашиваешь, для чего еще дана эта характеристика Грушницкого, — задумались. Как образ Печорина раскрывается через эту характеристику? Думают. Довольны собой, когда поймут, дойдут. Или последнее объяснение Печорина с Мэри. Почему так поступил? В чем тут его благородство? Сами не поймут, но когда вместе выясняем, чувствуют удовлетворение. Так как же быть, выбросить все это и пересказывать содержание? А как же быть с программой 9 класса в будущем году? Толстой, Достоевский, Шедрин, Чехов — тоже попроще? Вот уже поистине — "тащить и не пущать".

Нет уж. Или не надо изучать Пушкина и Лермонтова в 8 классе, а если изучать, то нельзя скользить по поверхности и превращать эти гениальные произведения в материал для

пересказа или иллюстрацию эпохи. Если уж преподавать литературу, то так, чтобы ученики имели удовольствие и от произведения и от самого процесса труда на уроках литературы. А удовольствие ученики получают тогда, когда перед ними открываются тайны писательского мастерства, когда они вдруг видят нечто интересное, что сами при чтении не заметили, когда перед ними встанут люди умные, сложные, сильные.

Скажу еще об одной детали, которая затрудняет работу по литературе в 8 классе.

3. Программа грамматики русского языка в 7 классе до конца не изучена. Мы начинаем курс истории литературы, пишем сочинения тогда, когда не пройдены обособленные обороты, прямая речь, не было совершенно навыков применения правил синтаксиса в самостоятельных письменных работах. Удивительно ли, что в первых сочинениях в 8 классе была масса синтаксических ошибок.

Не лучше ли было бы 1 час русского языка добавить в 7 классе, чтобы там закончить программу грамматики, сдать экзамены, а в 8 классе оставить один урок русского языка на закрепление навыков и работу по стилистике.

Итак, трудности работы в 8 классе заключаются:

- 1) в недостатке времени;
- 2) отсутствии преемственности между работой по литературе в 5 - 7 и 8 классах;
- 3) в несоответствии программ по русскому языку и литературе в 8 классе.

Готовясь высказать свои мысли по поводу работы в 8 классе, я решила спросить мнение ребят по некоторым вопросам, провела анонимную анкету в трех 8-х классах, в двух я работаю, в одном - другой учитель.

Вопросы.

1. Какие произведения прочитал в этом году, кроме программных?
2. В чем видишь разницу в уроках литературы 7-го и 8-го класса?
3. Нравится ли тебе программа по литературе 8-го класса?

4. Что бы хотел еще изучать в 8-ом классе?

5. Как готовишься к урокам?

6. В чем трудности?

Задавая учащимся вопрос о том, что они прочитали, хотела выяснить читательские интересы ребят, их вкусы, кругозор.

Самым популярным жанром восьмиклассников является научная фантастика, советская и зарубежная. В цифровом отношении эта графа в анкете далеко обогнала все остальные. Ребята не просто перечисляют названия, а пишут: очень люблю читать научную фантастику. Из авторов наиболее часто встречаются А.Велаяев, братья Стругацкие, А.Толстой "Аэлита".

На втором месте стоит приключенческая литература - А.Дюма, В.Скотт, Жюль Верн и др.

На третьем - книги о героических делах советской молодежи, о партизанах, о войне.

Затем идут путешествия.

Произведения русской классической литературы читали немногие, и чтение это, видимо, случайное.

Интересно, что очень многие ребята выписывают "Юность", регулярно читают этот журнал. Это великое подспорье для словесника в работе по внеклассному чтению. Жаль, что в последнее время в журнале мало интересных, волнующих вещей. Если дело пойдет и дальше так, "Юность" рискует потерять своих подписчиков.

Какой же вывод можно сделать, посмотрев, что читают ребята?

Совершенно очевидно, что читают они не то, что изучают на уроках.

На вопрос, чтобы они хотели изучать на уроках, все они отвечают - современную литературу, фантастику, т.е. то, что они читают. Многие пишут, что хотели бы изучать советскую поэзию, но не отказываются от Пушкина и Лермонтова.

Как бы хорош был вариант новосибирской программы, учитывающий как раз интересы ребят.

Но "нету чудес и мечтать о них нечего". Можно научить

ребят и на нашей программе. Только как же быть с ножницами между проходимым материалом и читаемым?

Выход подсказывают сами ребята. Им не столько хочется "проходить" то, что они читают, сколько поговорить об этих книгах.

Вот что написал один мальчик:

"Предлагаю:

1. Несколько уроков литературы добавить, но сделать их необязательными.

2. На них не "проходить", а разговаривать о Пушкине, Шекспире и др.

3. Отменить выражение "проходить Пушкина" как idiotское.

Мальчик этот, не зная новой очередной реформы школы, предлагает ввести факультативные часы.

Новая сетка часов на 1967-1968 уч.г. дает 4 факультативных часа на каждый 8, 9, 10 классы. Вот из этих-то часов и надо выделить время для бесед по современной литературе, ориентируясь на интересы ребят и направляя эти интересы.

Но тут кроется серьезная опасность: если не будет программ, сборников текстов, подробных рекомендаций, дело пойдет на самотек и кончится тем, что факультативные часы растадут на дополнительные занятия по русскому языку и литературе.

Было бы идеально, если бы Ленинградский и Тартуский университеты организовали цикл лекций для учителей, которые поведут в будущем году факультативные курсы.

В чем видят ученики разницу между уроками литературы в 7-ом и 8-ом классе?

В двух классах в прошлом году были другие учителя, в одном тот же учитель.

Привожу выдержки из анкет учащихся без поправок стиля:

"В 8 классе литература интереснее..."

"В 7 классе мы не разбирали так досконально все произведения, а в этом году мы разбираем все подробно. В 8 классе надо больше думать самой".

"В 8 классе разбираем произведения, над которыми приходится больше думать".

"В 8 классе мы изучаем литературу более глубоко и подробно. Те произведения, которые мы считали подходящими только для ума взрослых, сейчас проходим сами".

"В 7 классе было намного легче, хотя бы тем, что не писали сочинений. Чтобы написать сочинение даже на "3", приходится очень много посидеть".

"В 8 классе от нас требуется больше мышления, понимания".

"В 8 классе ... большее значение в сочинениях имеют собственные мысли и отношение к тому или иному произведению".

"В 7 классе мы читали произведения и кратко разбирали, а в 8 классе уже подробно разбираем каждого героя, его взгляды, характер. Программа стала сложнее".

"В 8 классе больше узнаем интересного".

"В 8 классе литература серьезнее, над ней надо больше подумать. Литература многому учит".

"В 7 классе многого еще не понимала. В 8 понятнее, больше нужно читать, интереснее книги стали попадаться".

"Нам, конечно, трудновато в 8 классе, но интересно".

"Между уроками 7 и 8 класса лежит какая-то граница".

"В 7 классе мы просто учили стихотворения, выходили к доске и рассказывали, а теперь надо дать полный анализ каждого стихотворения".

"В 7 классе меньше понимали, думали, мало учились на ней, не делали выводы. Сейчас лучше понимаю, интересно стало".

"В 7 классе мне Пушкин не очень нравился, а в 8 классе я его полюбила".

"В 7 классе куда легче было учиться, потому что не надо было разбирать, а только учить".

Итак, ребята видели разницу между 7 и 8 классом не в материале, а в методах работы, это и вызывает у них главную трудность.

Как видно, выводы учителя и мысли учащихся по этому вопросу полностью совпадают.

На вопрос, нравится ли программа 8 класса, все ответили утвердительно, многие написали об уроках по анализу произведений Пушкина и Лермонтова чуть ли не восторженно. Следовательно, можно оставить программу в том же виде, как она есть, но улучшив подготовку учащихся по литературе до 8 класса и создав определенные условия в 8 классе.

Как мы готовимся к урокам литературы? Ответы учащихся на этот вопрос многое мне подсказали. Основным пособием при подготовке урока по литературе, по признанию ребят, является запись, сделанная на уроке, и текст произведения. Но тут же многие оговариваются, что не успевают все записать. Опять затор — и этому надо научить именно в 8 классе, но время! Где это время? А учебник ребята не любят. Вот что о нем пишут:

"Учебник не читаю. Читаю записи в своей тетради, текст. Жалею, нет учебника, обратиться в трудную минуту не к кому".

"Читаю учебник, вспоминаю, о чем говорили на уроке, просматриваю текст. Не всегда сам понимаешь полностью образ, а учебник плохой. Если прочтешь учебник, можешь совсем не разобраться, а на уроке все понимаешь".

"Плохой учебник. Я думаю, что в учебнике должен быть не только разбор произведений, но и какие-то советы... Но в этом учебнике об этом не может быть и речи. Хорошо, что хоть есть что-то о произведении. В общем мне очень не нравится учебник".

В чем видят ребята главную трудность?

Все пишут об одном — трудно достать тексты произведений, которые изучаются в классе. Пишут об этом с досадой, с горечью. Хотелось бы иметь Белинского, других критиков, как они говорят.

"Хочу, чтобы было приложение к учебнику литературы с текстами и критикой Белинского или кого-нибудь другого".

"Хочется, чтобы больше печаталось книг по программе".

Собственные наблюдения и ответы учащихся приводят к выводу о том, что:

1) необходимо срочно приступить к созданию нового учебника, написанного человеком остроумным, живым, хорошо

ающим психологию детей. Учесть надо, что учебник по литературе 8 класса — первый учебник по литературе для ребят. Надо, чтобы он пользовался уважением как у учителей, так и у ребят;

2) немедленно надо приступить к массовому изданию необходимых текстов, чтобы не приходилось их брать "с боем, с дракой". Серьезную тревогу в связи с этим вызывает программа будущего года в 9 классе. Будут ли к моменту изучения произведения Достоевского, романы Салтыкова-Щедрина, пьесы Островского (не только "Гроза") в достаточном количестве?

Иначе заниматься по новой программе будет невозможно.

Как видите, товарищи, в преподавании литературы в школе есть множество проблем, которые не могут быть разрешены без живого участия ученых-литературоведов.

БИОГРАФИЯ ПИСАТЕЛЯ В ШКОЛЕ

Н. Румянцева

(Кививыли)

"Цель литературы, как сказал М. Горький, помогать человеку понимать самого себя, поднять его веру в себя и развить в нем стремление к истине, бороться с пошлостью в людях, уметь найти хорошее в них, возбуждать в их душах стыд, гнев, мужество, делать все для того, чтоб люди стали благородно сильными и могли одухотворить свою жизнь святым духом красоты".

Предшествующие достижения культуры не отрезаны от нас. Они в своих непреходящих образах живут в настоящем и будут жить в будущем. Наша духовная культура — это и плод прошлого, и семя будущего.

Мы строим коммунизм. В ходе этого великого созидательного процесса формируется новый человек. В нем развиваются и совершенствуются замечательные жизнеутверждающие качества: наслаждение общественно-полезным трудом, жажда знаний, творчества, сила разума, величие и чистота нравственных свойств, душевная цельность, богатство и утонченность культуры речи. В формировании этих многих сторон духовного мира нашего человека немалую роль играет и усвоение сокровищ человеческой мудрости прошлого.

Литература прошлого или настоящего обогащает наш духовный мир, ибо она звучит гимном Человеку — венцу природы — и ее преобразователю.

Справедливую оценку любому художественному произведению можно дать только в том случае, если понят, если усвоен его смысл. А замысел произведения воспринимается тоньше и глубже через биографию его автора.

О герое своего произведения автор рассказывает нам все — его взлеты и падения, заблуждения, искания и сомнения, раскрывает нам автор ход его мыслей, чувств, идеалов — все то, чем живет его герой, каким воздухом он дышит. И только после того, когда мы все узнаем о нем, мы обычно становимся или его другом, или противником: или нам хочется ему подражать, сделать его своим спутником — или — негодовать, осуждать невежество, тунеядство, мракобесие, лицемерие — короче говоря, встать против того, что возмущает нас в нем, чего мы не можем принять.

Разве Наташа Ростова или Тина и Бахирев становятся менее обаятельными от того, что по воле авторов мы узнаем о них столько же, сколько о самих себе!

Чем увлекательнее художественное произведение, и чем сложнее его герои, тем искреннее интерес к личности, доставляющего наслаждение познавать себя и жизнь через его героев.

Учащиеся хотят знать о писателе не только сухие цифры рождения и смерти, не только аксиомные сведения — где родился, где учился, сколько раз бывал в ссылке, они хотят знать — а была ли личная жизнь у поэта, писателя, революционера, вождя? Если ее не было — то почему? А если была — то какая?

Молодежь больше не удовлетворяют трафаретные биографии писателей, данные в школьных учебниках. Отраднее, что время шаблонов кануло в Лету, время тех примитивных шаблонов, когда считали чуть ли не преступлением говорить учащимся об отношениях Некрасова и Панаевой; Тургенева — Виардо и Савиной; Маяковского — Лили Бриг и Татьяны Яковлевой.

Если мы восторгаемся Анной Карениной, то еще более благородные чувства восторга и поклонения вызывает в нас прекрасная Панаева. Если мы упиваемся нежностью лирических повестей Тургенева, то тем более отраднее узнать, что сам автор мог любить нежно, искренне, до самопожертвования — и завидуем благородной завистью и Полине Виардо и Марии Савиной. И тогда хрестоматийный холод отступает от личности писателя.

В последние годы учащиеся стали более прямо, более откровенно судить о жизни, чем мы в свое время в их возрасте. Ведь нам в молодости нельзя было высказывать своего мнения, от нас не требовали искренности, мы должны были говорить и писать то, что надо, а не то, что думали мы сами. Поэтому сам по себе процесс мышления глушился еще в школе. Была какая-то странно гнетущая обстановка, поработавшая личность. Мы боялись учителю задать вопрос, выходящий за рамки учебника, а если кто-либо и осмеливался это делать, то все равно не удосуживался ответа. Учителя уходили от ответов на вопросы, которые хоть краешком затрагивали жизнь. А сейчас лбные вопросы воспринимаются в порядке вещей. А если касаемся биографии писателя, то тут готовься ответить на самые пестрые вопросы: кто родители Грибоедова? Был ли женат Гоголь? Были ли у Некрасова дети? Где сейчас правнуки Пушкина? и др. И вслед за этим, естественно, возникает вопрос — "А где об этом можно прочитать?"

Не просто вложить в головы учащихся премудрости наук. Еще труднее научить их у ч и т ь с я — впитывать знания с охотой, любознательно добывать их из книг и жизни.

Пойдут ли наши учащиеся к книгам за знаниями, зависит от того, сумели ли мы их заинтересовать.

И если изучить биографию только по примитивным стандартам учебника — интереса не возбудить, ибо примитив лишает предмет уважения учащимися, примитив убивает живое чувство радости познания. И потом через знание биографии писателя постигается замысел его творений, возбуждается интерес в его книгам. И это явление основано на законах диалектики — все в мире закономерно, обусловлено какой-то причиной. Поэтому, чтобы объяснить то или иное явление или поступок, надо знать причины, побудившие совершить это.

Я сумею объяснить появление второго тома "Мертвых душ" Гоголя, я могу убедить учащихся, зачитав даже отрывки, что второй том "Мертвых душ" — клевета на русскую действительность, на русского мужика, в сущности — идеализация помещиков и крепостного строя.

Но я не могу убедить учащихся, что "Доктор Живаго" — клевета на советскую действительность, если я не читала этой книги. Ведь, чтобы отстаивать какую-то точку зрения, надо быть в ней искренне убежденным.

Почему мы не имеем возможности убедиться в этом сами, почему мы должны принимать на веру чьи-то слова, пусть даже авторитетного лица?

В детстве мы привыкаем верить словам безусловно. Некоторые остаются такими на всю жизнь: говорят, что это плохо — будут соглашаться, скажут "хорошо" — тоже будут поддакивать.

Помнится такой случай. Мы слушали Розу Ильиничну Тубиншлак. Она читала нам методику преподавания литературы и тогда объясняла образы помещиков из "Мертвых душ". Кто слушал Розу Ильиничну, тот знает, как она умеет увлечь... забываешь даже конспектировать, — все образно, эмоционально и так здорово, что перед глазами встают не образы помещиков, а сами живые помещики. Помнится, как мы хохотали всей аудиторией над Собакевичем. Через полчаса пришли сдавать зачет по психологии в здание института. Поднявшись на второй этаж, увидели гипсовую скульптуру какого-то спортсмена-инвалида, огромную, тяжеловесную, без учета симметрии человеческого тела — и все было в ней так грубо, безвкусно и топорно — что мы (двое нас было) грохнули со смеху, мигом представив себе Собакевича. Тогда, услышав наше мнение, подходит к нам более серьезная, намного старше нас, студентка и резко обрывает: "Дикари, и зелень! Если бы она была некрасивой, ее сюда бы не поставили! А раз поставили — значит хороша!" Но сейчас эпоха инфантильности отступила, ретировалась.

Большинство людей уже в юности, а иногда и в отрочестве своем замечают в отдельных случаях внешнюю красоту слов и их внутреннюю живость, пытаются проверить их на своем опыте.

Иногда мы вынуждены противоречить сами себе: жалеть Танабая из повести Ч.Айтматова "Прощай, Гульсары" (хоть, может, это и не то слово — он выше жалости), в общем почувствовать ему в его столкновении с жизнью и — повторять его нравственную трагедию.

А вызвано это, видимо, некоторой боязнью "выносить сор из избы". А Ленин, между прочим, еще в 20-х годах говорил: "Нам надоело жить в избе, откуда не выметают мусор".

Ведь всего лишь несколько лет тому назад мы дошли до понимания простой истины, что, борясь с религиозными предрассудками, надо знать основы религии. И появились всевозможные "библии для верующих и неверующих". Ведь совсем недавно (10 - 15 лет тому назад) наши воинствующие атеисты становились в тупик, когда объясняя происхождение человека от обезьяны, а не от бога, слышали в ответ реплику - "Конечно, Вам лучше знать своих родственников. Но наши-то прародители - Адам и Ева".

Георгию Валентиновичу Плеханову принадлежат замечательные слова: "Так как человеческий разум может восторжествовать над слепой необходимостью, только познав ее собственные, внутренние законы, только побив ее собственной силой, то развитие знания, развитие человеческого сознания является величайшей, благороднейшей задачей мыслящей личности".

Долго господствовало мнение, что, мол, всего знать никто не может, а потому старались вместиť биографию писателя в рамки голых дат и сухих фактов. Он должен встать перед лицом учащихся чистым, как ключ, прозрачным, как хрусталь. А Маяковский говорит нам другое:

Люди - жодки.

Проживешь свое пока,

Много разных

грязных ракушек

Налипает нам на бока.

Вот и счищали эти ракушки с биографий писателя: "чего доброго этак, можно, пожалуй, и авторитет его подорвать в глазах учащихся".

А ученики, как ни странно, узнав подробную биографию Есенина, не перестают его любить, а проникаются еще большим трепетным уважением к его русским березкам, к его нежным, задумчивым, искренним стихам.

Н.Г.Чернышевский говорил о том, что "знание возбуждает любовь: чем больше знакомишься с наукой, тем больше любишь ее".

Однажды спросили арабского философа Газали, как он достиг такой высокой степени в науках.

— Потому, что не стыдился спрашивать о том, чего не знал, — отвечал он.

Именно к этому, т.е. к жажде знаний, к пробуждению любопытства мы должны вести своих учащихся.

Жизнь препарированную, распределенную по параграфам, привлекаемую в класс как рядовое наглядное пособие, преподавать легче, чем жизнь во всей сложности и противоречивости.

А биография почти каждого большого писателя — противоречива, сложна, со взлетами и падениями, как круто пересеченная местность.

И незачем сглаживать их пути, не к чему превращать биографии писателей в этакое приятное пасхальное яйцо — красивое, гладкое, без задоринки.

Мы должны открывать молодежи не только мир вещей, но и обрисовывать нравы и поступки людей в разное время и в разных обстоятельствах.

Тогда наше юношество выберет свою идейную позицию и станет ленинцем по убеждению.

Вхождение учащихся в творчество писателя начинается через восприятие биографии.

Конкретно это делается так.

1) В классе вывешивается библиография.

2) Следует выяснить отношение учащихся к творчеству данного писателя, т.е. найти ключик к знакомству и наиболее глубокому восприятию его биографии и попутно творчества.

3) Наметить специфику изучения в зависимости от этого. И прежде всего уточнить стандарты в изложении биографии.

4) Устранить связь с современностью.

5) Использовать смежные виды искусства.

Прежде чем познакомиться с биографией, я беру что-ли-

бо особенно интересное: яркое, праздничное, исключительно эмоциональное — или, напротив, простое, будничное, но безмерно близкое — это зависит от писателя (например, Горького начинаю с поэмы-сказки "Девушка и Смерть", а Маяковского — "О переселении литейщика Ивана Козырева в новую квартиру" и т.д.). Беру выбранную вещь и наизусть прочитываю в классе. Когда класс заморожен, заинтригован, тогда могу говорить об авторе, уверенная, что интерес не пропадет, т.к. биография будет "сдобрена" живым словом поэта, отрывками из его же произведений или наших современников о нем.

Бурным развитием литературы и искусства отмечено начало XIX века. И наиболее полными выразителями этой эпохи явились в литературе 3 титана — Грибоедов, Пушкин, Лермонтов. Эти имена неотделимы друг от друга, ибо все трое восторгались бытовыми полотнами Венецианова, замирали перед великолепностью Брюллова, Иванова, радовались своеобразию Боровиковского, Тропинина, Левицкого, отдавали дань признательности яркому романтику Оресту Кипренскому, создавшему в 1827 году непревзойденный по выразительности портрет великого Пушкина, глядя на который, сам Пушкин сказал: "Себя, как в зеркале, я вижу, но это зеркало мне льстит". Лермонтов не расставался с кистью и мольбертом, Грибоедов творил музыкальные экспромты, создавал дивные вальсы. Все трое не представляли себе жизни без музыки Верстовского и Глинки, Варламова, Гурилева и Алябьева.

Одни и те же люди были их общими друзьями.

В минуты душевного уныния черпали бодрость и самообладание в семьях Давыдовых и Раевских Грибоедов и Пушкин. Их друзья стали друзьями Лермонтова. Уже во время первой ссылки в 1837 году Лермонтов на Кавказе, в Севастополе, сдружился с группой сосланных декабристов.

Друг Пушкина, в детстве — Кюхля, а потом декабрист Кюхельбекер, поселенный в Акше, смертельно больной туберкулезом и начинающий слепнуть посылал слова восторженной благодарности за стихи Михаилу Юрьевичу.

Профессор Тбилисского университета Вано Шадури рассказывал о новых находках и исследованиях, очень интересных,

связавших еще крепче имена Грибоедова и Лермонтова.

В 1837 г. Лермонтов создал великолепный лирический шедевр — "Кинжал":

Ты дан мне в спутники, любви залог немой,
И страннику в тебе пример не бесполезный;
Да, я не изменюсь и буду тверд душой,
Как ты, как ты, мой друг железный.

Эти слова звучат, как клятва, данная Лермонтовым женщине, преподнесшей ему кинжал. Но без знания биографии Лермонтова и Грибоедова в стихотворении много неясного, даже загадочного.

- Чья "лилейная рука" поднесла поэту подарок?
- Почему стихотворение имеет какой-то трагический оттенок?
- Чья "светлая слеза" текла по кинжалу? И почему она была "жемчужиной страданья"?
- Чьи "черные глаза были исполнены таинственной печали"?
- О какой "немой любви" говорится в стихотворении?

Женщиной, вдохновившей поэта на это стихотворение явилась Нина Грибоедова. В 1837 г., когда Лермонтов приехал в Грузию, Нине было 25 лет. За 8 лет до приезда Лермонтова в Грузию Нина перенесла страшную трагедию — гибель любимого мужа, Александра Грибоедова, памяти которого она осталась верной до конца своей жизни. Безумно любил Грибоедов прекрасную грузинскую княжну. Она платила ему тем же. Коротким было их счастье — 2 месяца вместе, 3 — в ожидании встречи и обаятельная 16-летняя вдова остается олицетворением постоянства в чувствах и железной твердости характера.

Два ссыльных поэта — Одоевский и Лермонтов — часто бывали в семье выдающегося грузинского поэта-романтика, тестя Грибоедова — Александра Чавчавадзе. Они слушали очаровательные песни его младшей дочери, беседовали с Ниной Грибоедовой, ходили на могилу бессмертного творца "Горя от ума".

Вдова Грибоедова была тронута таким вниманием и в

знак благодарности подарила каждому из них по кинжалу из общей коллекции отца и мужа. Кинжал в качестве подарка был выбран со значением: как символ железной твердости, верности долгу, чести, дружбе. Взволнованный Лермонтов на другой день читал "Кинжал" — своеобразную поэтическую клятву в душевной твердости и верности.

Так стала ясной расшифровка этого шедевра. Это "черные глаза" неутешной вдовы Грибоедова были "исполнены таинственной печали". Это она, овдовев в юном возрасте, до конца своей жизни — почти три десятка лет — с железной твердостью, молчаливо носила в своем сердце "немую любовь" к погибшему мужу.

Поэтому кинжал имеет трагический оттенок, и потому поэт к этой женщине проявляет почтительно сочувственное отношение.

Только после знакомства с этим стихотворением и судьбою Нины Чавчавадзе станет понятен нежный, грустный, высокий нравственный силы смысл ее слов, начертанных на могиле поэта Грибоедова; которые стали эпиграфом к стихотворению Надежды Поляковой ("Нина Чавчавадзе"):

Ум и дела твои бессмертны в памяти русской,
но для чего пережила тебя любовь моя.

Надпись на могиле

А.С.Грибоедова

Так путем сопоставления фактов жизни писателя с событиями времени, с событиями из жизни других писателей и литературных героев у учащихся создается широкое представление об эпохе.

Так, например, гигантом, давшим голос своей эпохе, является Маяковский. Он — лидер мощного течения в советском искусстве. Очень сложные отношения складывались у него с его выдающимися современниками: Есениным и Зощенко, Пастернаком и Ильфом и Петровым, Мейерхольдом и Эйзенштейном, Довженко и Кукрыниксами.

Ни один поэт не вызывает столько споров и противоречивых мнений, как Маяковский. Одни восторгаются им, прини-

мают всецело, другие — считают его бездарным, крикливым, грубым, циничным и даже аферистом.

Поэзия Маяковского становится близкой, понятной и, конечно, любимой в том случае, если ученик хорошо знает безмерно трудную, трагическую биографию этого необычного человека, непохожего на "причесанных" поэтов. А биографию его невозможно понять без глубокого понимания его времени, его эпохи.

А время это можно великолепно воспроизвести из отрывков очерка Горького "Владимир Ильич Ленин" и особенно по произведению "Россия во мгле" великого фантаста Герберта Уэлса. И тогда стихи Маяковского заговорят сами о нем и о времени. И тогда станет понятен нам поэт, всего себя отдавший революции и Родине, во имя которой он "вылизывал чахоткины плевки" современной ему действительности, во имя которой он становился "на горло собственной песни", никогда не помышляя о славе личной.

Именно к светлomu завтра призывал молодежь Маяковский печатать "шаг миллионный", ибо свято верил, что там, за горами гора — солнечный край непочатый.

Я знаю — город будет,
Я знаю — саду цвезть, когда такие люди
В стране советской есть.

Голодная раздетая, замерзшая, вшивая, тифознобольная, истерзанная Россия — это Родина Маяковского. А там — блистающий в неоновых огнях запад, там сытая надменная Америка.

Тихая гавань не для Маяковского. "И вечный бой — покой нам только снится!" — вот девиз поэта, который всю свою короткую жизнь боролся с мертвечиной жизни, и именно поэтому он "ухо словом не привик ласкать", когда вводил в свою поэтову мастерскую слова "туберкулез, проститутка и сифилис". Он не "выкипчивал из них какое-то варево", потому что это была жизнь.

Но Маяковский мог быть и безукоризненно нежным и ласковым. Так любить, как любил Маяковский — один раз и на всю жизнь — мог только человек с большим, трепещущим сердцем.

"Любовь — это жизнь, это — главное. От нее разворачиваются и стихи, и дела, и все прочее. Любовь — это сердце всего. Если оно прекратит работу — все остальное отмирает, делается лишним, ненужным". Это программа жизни поэта, это его мировоззрение.

"Если я чего написал,
Если чего сказал,
Тому виной — глаза-небеса,
Любимой моей глаза".

Огромная любовь поселилась в средце Маяковского, она "не извинялась", "всей вселенной шла на него".

Истинная причина гибели поэта известна одному человеку — Веронике Полонской, видевшей его в последние минуты. Тайна этой трагедии, запечатанная в пакете, лежит в правом ящике письменного стола. На конверте надпись: "Вскрыть после моей смерти".

Лев Кассиль говорит: "Надо было выработать в себе бегемотову кожу для того, чтобы не чувствовать ругань. Те, кто ругали его (и эстеты, и педанты), думали: ему от этого ничего не станется. Он встряхивался, как огромная собака, вышедшая из воды, и стрелы ссыпались с него. И он потом отвечал меткой и острой стрелой..

Но поэт слишком чувствителен. Всем своим существом Маяковский хотел общественной любви, понимания, хотел, чтобы его признали "своим".

Сплоченная враждебность, которую встречал вокруг себя Маяковский, пусть мнимая, пусть поверхностная, но болезненная для него, присоединилась к личной скорби.

Выставку "20 лет работы" бойкотировали. Из знакомых был только один тихий Лавут. Спокойный и печальный, поэт ждал. Они не приходили. Бирки за границей. Дома, в комнате-лодочке н и к о г о.

"У королевы есть гнездо,
У верблюда — дети,
У меня же — никого,
Никого на свете".

ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

Т.Мурникова

В настоящем сообщении, предназначенном для заочников ТГУ, работающих в старших классах эстонской школы, в центре внимания находится литературное чтение и неразрывно связанная с ним проблема обучения русскому языку по художественному, литературному тексту. Само понятие "литературное чтение" в методической литературе до самого последнего времени истолковывается по-разному. Так, под ним мыслится иногда несколько упрощенное изучение литературы, предшествующее более полному курсу истории литературы в старших классах школы. Вместе с тем, нередко тем же термином обозначается не предмет литературы, а основной метод изучения литературных произведений в школе. Мы не будем вдаваться в полемику относительно того, какое содержание в действительности в большей степени соответствует самому понятию "литературного чтения", но считаем нужным в самом начале оговориться, что в настоящей статье в связи с понятием "литературного чтения" будет затронут весь тот сложный комплекс педагогических и методических проблем, с которыми приходится сталкиваться преподавателю русского языка в ходе изучения художественной литературы в старших классах эстонской школы.

На вопрос о том, что является в данном случае предметом изучения в старших классах национальной школы — язык или литература — правильное всего, по-видимому, ответить следующим образом: при рационально и умело проведенном литературном чтении предметом изучения неизбежно должны стать и язык и литература, в неразрывном единстве и органической связи их друг с другом.

Об учебной специфике художественного текста

В программе по русскому языку для старших классов эстонской школы говорится, что развитие речи учащихся осуществляется на этом заключительном этапе преимущественно в связи с чтением и анализом общественно-политической научно-популярной и художественной литературы. Художественный учебный текст упоминается здесь в последнюю очередь, но фактически начиная с X класса как в учебниках, так и в сетке учебных часов он занимает первое место. На это указывает и название учебников: в X классе ученики занимаются по книге, которая называется "Литературное чтение", а в XI классе по "Хрестоматии", в которой центральное место занимает также художественная литература. Несколько ниже в той же программе указывается, что на старшей ступени урокам чтения принадлежит ведущая роль, так как грамматическая основа знаний, умений и навыков закладывается в восьмилетней школе. В IX, X и XI классах продолжается закрепление, углубление и усовершенствование языковых знаний и навыков речи путем чтения и анализа перечисленных выше текстов. Все это свидетельствует о том, что в соответствии с требованиями ныне действующей программы проблема учебного текста сама по себе для старших классов национальной школы весьма актуальна и важна.

Какие же тексты могут и должны быть учебным материалом на этом этапе обучения, когда "урокам чтения принадлежит ведущая роль"? В противовес установкам, изложенным в программе, приемлемыми безоговорочно признаются иногда лишь научно-популярные и общественно-политические по содержанию тексты, которые мы условно объединим под общим названием "внехудожественных" текстов. Собственно эта их "внехудожественность" и является якобы тем положительным

качеством, которое предопределяет в таком случае пригодность текстов для изучения жизненно, практически важного, естественного языка. С тех же позиций художественная литература, наоборот, являясь продуктом "выдумки", творчества, признается искусственной и потому непригодной и даже вредной для обучения практической русской речи. Построенное на таком шатком и ничем не обоснованном утверждении противопоставление, разумеется, не выдерживает серьезной критики, т.к. различия между художественным и внехудожественным текстами ни в коей мере не покрываются понятием естественной и искусственной речи. Ведь если по отношению к художественной литературе можно утверждать, что "так в жизни не говорят", то в наименьшей мере подобное указание справедливо и применительно к научно-популярным и общественно-политическим статьям учебников. Попутно можно отметить, что сейчас, к сожалению, у нас нет еще пока возможности обучать современной разговорной русской речи, которая в данном случае имеется в виду, так как не разработана ее теоретическая основа и не изучен тот новый языковый сплав, который сформировался за последние десятилетия в результате вставания разговорного русского языка в книжные (письменный и устный) стили речи. Только после изучения этого сплава можно будет говорить и о создании учебных текстов, несущих информацию естественной русской речи, такой речи, на которой говорят в действительности наши современники.^{х)}

В учебном отношении для нас в данном случае, пожалуй, важно не то, как говорят или не говорят в жизни, а что件 полезно для дела, т.е. какие тексты и по содержанию, и по своему языковому качеству могут оказать наибольшее учебное воздействие на аудиторию, состоящую в старших классах школы не из детей или подростков, а из предъявля-

х) См. В.В.Виноградов и В.Г.Костомаров, Теория современного языкознания и практика обучения русскому языку иностранцев, ВЯ, 1967, № 2.

щих повышенные требования к жизни и школе молодых девушек и юношей. Именно с этой точки зрения в X — XI классах образцы художественной литературы имеют полное право занимать первое место и в учебниках, и в сетке часов эстонской школы. Благодаря таким своим свойствам, как образность, экспрессия, эмоциональность, их степень воздействия на формирующуюся личность, несомненно, весьма значительна. Мало того: другие виды учебных текстов ("внехудожественные", по условному их наименованию) на этом этапе обучения по своему качеству также в какой-то мере должны приближаться к искусно составленным художественным текстам, т.е. должны обладать образностью и экспрессией. В противном случае их учебный удельный вес заметно снижается.

Но чтобы работа по текстам художественной литературы была плодотворной, каждый преподаватель должен прежде всего уяснить, в чем заключается специфика художественного текста в отличие от внехудожественных видов речи, изучаемых параллельно и попеременно по одному и тому же школьному учебнику. От учета этих особенностей зависит и весь тот комплекс педагогических и методических требований, которые предъявляются к литературному чтению вообще.

Методику любого школьного предмета в настоящее время принято рассматривать, а соответственно с этим и расценивать с позиций применения в ней тех основных положений, которые объединяются понятием программирования. С точки зрения программированного обучения работа по художественному тексту также требует прежде всего уяснения и учета качества и внутренней структуры самого учебного материала. Специфика литературы как одного из видов искусства заключается в том, что она является структурно сложным каналом познания жизни, причем эта структурная сложность во многом обусловлена тем, что с помощью литературы познаются наиболее тонкие и сложные явления действительности. Вместе с тем, будучи особым видом познания жизни, литература, как и другие виды познания, связана с передачей, отдачей этих познаний другим, читателю. Общение литературы с читателем вообще и с учеником в частности функци-

онально специфично в том отношении, что наряду с передачей определенной информации происходит и органически связанное с ней эстетическое воздействие, т.е. формирование чувств, мыслей и воли человека. Можно, например, много, долго и все-таки безрезультатно говорить о добре и зле обычным "внехудожественным" языком, эффективность воздействия достигается значительно успешнее с помощью художественной, "искусной" речи. Поэтому, думается, напрасно утешают себя противники художественных учебных текстов тем, что в случае необходимости можно просто пересказать "своими словами" содержание, скажем, того же "Евгения Онегина", что займет меньше учебного времени и потребует от учеников меньшей затраты сил. Следует иметь в виду, что даже очень хорошо составленный пересказ не будет иметь прямого отношения к оригиналу данного романа в стихах, т.к. это будут два совершенно различных по качеству текста с различным содержанием и силой воздействия на читателя или слушателя. К сожалению, с такими переложениями и "переводами" одного качества в другое мы сталкиваемся не только в национальной, но и в родной школе, когда из-за спешки учителю приходится довольствоваться кратким пересказом содержания, фабулы художественного произведения. Значительно хуже, если преподаватель прибегает к пересказу не потому, что его подгоняет программа и сетка учебных часов, а в силу личного убеждения в том, что пересказ содержания художественного произведения упрощает восприятие, не нанося урона ни изучению литературы, ни обучению подрастающего поколения. Ведь существенным отличием художественной литературы от внехудожественных текстов является прежде всего то, что подлинное содержание передается в ней лишь путем чтения самого оригинала. Ведь именно из-за предельной важности каждого слова и даже каждой запятой (не говоря уже о более значительных языковых деталях) для содержания, смысла своего творения писатели и поэты по многу раз переписывают и перерабатывают свои произведения, а затем ревностно защищают окончательный вариант от всякого постороннего вмешательства. С этой точки зрения плохую службу

сослужил ставший общеупотребительным в методике преподавания литературы термин "художественные средства", которыми занимается особо, после знакомства с содержанием, тематикой и идеей художественного произведения и поэтому в отрыве от них. В словесном искусстве все без исключения является средством для воссоздания содержания, и потому главной задачей методики преподавания литературы должно быть не "перекидывание шаткого мостика" между идейной (содержательной) и формальной (языковой) стороной художественного произведения, а "изучение идейно-формальной природы словесного искусства".

Итак, специфика художественного текста предъявляет прежде всего следующее методическое требование:

в работе над литературно-художественным произведением необходимо придерживаться строгого логического плана, согласно которому изучение текста должно начинаться с чтения и заканчиваться его анализом, раскрытием, объяснением, показом "идейно-формальной природы" данного произведения. Следует учитывать, что эти два этапа органически вырастают друг в друга: в ходе первого чтения мы уже имеем дело с элементами так называемого субъективного, внутреннего анализа, который затем под умелым руководством словесника дополняется и направляется в правильное русло, т.е. становится сознательным и целенаправленным. Вместе с тем, второй этап, анализ немислим без повторного внутреннего воспроизводства или чтения произведения. Такое "внутреннее чтение" не должно выливаться в форму прикрепления к тем или иным истинам отдельных цитат, т.к. это процесс медленного воссоздания всего текста полностью. Различие в учебной деятельности на первом и втором этапе (чтение - анализ) заключается в том, что в первом случае на поверхности и под непосредственным наблюдением находится, так сказать, материальная сторона произведения искусства, в то время

как на втором этапе происходит чтение произведения "изнутри". Останавливаться на полпути, т.е. ограничиваться только чтением, это значит знакомиться с литературой по верхам, не заканчивать работу, которая, естественно, в таком случае становится менее успешной.

Сложность выполнения этого требования заключается в настоящее время в том, что собственно не совсем ясно, как следует проводить чтение художественного произведения "изнутри", на языке художественных образов и художественной речевой ткани, чтобы избежать при этом отрыва, изоляции формы от содержания и сведения всего содержания лишь к пересказу событий и занятых в этих событиях лиц, к описанию исторического фона и определенной идейной направленности произведения. Пока что преподавателю-практику приходится довольствоваться в этом отношении указаниями на то, чего нельзя допускать, как нельзя анализировать художественный текст, в то время как наука о литературе, к сожалению, не дает еще достаточно четких и конкретных указаний для положительного разрешения задачи в целом. Вместе с тем, несомненно, что осознание ошибок, предупреждение их является важным и серьезным вкладом, способствующим налаживанию дела и установлению положительных знаний и опыта, к накоплению которого призваны в равной мере и работники науки, и преподаватели-практики.

Наряду с требованиями, предъявляемыми самой спецификой художественной литературы, в ходе обучения необходимо, с другой стороны, не упускать из виду также психологию художественного восприятия и читательский опыт учащихся. От этих важных факторов зависит налаживание обратной связи, являющейся основой всякого успешного обучения вообще. Обратная связь не только гарантирует непрерывный рост, накопление новых знаний и опыта — ее значение шире и глубже. Так, общеизвестно, что неразрывно в процессе накопления нового все время происходит подключение этого нового к прежним знаниям, прежнему опыту, а также известное уточнение, углубление этих знаний и опыта, а в некоторых случаях и исправление допущенных прежде ошибок и неточностей.

Для нас очень важно то, что в ходе обучения языку на материале художественной литературы происходит взаимодействие поэтической речи и художественного языка с речью. языком "внехудожественным". Подобное расширение речевых ресурсов, несомненно, способствует усовершенствованию самого средства общения на неродном языке, столь важного, в частности, для всех изучающих его иностранцев.^{х)}

Именно это позволяет нам утверждать, что в старших классах национальной школы предметом обучения являются в равной мере русская литература и русский язык — в их неразрывном, органическом единстве.

Заострение внимания на понятии обратной информации является, пожалуй, особенно важной положительной стороной так называемой новой методики, или программированного обучения. С этой точки зрения оно может быть как бы противопоставлено традиционной, старой, методике, основным недостатком которой было недостаточно серьезное внимание к точному и систематическому учету всего, что способствует или нарушает связь с получателем учебной информации. Поскольку в основе всей нашей системы образования лежит принцип воспитывающего обучения, неослабный учет обратной информации связан при обучении на материалах художественной литературы не только с развитием, формированием речевой деятельности учащихся, но и с формированием их эстетических и этических взглядов и эмоций. И то и другое требуют равного и неослабного внимания о целью современного предупреждения ошибок, тормозящих воспитание и развитие полноценной личности. Поэтому понятие "ошибки" в обучении по художественному тексту необходимо рассматривать в двух понятиях: ошибка речевая и "ошибка сознания", т.е. этического и эстетического восприятия и понимания действитель-

х) См. В.В.Виноградов и В.Г.Костомаров, указ.соч.

ности. Для установления и предупреждения ошибок второго ряда художественный текст (в литературном произведении молодежь видит отраженную, как в зеркале, действительность, подчас даже забывая о том, что это лишь всего-навсего ее отражение) является, пожалуй, материалом самым благородным. В ходе беседы по тематике художественного произведения можно легче всего установить, понимает ли каждый ученик в отдельности что действительно прекрасно, этично и что, наоборот, безобразно, некрасиво и безнравственно; когда мы имеем дело с подлинной гуманностью, умом, настоящей любовью, а когда налицо бесчеловечность, глупость и бессмысленное расточительство лучших чувств и т.д. Установление подобных грубых ошибок сознания и чувств и их возможное предупреждение протекает в неразрывной и органической связи с формированием речи, на которой неизбежно ведется обсуждение, беседа, что способствует автоматизации речевой деятельности учащихся в целом. Ведь беседовать по проблемам художественного произведения, это значит фактически активизировать те мысли и чувства молодежи, которые в данный момент находятся в центре и на поверхности их интересов и неослабного внутреннего понимания. Поэтому безразличных и пассивных в такой работе фактически не может быть, что, как правило, и является главным залогом общей активизации речевой деятельности в целом. И если на деле, на практике, мы этой активизации зачастую не наблюдаем, то, думается, виноват в этом не учебный материал и не ученики, а в большинстве случаев сам отправитель информации, т.е. плохой, неопытный преподаватель русского языка, работающий в старших классах национальной школы без учета и использования всех имеющихся в его распоряжении богатых возможностей.

Методика литературного чтения требует от отправителя информации прежде всего наглядности, причем наглядности коммуникативно-речевого характера. Средства внешней наглядности (технические пособия, репродукции, кино и т.д.), во многом облегчающие восприятие и правильное понимание информации, которую несет с собой каждый художественный текст, должны уступать первое место коммуникативно-речевой, внут-

ренной наглядности, без которой успешная работа по художественному тексту вообще немислима. Эта коммуникативно-речевая наглядность заключается в убедительности всего, что говорит учитель в связи с чтением и разбором художественного текста. Следует подчеркнуть, что для внутренней убедительности обучения недостаточно прекрасного знания литературы и правил методики ее преподавания. Преподаватель должен быть лично глубоко убежден в правоте и красоте того, что через художественный текст следует усвоить как идеал правды и красоты также и его ученикам. Только в таком случае между двумя концами канала информации устанавливаются подлинно живые коммуникативные связи, стимулирующие также речевую деятельность учащихся. На деле в школьной практике эта искренность и убежденность учителя приводит органически к стремлению высказать свои мысли и чувства также и со стороны учащихся. Они начинают говорить, потому что не могут молчать, им хочется высказаться — совершается переход к спонтанной, неподготовленной речи на неродном языке. Внимание говорящего в это время сосредоточено уже не на внешней языковой стороне высказывания, а на передаче его главного смысла. Спонтанная речь, даже эпизодического порядка, это собственно уже высшее качество владения неродным языком, свидетельствующее о том, что говорящий начинает мыслить на неродном для него языке. Таким образом учебный художественный текст в национальной школе может играть исключительно важную роль и с точки зрения развития спонтанной речевой деятельности учащихся.

В настоящее время учебное качество, значение художественного текста нуждается в известной защите не только с позиций обучения русскому языку в национальной школе. В нашей советской периодике неоднократно высказывалось мнение, что в век полетов в космос воспитательное, а поэтому и учебное значение художественной литературы и искусства вообще, в особенности классики прошлого века, вряд ли может иметь большой удельный вес. Несостоятельность отрицания воспитательного и учебного значения классики особенно обстоятельно доказывается в посвященной специально этой проблеме статье Б.Сарнова,^{*)} в которой автор показывает, что подлинные творения искусства

*) Б.Сарнов, О Генчарове, "Юность", 1962, № 6.

никогда не могут утратить своей актуальности и значения. К сожалению, преподаватели сами подчас не чувствуют этого современного звучания классики прошлого, а в таком случае литература действительно может превращаться и превращается в ненужный и мертвый привесок к истории далекого от нашей жизни и наших ^{на}су^{щих} интересов прошлого.

Но в связи с этим возникает принципиальный вопрос, нужно ли в народной школе всегда начинать изучение литературного произведения с исторических или биографических справок, не следует ли в интересах живого прочтения художественного произведения переносить иногда эти справки на конец, на заключительный этап работы по тексту? Подобная перестановка может иметь положительное значение при изучении художественного текста в национальной школе еще и потому, что согласно действующей программе историографический и литературоведческий аспекты должны здесь уступать место конкретной работе по тексту.

О подготовке учителя-словесника и планировании работы

Когда заходит разговор о подготовке учителей, то прежде всего обсуждению и критике подвергается постановка этого важного дела в высших учебных заведениях, ответственных за подготовку учительских кадров в каждой республике в отдельности. Под хорошей и правильной подготовкой в таких случаях подразумевается хорошо налаженная практическая и методическая работа студентов в первую очередь, подготовка же по специальности отодвигается на второй план. Думается, что и то и другое в равной мере важно, но самую главную роль играет все-таки всемогущая личность самого будущего учителя, который и восполняет недочеты педагогической подготовки в вузе и побеждает такие серьезные трудности в текущей работе учителя, как далеко не совершенные, да притом еще нестабильные учебники и программы, и перегрузку своего рабочего дня. С подобным учителем сталкивается каждый из нас: это прежде всего ярко выраженная индивидуальность, не учитель вообще, а человек со своим особым лицом и подходом к делу, сказывающемся и в большом, и в малом его начинании. Вот этой стороне в воспитании и подготовке будущего учителя следовало бы, по-видимому, уделять значительно большее внимание, так как, повторю, если не все, то очень многое в преподавательской деятельности зависит именно от личных качеств учителя, от его педагогической инициативности и предприимчивости.

Даже после окончания высшей школы учителя продолжают старательно "учить", оказывая им непрерывную "конкретную" помощь, якобы повышающую общую квалификацию педагога. Одной из самых излюбленных форм помощи являются подробные поурочные разработки по всем или отдельным параграфам и темам учебника. В их необходимость и полезность начинают верить, к

сожалению, не только методисты и предметники-практики, но и специалисты по смежным и близким к школьному делу отраслям науки и искусства. Так, например, на уроках учителей художник читает цикл конкретных лекций о передвижниках, сообразуясь с тем, что учителям старших классов знания о передвижниках нужны в ходе занятий по учебнику, а также для обучения сочинениям по картине. На деле подобные "конкретные" разработки в большинстве случаев квалификацию учителя вряд ли повышают, так как они рассчитаны на не существующую в природе, мертвую "фигуру" учителя X класса, а не на живых, разных по своей сущности людей, которым необходимо дать сначала не конкретное, а главное, существенное, причем дать изнутри, панорамно, чтобы затем каждый в отдельности мог трансформировать эти указания соответственно своим личным вкусам и возможностям. Все это, конечно, нисколько не умаляет значения конкретных данных и конкретного опыта лучших педагогов, а также поурочных разработок в частности, если при этом не забывается и не заглушается главный источник всякой творческой работы — самостоятельное мышление и основанный на личных знаниях и чувствах самостоятельный, индивидуальный опыт. Вспоминается в связи с этим статья старого и опытного педагога, помещенная пару лет назад на страницах "Учительской газеты" в ответ на вопрос молодых учителей о том, в чем собственно заключается подготовка учителя к работе по художественному тексту. Запрос молодежи сопровождается просьбой ответить "не по-книжному", а по существу дела. Видимо, понятие "книжный", употребленное молодыми учителями в таком неприемлемом для старого педагога значении, заставило последнего прежде всего указать на то, что книжного ответа на этот вопрос дать вообще невозможно, ибо таких книг нет и не может быть. Далее в ответе говорится, что в подготовке учителя нет фактически ни начала, ни конца — она непрерывна и у каждого педагога протекает по-своему. Поэтому хорошо подготовленным к каждому отдельному уроку по литературе, по мнению автора статьи, является такой учитель, который непрерывно занимается своим самообразованием.

Вместе с тем, автор статьи счел нужным дать также целый ряд "книжных", т.е. общеизвестных, советов.

1. "Неустанно обдумывайте все, что предполагаете делать на уроке, составляйте планы и конспекты для каждого урока, сохраняя их из года в год для сравнения и дальнейшего совершенствования. Пусть это будет для вас своего рода научной лабораторией.

2. Относитесь с уважением даже к недостаточно совершенному школьному учебнику, не разрушайте открытым нигилизмом душу своих питомцев, ведь это их первая научная книга! Если, что-либо в учебнике требует пополнения и исправления — выправляйте и дополняйте, на это у вас есть законное право.

3. Главное — не фальшивьте в своей работе, не бойтесь борьбы и столкновений мнений; пусть вам сразу и не удастся переубедить всех, доказать свою правоту. Помните, что бездумье — это самый страшный враг для будущего педагога и его педагогической деятельности, как для физиков и математиков, так в равной мере и для гуманитариев."

Движение живой и самостоятельной мысли необходимо уже при самом подступе к работе по своему предмету, а именно в деле составления плана работы на четверть или полугодие.

Планирование занятий по художественному тексту является составной частью общего плана на четверть или полугодие. Практика показывает, что этого общего плана недостаточно, так как литературное чтение требует более детальной разработки и дополнительных уточнений, а подчас и изменений первоначальных плановых набросков. Изменения неизбежны, потому что только после основательного знакомства с составом каждого класса можно установить и их уровень знаний по русскому языку, и их литературные вкусы и интересы. Кроме того, преподаватель имеет полное право в рамках общеобязательной для всех программы заменить некоторые тексты выбранными по своему вкусу учебными материалами, а также переносить предназначенные для дополнительного чтения тексты в сетку классных занятий и наоборот. Все подобные изменения и перестановки допустимы и дозволены, если они проводятся в интересах дела.

В случае необходимости преподаватель должен мотивировать, доказать их положительное значение.

Таким образом, помимо общего планирования работы на тот или иной отрезок учебного времени, преподаватель обычно составляет особый тематический план литературного чтения, более рельефно контуры которого определяются и намечаются лишь через месяц-полтора после начала занятий. В этих планах преподаватель фиксирует не только поурочный ход занятий по текстам, отмечая предположительное количество затрачиваемых на их изучение учебных часов, но и весь комплекс примыкающих к тому или иному тексту домашних и классных заданий, а также письменные контрольные работы учащихся. Каждое из этих заданий должно составлять органическую часть общей системы работ по художественному тексту.

Для составления тематического плана по тому или иному художественному произведению прежде всего необходимо выделить те законченные по содержанию отрывки, которые подлежат чтению в классе. Ведь далеко не все, выключенные, скажем, в учебники X и XI классов тексты, могут быть и пройдены и прочитаны на уроке — даже и в таких классах, которые уже неплохо овладели практическим русским языком. Чем же руководствуется учитель старших классов национальной школы при отборе текстов для классного совместного чтения и изучения? Практика показывает, что определенное значение в вопросе выбора имеет большая или меньшая доступность текста в языковом отношении, хотя, как правило, особенно трудные и поэтому мало доступные по языку тексты в учебники для национальных школ вообще не включаются. Но в слабо подготовленном, отстающем в языковом отношении классе учителю, несомненно, приходится руководствоваться и этим принципом. Ведь если текст недоступен для понимания, то это затормозит и его восприятие, и эстетическое воздействие на учащихся. Поэтому, например, некоторые учителя X классов провинциальных эстонских школ предпочитают вносить в план классных занятий очень простое по языку и доступное по структуре фразы стихотворения Пушкина "Я вас любил", вместо более сложного

в том же отношении "Я помню чудное мгновенье", которое в таком случае переносится в раздел дополнительного чтения или самостоятельного изучения дома по индивидуальному заданию учителя. Подобная перестановка методически вполне допустима, так как и то и другое стихотворение в равной мере служат образцами интимной любовной лирики поэта, и в том и в другом случае встреча с лирикой Пушкина имеет место.

Значительно труднее выделить и определить материал для классного чтения, когда изучается произведение более крупного жанра, т.к. преподавателю необходимо при этом руководствоваться уже не языковой доступностью текста для понимания учащихся, а в первую очередь важностью того или иного отрезка текста для всего произведения в целом, для творческого замысла писателя вообще. Поэтому в слабом по предварительной языковой подготовке классе следует намечать тот же "кусочек", что и в сильном, но этот "кусочек" текстов может здесь разбиваться, делиться наполовину, ему следует отвести большее количество учебных часов и т.д. Перенесение на домашнее чтение или пересказывание "своими словами" в данном случае и в неподготовленном классе крайне нежелательно, т.к. особо важные части текста требуют совместного чтения и художественного их восприятия, а также последующего опять-таки совместного анализа и обсуждения под непосредственным и неослабным руководством преподавателя.

Наши авторы учебников для X класса в основном руководствовались именно этими установками, отобрав для чтения те отрывки "Евгения Онегина", где говорится о формировании характера героя романа, а также главы, посвященные Татьяне Лариной и ее взаимоотношениям в другими действующими лицами и Онегиным прежде всего. Само собой разумеется, что в этом романе все без исключения прекрасно и важно, но в учебных и воспитательских целях, учитывая при этом условия работы не в родной, а в национальной школе, сокращение и пропуск даже значительных для структуры содержания частей (к сожалению, пропущен такой шедевр, как сон Татьяны) неизбежны. Если преподаватель найдет нужным и возможным дополнить внесенные в учебник отрывки, мотивируя эти дополнения вескими аргументами, думается, что такую инициативу можно только приветствовать.

Вводные беседы и словарная работа

В тематическом плане по литературному чтению есть специальный пункт под названием "Вводная беседа", содержание которой нередко сводится к исторической или биографической справке. Основной недостаток таких школьных справок — это их штампованность не только по содержанию, но и по словесному выражению. ("Великий, или гениальный"... , замысел возник... , образ дан в развитии... , работа начата тогда-то... , закончена там-то... , напечатана в первый раз там-то... " и т.д. и т.п.). По существу все эти сведения, конечно, нужны, но иногда полезно относить их к заключительным, обобщающим занятиям, повышая таким образом качество воздействия на учащихся самого текста художественного произведения. Мертвящее однообразие вводных школьных бесед обусловлено отчасти все тем же добрым стремлением облегчить, конкретизировать понимание и запоминание раз и навсегда установленных, неизменных "истин", но ведь это-то и освобождает учащихся от самостоятельного мышления, приучает их к бездумному отношению к литературе. Особенно серьезного обдумывания и подготовки требуют вводные беседы в национальной школе, т.к. здесь вводная беседа к художественному произведению нередко связана со словарной работой. Прежде чем начинать разговор об этом важном участке обучения неродному языку, необходимо несколько уточнить в плане чисто теоретическом, что собственно подразумевается под такими центральными для словарной работы по художественному тексту понятиями, как язык и стиль.

Во всяком национальном языке, средстве общения и самосознания данной нации, школьному обучению подлежит его наиболее совершенная литературная форма, противопоставленная диалектам и просторечию — сырому языковому материалу того же народа. Но в каждой сфере речевого общения изучаемый

в школах литературный язык имеет свои особенности грамматического, и лексического характера, которые и принято называть стилями. Так, мы говорим о стиле литературной разговорной речи, научном, газетном стилях и т.д. Художественная литература и художественная речь также имеет свои стилистические особенности.

Существует особая наука языковедческого цикла – стилистика, которая исследует жизнь языка в конкретных его проявлениях (в устном, газетном, научном, художественном и т.д.). В задачу лингвистической, языковедческой стилистики входит не только изучение, констатация этих стилистических особенностей, но и установление стилистических норм и требований.

Для иностранцев практическое овладение неродным языком фактически должно проводиться не на нейтральном, а на стилистическом уровне речи, поскольку реальная информация всегда имеет ту или иную стилистическую окраску. В настоящее время из-за недостаточной разработанности этих стилистических уровней изучение языка базируется на усвоении жизненно важных и наиболее частотных грамматических форм, слов и словосочетаний. Но именно в результате установки на количественную повторяемость речевых элементов из поля зрения учителя и ученика ускользают цементирующие и оживляющие речь стилевые элементы, без которых смысл ее иногда даже может быть неправильно понятым. Обычно даже хорошим ученикам национальной школы, покинувшим классные помещения и принужденным слышать и слушать русскую речь, а также говорить по-русски уже не со своими преподавателями, нелегко дается само понимание живой русской речи, не говоря уже о самой простой активной речевой информации с их стороны. Это вызывает недоумение: – ведь было так благополучно с русским языком в школе, а вот теперь ничего не получается! Это свидетельствует прежде всего о том, что в школьной практике мы в основном довольствуемся нейтральной в стилистическом отношении речью. Поэтому в старших классах мы должны подходить к языковой материи – грамматической и лексической – прежде всего с стилистической точки зрения. С этой целью в програм-

му и учебники для старших классов эстонской школы собственно и внесены различные по своей стилистической специфике виды текстов: научно-популярные, газетные, журнальные и т.д. Преподавателю остается только направить их изучение в нужное стилистическое русло.

В художественном тексте, воссоздающем картину действительной жизни, мы имеем дело с многообразием речевых стилей, переходящих и перекрывающих друг друга в зависимости от тематики и художественного замысла писателя, а также в зависимости от эпохи, времени, когда описываемые события происходят. Поэтому изучение художественной литературы, описывающей прошлое, несомненно, представляет собой задачу более сложную, чем обучение языку по текстам современной советской художественной литературы, посвященной нашей современной проблематике. Эта литература написана на стилистически близком нам языке. Учитывая большую доступность именно современной по тематике художественной литературы, некоторые работники национальной школы неоднократно высказывали мнение, что в национальной школе следовало бы нарушить принцип хронологии и начинать в IX классе с чтения произведений современных писателей и лишь в XI классе переходить к Пушкину и Толстому. Такая постановка вопроса требует, по-видимому, предварительной экспериментальной проверки, т.к. находится в противоречии с логикой исторического развития, взаимосвязи и взаимообусловленности литературного настоящего с его прошлым. Поэтому хронологический принцип правомерно нарушается на младшей и средней ступени школьного образования, в то время как в старших классах на заключительном этапе, следует учитывать и тот факт, что в это время происходит систематизация и обобщение разрозненных в историческом отношении знаний и сведений по всем школьным дисциплинам в целом.

Возвращаясь к прерванной теме о проведении вводных бесед перед чтением художественного текста в условиях преподавания русского языка в национальной школе, попытаемся наметить хотя бы контурно ее содержание, а также выявить те нити, которые могут связывать беседу со словарной, лексической работой по тому же тексту. Прежде всего несколько

слов об историческом фоне, месте и значении отдельного произведения в творчестве писателя и о биографической справке в частности. Поскольку учащиеся эстонской школы параллельно изучают историю русской литературы по линии родного языка, следует остерегаться повторения, дублирования одних и тех же сведений, что является, к сожалению, в нашей школьной практике фактом довольно распространенным. Совершенно правильно поступают те учителя, которые просто заставляют вспомнить, повторить все эти данные по имеющемуся у каждого ученика учебнику. Перед преподавателем русского языка стоит своя, особая задача: подготовить в ходе вводной беседы понимание и художественное восприятие текста. В связи с этим мы и остановимся особо на специфике словарной работы по художественному произведению.

Нередко, занимаясь в школе словарной работой по художественному тексту, преподаватели или забывают, или просто не уделяют должного внимания тому важному обстоятельству, что перед ними не простые обыденные слова, а искусная художественная языковая ткань, требующая вследствие этого особого методического подхода. Приравнивая в таких случаях словарную работу по художественному тексту аналогичным занятиям по лексике внехудожественного текста, они упускают из виду; что, помимо обычной словесной информации, художественное слово всегда является носителем дополнительного, нового значения — и эта дополнительная, новая семантика и является собственно самым главным, т.к. посредством нее передаются мысли и чувства автора. Поэтому насущной задачей и основным требованием любой лексической работы по художественному произведению является прежде всего учет дополнительного звучания и значения художественного словаря, что неразрывно связано с эстетическим воздействием словесного искусства на формирование ума, воли и чувства учащихся.

В условиях национальной школы, где работа над художественным изучением и значением слова заметно осложняется из-за недостаточного владения русским языком, мы неизбежно должны учитывать необходимость двух этапов или двух приемов лексической работы, которые методически отличаются друг

от друга, но в равной мере обеспечивает функциональное эстетическое воздействие текста и, вместе с тем, шлифует языковые и речевые навыки учащихся. Первый этап должен по целевой установке восполнить недочеты общей языковой подготовки, и поэтому он обычно предшествует первому чтению художественного произведения. Второй этап лексической работы, наоборот, следует за первым чтением, преследуя цель углубления и расширения воздействия и восприятия текста. Поскольку методика работы в том и другом случае имеет свои отличительные особенности, остановимся на каждом виде занятий в отдельности.

На первом этапе, в ходе подготовки понимания текста, мы имеем дело с внехудожественной семантизацией словаря, причем в каждом классе, в зависимости от уровня знаний и способностей учащихся, эта работа над значением первого семантического яруса будет, естественно, протекать по-особому. В хорошо подготовленном классе она будет занимать минимальное количество учебного времени или даже вообще отсутствовать. Словарная подготовительная работа может отсутствовать и в том случае, если сам художественный текст в языковом отношении прост и понятен (напр., стихотворение А.С.Пушкина "Я вас любил"). Но и в сильном по языковой подготовке классе предварительная лексическая работа займет довольно много учебного времени, если мы имеем дело с таким произведением, тематика которого далека от современности или самобытна с точки зрения национальной. Так, например, в эстонской школе приступать к чтению "Евгения Онегина" как в слабом, так и в сильном классе рекомендуется лишь после основательного ознакомления с такими важными для правильного восприятия романа, в частности образа Евгения Онегина, историческими понятиями, как пушкинский Петербург: его высшее общество, светская молодежь ("золотая молодежь"), образование как на уровне этого века, так и обучение "чему-нибудь и как-нибудь", светское воспитание и этикет на балах, домашнее воспитание и учителя-воспитатели и т.д. По-видимому, и в русской школе в настоящее время подобная беседа не будет излишней, тем более необходима она для учащихся национальной, нерусской школы.

Сама методика проводимой в ходе беседы словарной работы на этом этапе мало чем отличается от аналогичной работы по объяснительному чтению. И здесь и там, естественно, предпочтение отдается не переводной семантизации, а приемам истолкования значения слов средствами того же языка. Сведение приема перевода к нулю вряд ли возможно, но преподаватель и может и должен стремиться давать минимум переводных соответствий.

Вводной беседе, предшествующей чтению такого поэтического текста, как "Евгений Онегин", полезно придать именно словарный характер, но это потребует от преподавателя тщательной подготовки и особого навыка и мастерства проведения подобной беседы в классе. Ее следует проводить в несколько замедленном темпе, акцентируя путем повторного произнесения те куски сообщения, которые важны и требуют понимания и запоминания. В зависимости от частных обстоятельств особенно важные выражения в ходе рассказа или до него (перед уроком) выписываются на доску, а затем переписываются в ученические тетради по литературному чтению. При этом неплохо по возможности каждый раз подводить весь словарный багаж и саму беседу под определенную тему. Так, например, по I главе "Евгения Онегина" может быть проведена словарная беседа, озаглавленная в тетрадях учеников следующим образом: "Русское столичное общество и "золотая" молодежь пушкинского времени". Подзаголовком к ней может служить эпиграф той же главы — "И жить торопится и чувствовать спешит", к которому можно будет вновь привлечь внимание учащихся уже в ходе заключительной беседы по I части романа.

Следует иметь в виду, что на первом этапе словарной работы по художественному тексту, в ходе упомянутых выше лексических бесед в активный словарь учащихся старших классов вводится не только текстовая лексика, но и тот вне-текстовый словарь, который нужен для ведения беседы и рассуждений по поводу описанных в литературном произведении жизненных ситуаций и явлений. Нечто сходное с такой вне-текстовой лексикой дано в нашем учебнике для X классов три раза: на страницах 190, 196 и в особенности на стр. 91.

Здесь под заголовком "Задание для закрепления и обобщения" приведены в сплошную строчку собственно не только слова, а целые фразеологические сочетания и сложные понятия, которых нет в тексте "Евгения Онегина". Но, чтобы говорить о главных героях этого романа (задание связано с характеристикой Онегина и Татьяны), нам эти дополнительные, внетекстовые языковые средства просто необходимы. Фактически этот дополнительный словарь важен не только для обсуждения литературных тем, он необходим вообще, так как охватывает круг жизненно важных этических, эстетических и социально-психологических понятий. В нашем учебнике эта лексика носит название "опорных слов", что по-существу вполне отвечает их функционально-жизненному назначению. Но поскольку за данным термином закреплен более узкий функционально-методический смысл, рационально было бы от этого названия "отмежеваться". Это не "опорные слова", а своего рода словарный и фразеологический минимум, который следует "собрать", а затем распределить по отдельным годам обучения с учетом прохождения тех или иных литературных текстов (аналогично с словарным минимумом по отдельным годам обучения в восьмилетней школе). Только в таком случае мы избежим случайного нагромождения этой лексики в одном или двух-трех местах учебника, подобно появившейся как *deux ex machina* девяносто первой странице, на которой приведено сразу свыше пятидесяти сложнейших по своему составу и содержанию терминологических понятий, фразеологизмов и словосочетаний, (средних — цельность природы, душевное богатство, благородство и верность долгу, внутренняя свобода, моральная чистота, непостоянство чувств, противоречивость характера и т.д. и т.п.). За каждым из этих понятий кроется сложное содержание, и поэтому подстрочником, переводом на родной язык здесь еще абсолютно ничего не скажешь. Ну, предположим, что дается перевод такого центрального для характеристики Татьяны понятия, как цельность природы — *iseloomu harmonilisus*. Но это ставит перед нами следующий не менее важный вопрос, а в чем же заключается "гармоничность характера" именно применительно к Татьяне Лариной, а не к Наташе Ростовой и тем более по отношению к современной девушке?

Поскольку цельность характера является вечным идеалом доступного человеку совершенства, расхождение в понятии гармоничной природы будет сказываться в частности, основа его едина. И преподаватель обязан исподволь готовить учащихся к полному и правильному пониманию этого жизненно важного понятия, а затем в нужных местах повторно, систематически вводить его в словарный обиход учащихся, указывая на это общее и частное.

Попутно хочется отметить, что само учебное задание, характеризовать героиню или героя, используя так называемые "опорные слова" (дается известное количество нужных, по мнению автора учебника, слов и словосочетаний), вряд ли следует считать методически правильным. Во всяком случае это не приведет к творческому и самостоятельному обдумыванию поставленной проблемы.

Второй этап работы над художественным словом связан уже не с подготовкой восприятия художественного произведения, а с углублением его понимания, с активизацией его эстетического воздействия. Естественно, что эта работа всегда следует за чтением, причем преподаватель в каждом отдельном случае решает сам, нужно ли в национальной школе в данном классе вообще останавливаться на углубленном анализе, или вполне достаточно и методически более правильно ограничиться выразительным чтением и заучиванием наизусть. Особенно актуален этот вопрос при чтении в школе поэтических произведений, отказ от анализа художественной лексики (а тем более отказ от составления дословного перевода) в ряде случаев является лучшим выходом из положения. Что, например, может дать читателю, в частности, учащемуся эстонской школы, составление дословного перевода такого образца словесного искусства, как "Я помню чудное мгновенье"? Несомненно, что эстонский подстрочник в учебном смысле не только бесполезен, но и вреден, так как он рассматривается и расценивается учеником, как определенное "соответствие" оригинала. На самом деле эти две вещи совершенно разные: сырой, словарный материал и совершенное произведение словесного искусства.

Учитывая новое качество входящего в художественный текст словаря, мы можем допускать его перевод лишь с помощью функционально сходных средств другого языка. Поэтому в случае необходимости, когда полнота и правильность восприятия текста тормозятся, т.е. становятся плохо доступными из-за сложности образных средств, полезно бывает сопоставить оригинал и его хороший художественный перевод, в котором мы имеем дело со вторым рождением того же образа. Само собой разумеется, что сопоставлять, в особенности в школе, можно лишь удачное, хорошее соответствие. Так, например, почему бы не сопоставить — хотя бы с целью акцентирования нового качественного звучания и значения слова в литературном, поэтическом произведении — "Зимний вечер" Пушкина с переводом его А.Сангом. "Вечный", нейтральный словарь этого стихотворения прост и известен учащимся, но вот те же знакомые слова начинают звучать по-другому, говорить нам нечто новое. И это "другое" передает и оригинал, и перевод — сравним хотя бы первое четверостишие:

Буря мглою небо кроет,	Sõmpi mattes naa ja taeva,
Вихри снежные крутя,	Vihiseb ja vingub tuul,
Те как зверь, она завоет,	Kord kui loom, täis surma vaeva,
Те заплачет как дитя.	Kord kui laps kel nutt on suul.

Что по сравнению с таким соответствием русского и эстонского образного словаря может дать уму и сердцу учащихся составляемый скорпуплезно перевод: "Тогм katab pimedusega taevast и т.д. (обратный вторичный перевод "буря покрывает небо темнотой"). А ведь как часто в школьной практике мы занимаемся именно такими словарными упражнениями! Это приводит в конечном счете не к формированию, а к полному отмиранию эстетического и речевого слуха.

В целом ряде случаев, по-видимому, полезно сопоставить не целые строфы или четверостишья, а отдельные особенно удачно найденные выражения и отдельные слова. Так, например, образная лексика "Послания в Сибирь" может быть сопоставлена с удачными ее выражениями в переводе Б.Альвер ("несчастью верная сестра"-häda võsag truul, "мой свободный глас"-mu lauglev lauluka ja и т.д.). В "Зимнем вечере"

к таким удачным словарным соответствиям, передающим подтекст народного обращения в русском и эстонском языках, относится, например, "добрая старушка" — eidekene hell ja hea и многое другое.

Само собой разумеется, что подобные художественные образцы требуются прежде всего тогда, когда мы имеем дело с поэзией. Прозаические произведения предоставляют преподавателю большую свободу действия, но и здесь ни на минуту нельзя упускать из виду дополнительную художественную, образную нагрузку словаря. Это значит, что приводимые на родном языке учащимся соответствия также должны быть по возможности стилистически художественными. Для осознания особого звучания слова в художественном тексте было бы полезно в старших классах национальной школы заниматься двусторонними переводами небольших отрывков уже изученного, с языковой точки зрения произведения. Такая работа требует, конечно, предварительной обучающей классной подготовки под руководством учителя. Позже можно предоставить учащимся возможность самостоятельного творческого поиска художественных соответствий и прежде всего в родном для них языке (перевод на эстонский язык).

Поскольку художественный текст и входящий в него образный словарь обладают особым подтекстовым значением, не поддающимся истолкованию обычными приемами двуязычного словаря, да еще в упрощенном для школы виде, вряд ли можно признать полезным для дела наличие такого словаря в наших учебниках для старших классов эстонской школы. Ведь именно в результате того, что в алфавитный словарь учебников внесено в связи с текстом "Евгения Онегина" слово "дикий", причем с одним единственным эстонским соответствием "metsik", свое повествование о героине романа ученики нередко начинают с утверждения того, что "Татьяна была дикая". Не следует при этом забывать, что за этим словом кроется для них значение "metsik"! С другой стороны, основываясь опять-таки на общих принципах составления двуязычного школьного словаря — минимума, авторы при подаче слова "дворянин" отмечают, что оно "устаревшее". Из школьной практики нам из-

вестно, что преподаватели при объяснении подобных устаревших слов считают нужным подчеркнуть, что "учить и запоминать такую лексику не надо" (табу, запрет!). Но попробуйте обойтись при чтении классических произведений без гнезда слов, связанных с понятием "дворянин" (дворянство — поместное и столичное, дворянская молодежь, дворянская культура и т.п.). Это историческое по своему значению и очень важное во всех отношениях понятие никак не может числиться в "устаревших" и, видимо, перейдет в этот пласт лексики еще не очень скоро.

Отрицательное отношение к такого рода словарю ни в коей мере не снимает важности понимания "вещного" значения и семантики слова. Составляющий практическую речь словарь является неизбежным носителем основной семантической информации, лежащей в основе любой трансформации значения вообще и художественной трансформации в частности. Ведь если мы не знаем, что такое белый цвет, то не можем понять и образных выражений (белый, как полотно); если мы не представляем себе значение словосочетания голубые глаза, то не сможем воспринять и образного их описания у Флобера, который говорит, что голубые глаза мальчика были "как цветки, брошенные в блюдо с молоком". В этих примерах "белый" и "голубой", уже не просто белый и голубой, а нечто иное, но в основе лежит первичное значение цвета. Но это еще не позволяет нам переводить эти образы в обычный словарь, лишая их функционального назначения (эстетическое воздействие). Преподаватель должен все время, так сказать, "облюсти" границу словарного искусства и не позволять прежде всего себе, а также учащимся грубо и невежественно вторгаться в пределы искусства без учета его словарной специфики.

Чтение

Еще в начале XX века художественную литературу часто называли изящной словесностью, как бы подчеркивая этим термином, что мы имеем дело не с обычными словами, а с избранным, отобранным, лучшим речевым материалом (древнее изъять и значит отобрать лучшее). С тем же отбором лучшего связано и содержание понятия "искусство", составной частью которого является художественная, или изящная литература (от "кусать" - пробовать, избирая лучшее). Именно благодаря этому произведения искусства и художественная литература в частности обладают могучим средством воздействия на духовную жизнь человека. Вместе с тем, духовной природе человека свойственен естественный интерес, своего рода тяга к искусству. К сожалению, в последнее время с появлением целого ряда новых видов искусства естественная тяга к литературе заметно переместилась в область более легких и не требующих большого напряжения сил "молодых" видов искусства, как кино и телевидение. Ведь можно значительно проще и с меньшей затратой времени посмотреть фильм, зачем же читать толстый роман, по которому этот фильм поставлен?! На основе опроса учащихся городских и провинциальных школ было установлено, что в среднем 60 % свободного ученического времени расходуется в наши дни на кино и телевидение. Оставшиеся 40 % распределяются между спортивными занятиями, чтением книг и журналов, а также посещением театров, молодежных вечеров, музеев и т.д. Успех кино, видимо, обусловлен в сильной степени и тем, что кинокартина уже внешне, зрительно наглядна и поэтому непосредственно заинтересовывает, увлекает, в то время как в "старых" видах искусства сила воздействия дает о себе знать лишь в случае проникновения в скрытые под внешним материальным покровом духовные ценности. Поэтому можно читать книги, слушать музыку, "гулять" по картинным галереям, но ничем от этого не обогатиться, ничем по-настоящему не заинтересоваться.

Чтобы привлечь, пристрастить своих учеников к чтению художественной литературы, преподаватель-словесник должен выразительно говорить и читать, а также научить своих питомцев выразительному чтению. Проблема выразительного чтения художественного текста приобретает особенную актуальность при классном чтении, т.к. известно, что индивидуальное читательское восприятие не только углубляется, но в иных случаях впервые пробуждается именно в результате сопереживания с другими, в процессе искусного выразительного чтения. Так, например, неоднократно приходилось наблюдать, как в старших классах эстонской школы при совместном слушании далекого и по замыслу, и по сюжету рассказа А.П.Чехова "Тоска" воздействие текста из-за эмоциональности чтения постепенно повышалось и распространялось на всех учеников за счет сопереживания с другими. Обычно на первых порах слушают этот рассказ с интересом и вниманием лишь от природы чуткие к чеховской проблематике учащиеся, но уже на середине рассказа в классе царит мертвая тишина, т.к. незаметно для себя покоряются даже самые "толстокожие", а также строптивые по характеру ученики. Необходимой предпосылкой подобного учебного эффекта является умение учителя прочитывать так, что не слушать просто нельзя. Попутно отметим, что ведь не только читать, но и говорить каждый педагог обязан научиться так, чтобы его поневоле не только слушали, но и слушались (если не все, то по крайней мере большинство!). В этом общевоспитательном плане выразительность речи играет, несомненно, не меньшую роль. Известно, что такой мастер-педагог, как Макаренко, своим личным педагогическим опытом доказал, что выразительность речи в общении с учениками является не недостижимым для каждого смертного даром, талантом, а вполне доступной любому среднему преподавателю составной частью педагогической техники. Раз можно обучиться решать сложные алгебраические формулы, можно усвоить и навыки выразительной речи, но для этого необходимо следить за своим словесным поведением, не допускать "пустых" бесцветных слов и выражений. Ведь в живом, естественном общении человек, как правило, говорит выразительно, потому что говорим мы о том, что думаем,

что нас занимает и интересует, и говорим так, как подсказывают наши чувства и волевые импульсы. Еще более выразительны от природы дети и ученики. В школе, особенно во время классных занятий, эта непосредственная выразительность речевого общения, к сожалению, зачастую утрачивается. Поэтому по временам даже начинает казаться, что на уроках ученики вдруг превращаются в заводных мертвых кукол, от которых не добиться своего, живого слова.

Прежде чем говорить об основных требованиях, предъявляемых к выразительному чтению следует остановиться особо на вопросе развития речевого слуха учащихся.

На уроках русского языка в эстонской школе учителя нередко приходится из урока в урок отдавать распоряжение, чтобы отвечающие говорили громче, причем это распоряжение обычно сопровождается указанием на то, что "другие ученики не слышат", что "надо говорить так, чтобы все слышали" и т. д. В действительности не слышат русской речи в таком случае не только соученики и учитель, но в равной мере и сам отвечающий, говорящий ученик. Ведь если отвечающий, не чувствуя, видимо, в этом естественной потребности, говорит так, что его никто не слышит, значит речевая деятельность не задевает его сознания, "не звучит" и для него лично.

Необходимо отметить, что этот серьезный недочет в речевых навыках эстонских учащихся начинает принимать несколько угрожающий характер лишь в V - VI классах, в то время как на начальном этапе обучения дело обстоит более-менее благополучно. С последующими годами учебной коммуникативное качество речевых навыков учащихся все ухудшается, что и заставляет нас задуматься над причинами укоренения этого дефекта и, вместе в том, подумать и о возможных способах и путях его предупреждения.

Возникает вопрос, почему же на начальном этапе обучения эстонские дети говорят на уроках русского языка, как правило, доходчиво и понятно, почему во II и III классах преподавателю собственно редко приходится их "подталкивать", уговаривать, умаливать говорить громче. Разгадка кроется, видимо, прежде всего в том, что в детском возрасте уче-

ники невольно, инстинктивно наделяют изучаемую русскую речь коммуникативно необходимыми речевыми интонациями, речевой мелодией, в результате чего иногда сглаживаются, "обеднеют" даже допускаемые ими ошибки произношения (ни для кого не секрет, что не все преподаватели русского языка в начальной школе в силах научить учеников правильному произношению, так как сами не владеют в должной мере русским языком). Но, пожалуй, не меньшую роль играет в данном случае и целевая направленность начального курса русского языка в эстонской школе, а также хорошо составленные - применительно к этой основной целевой установке - учебники и методические письма, во многом облегчающие работу рядового учителя. В это время в центре неослабного внимания учителя, руководствующегося учебниками и методическими письмами, находится формирование артикуляционной базы и произносительных навыков учащихся, что неразрывно связано с развитием речевого слуха в целом.

В средней школе, когда оба эти объективных фактора утрачивают свое влияние (изменяется психический настрой учащихся, а в центре внимания и учебников, и программ оказывается формирование уже не произносительных, а грамматических навыков и умений), начинается постепенное ухудшение коммуникативного качества и речевого слуха эстонских учащихся, хотя этой стороне речевых навыков и умений и уделено должное внимание в действующей программе по русскому языку для X-XI классов. К сожалению, составляемые в соответствии с этим документом учебники почему-то все время проходят мимо полезных указаний программы и не включают в учебный материал соответствующих упражнений и конкретных речевых разработок, формирующих речевой слух подростков-учащихся. Возможно, что известная доля вины ложится все-таки и на саму программу, в которой указания на необходимость формирования навыков речевого слуха в старших классах эстонской школы носят характер не обязательных, а лишь желательных рекомендаций. Так, например, на стр. 42 говорится, что "в целях тренировки полезно практиковать индивидуальное и хоровое чтение коротких текстов с фонетической их разметкой (выделение смысловых частей, постановка логического ударения, интонацион-

ный рисунок).¹ На той же странице, двумя строчками выше, вместе с тем учителю внушается мысль, что "хотя главным в чтении является его смысловая сторона (понимание текста), однако следует уделять должное внимание и технике чтения, т.е. учащиеся должны уметь читать бегло, осмысленно, правильно произносить все звуки и звукосочетания, соблюдать нормы орфоэпии, ритм и нужную интонацию, правильно ставить логическое ударение". В связи с этим последним высказыванием программы возникает принципиально важный вопрос, рационально ли вообще с точки зрения обучения неродному языку "разрывать" (т.е. этим как бы противопоставлять) понимание текста и его звуковое выражение. По-видимому, следовало бы, наоборот, подчеркнуть их неразрывную взаимосвязь, нацелив методическое внимание преподавателей-практиков в равной мере как на содержание, так и на выражение мысли.

Не находя реальной поддержки всем приведенным выше полезным рекомендациям программы в учебниках, преподаватели русского языка в средней эстонской школе в большинстве случаев ничего от себя в этом отношении не предпринимают. В лучшем случае они занимаются развитием речевого слуха своих учеников лишь при чтении стихов, что также не дает в целом необходимого учебного эффекта.

По-видимому, надеяться на личный почин преподавателя в этом ответственном и сложном деле и не следует, тем более, что существует реальная возможность включения в учебники по русскому языку — начиная с V класса и по XI класс — определенной, строго продуманной системы заданий и речевых упражнений, нацеленных на развитие и формирование речевого слуха учащихся. В V — VIII классах такие задания и упражнения по выразительности русской речи могут быть связаны с любой подлежащей по программе грамматической темой, не говоря уже об учебном материале для чтения. Само собой разумеется, что

¹ См. программы восьмилетней, средней и вечерней школы на 1968/69 уч.г. Таллин, 1968.

это потребует изучения "интонационного рисунка" (термин эстонской программы) русского языка сопоставительно с аналогичным "рисунком" в родном языке учащихся. Реальную помощь автору учебника могут оказать при этом имеющиеся в нашем распоряжении и составленные специально с этой целью пособия по практической фонетике и интонации русского языка.^I

Неудовлетворительное состояние речевых навыков и речевого слуха эстонских учащихся объясняется не только забвением этой учебной проблемы со стороны учителей русского языка, но и недооценкой важности того же вопроса в курсе родного языка учащихся. Поэтому теоретические их познания в этой области крайне ограничены и по линии русского языка работа должна налаживаться как практически, так и в равной мере и теоретически с самого начала, т.е. с выяснения значения таких понятий, как дробление речи на произносительные "участки", синтагмы, паузирование и его специфика, логические ударения и его различные виды и типы и т.д. Само собой разумеется, что, как и в грамматике, в этом вопросе теория должна быть подчинена практике речи. Если таким образом на средней ступени в учебниках русского языка будет уделено должное внимание не только грамматической, но и звуковой стороне формирования речевых навыков учащихся в плане подготовительно-практическом, то, думается, что в старших классах под эту практическую подготовку может быть уже без особого труда подведен известный теоретический базис. Только в таком случае и чтение художественных текстов, на которые в двух старших классах эстонской школы мы расходуем львиную долю учебного времени, можно будет поставить на должную в методическом отношении основу. Художественная литература требует прежде всего выразительного прочтения с учетом заданного, скрытого под словами, смыслового, а также эмоционального подтекстов, и более-менее развитого речевого

^I См. например, прекрасное пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами.: Практическая фонетика и интонация русского языка. Состав. Е.А.Брызгунова. М., 1963.

слуха, без которого немислимо эстетическое воздействие словесного искусства в целом.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ. Для преподавателя-словесника, обучающего русскому языку в IX – XI классах эстонской школы, выразительность речи является составной частью не только педагогической техники, но и минимума методического мастерства. И этому минимуму словесник и должен, и может обучиться путем дополнительного самообразования и самовоспитания. Нельзя позволять себе не только монотонного, бездумного, невыразительного чтения художественного текста, но и невыразительной беседы, пересказа или любого другого вида занятий. Повышенные требования к себе, несомненно, позволят повысить требования и к выразительности речи учащихся. Не следует забывать, что словесник выполняет и нелегкие функции режиссера, который не только должен показать, как хорошо прочесть, но и суметь объяснить в случае необходимости, почему именно так, а не иначе должен звучать тот или иной отрывок художественного произведения. Все это ни в коей мере не лишает ученика права на личную индивидуальную интерпретацию, личное творчество, точно так же как правила и нормы правописания, обязательные для каждого грамотно пишущего человека, не сковывают мыслей и чувств, высказываемых с соблюдением этих общеобязательных норм.

Почти во всех пособиях по выразительному чтению говорится о логической, или смысловой, и эмоциональной выразительности. Логическая выразительность связана с ответом на вопрос, почему нужно читать именно так, а не иначе, а в разделе об эмоциональной выразительности говорится о том, как же нужно читать. Собственно эти два вопроса неразрывно связаны друг с другом, но в целях учебно-методических их искусственно разъединяют. Проблема техники речи, являющаяся особенно уязвимым местом в национальной школе, примыкает отчасти к логической и отчасти к эмоциональной стороне выразительности речи. Ниже мы остановимся на некоторых преимущественно технических по своему характеру вопросах, затрагивающих наиболее уязвимые в национальной школе стороны выразительного чтения.


Мы знаем, что для выполнения предъявляемых теорией выразительного чтения требований необходимо, с одной стороны, понять по-настоящему творческий замысел автора, а с другой стороны, оказать эмоциональное воздействие на слушателя, передавая в чтении эти чувства и мысли. И то и другое дается лишь в результате большого и терпеливого труда. На первых порах, в особенности при обучении выразительному чтению в национальной школе, немаловажную вспомогательную роль играет должное внимание к чисто географической и грамматической стороне художественного текста, т.е. соблюдение основных правил грамматического "озвучивания" неродной для учащихся речи.

Что же касается постановки голоса и правильного дыхания, то обучение этому искусству входит в обязанности прежде всего преподавателя родного языка, поскольку требования к этим органам речевой деятельности для всех языков одинаковы. Естественно, что уже на родном языке должна проводиться серьезная тренировочная работа по установлению и налаживанию смешанно-диафрагмального дыхания и навыка правильно дышать в процессе чтения: неслышно набирать носом нужное количество воздуха, чтобы затем экономно расходовать его в ходе чтения речевого звена. Научиться этому способен каждый — значительно труднее отучивать и отучиваться от уже укоренившихся неправильных навыков. Наряду с правильным дыханием, неменьшее значение имеет голосообразование и владение своим голосом. В национальной школе ответственность за постановку голоса ложится и на учителя русского языка, поскольку русская речь в этом отношении представляет собою нечто специфическое, особое, по сравнению с родной речью учащихся. Так, под голосообразованием подразумевается не только его тембр, диапазон, выносливость и полетность, но и сила, а также четкость артикуляции и дикция. Что касается силы голосообразования, то не следует забывать, что последняя обеспечивается в русском языке не столько громкостью звучания (т.е. силой выдоха), сколько четкостью и интенсивностью работы речевого аппарата. И это весьма важно именно для русского произношения, русской артикуляции, в противоположность более

пассивной, певучей и квантитативной по своим основам произносительной базе эстонского языка. Поэтому совсем не случайно громкую, ясную, хорошо слышимую русскую речь мы наблюдаем, как правило, на начальной стадии обучения русскому языку учащихся-эстонцев. Причина кроется не только в том, что дети в раннем возрасте вообще обладают звонкими голосами и любят говорить громко. Как уже указывалось выше, хорошая слышимость и четкая дикция на этой ступени обучения объясняется тем, что в центре внимания находится произносительная база русского языка. Утрата дикционной четкости связана если не целиком и полностью, то в значительной мере с тем, что в начальных классах мы не успеваем до конца отработать и автоматизировать произносительную базу русского языка, что и приводит в очень скором времени (уже начиная с У класса) к снижению дикционной четкости и ясности русского произношения. Русская речь, чтение, пересказ начинают звучать бесцветно, неясно, неслышно, приближаясь в худшем случае к невнятному бормотанию себе под нос. Хочется в связи с этим подчеркнуть, что совершенно справедливо предъявляемое учителем требование "говори, читай громче!" может быть учеником выполнено лишь в том случае, если помимо подобных приказов, будут проводиться дополнительные занятия и упражнения по ликвидации недочетов и ошибок артикуляционного, произносительного характера. Если ученик научится правильно произносить по-русски, будет уметь настраивать свой аппарат, так сказать, на русский лад и чувствовать уверенность в навыках русской речи, в таком случае даже шепотом произнесенная русская фраза, русское слово и выражение будут звучать ясно и понятно. А это является обязательным предварительным условием выразительности речи и выразительного чтения в частности.

Следует остановиться и на таких важных для выразительного чтения понятиях, как паузирование и ударение, связанных с грамматикой и пунктуацией текста. И то и другое явление рассматриваются здесь преимущественно в плане сопоставления с аналогичными явлениями в родном языке учащихся.

Паузирование обычно бывает тесно связано с расстановкой знаков препинания ("препинание" — остановка, пауза), которые дробят поток речи, или текст, на определенные куски, звенья. В основе дробления лежит смысл, логика высказывания, и поэтому подобные паузы принято называть логическими. Помимо логического дробления и логических пауз, существует и психологическое паузирование, когда остановка, разрыв речи наблюдается на непредвиденном с логической точки зрения месте. Назначение психологических пауз — оказать на слушателя более сильное воздействие в нужном для индивидуальной интерпретации месте речевого потока. Поэтому психологическая пауза подчинена скорее эмоциональной, а не логической стороне выразительного чтения. Особого рассмотрения требует паузирование в стихотворном жанре, когда мы имеем дело с обязательной построчной паузой, а в иных случаях с внутристрочными паузами, т.е. цезурой. Построчные паузы подчеркивают выпуклость, музыкальность стиха и, вместе с тем, выделяют стихотворную рифму.

Прежде всего отметим, что при изучении русского языка паузирование дается учащимся далеко не с такой легкостью, как это кажется на первый взгляд. Это объясняется тем, что для правильного паузирования необходимо не только установить место паузы, но и суметь различать длительность больших, глубоких пауз от мелких и средних, а также выработать навык правильного произношения отрезков речи с точки зрения интонационной. Мы знаем, что музыкальный тон в эстонской фразе несколько повышается к середине фразы и затем вновь снижается к ее концу (). В русском языке необходимо прежде всего научиться различать интонацию повествовательного и вопросительного характера, а также выработать сложный навык понижения или повышения тона на месте глубокой, средней и малой паузы. Все это свидетельствует о том, что научить паузированию эстонских учащихся задача нелегкая: это сложный речевой навык, а не механическое открывание или закрывание рта на месте авторских точек и запятых.

Не менее важное значение имеет и формирование навыка правильного выразительного ударения. В эстонской школе обу-

чение русскому ударению ограничивается указанием на его место в слове, т.е. словесным ударением. Обычно в ходе ознакомления с новыми встречающимися в изучаемом тексте словами преподаватель фиксирует внимание учащихся не только на их семантике, но и на ударении и других грамматических особенностях лексической единицы. Не касаясь общеизвестных данных относительно того, что такое логическое и фразовое ударение, остановимся и по этому вопросу лишь на наиболее существенных расхождениях с родным (эстонским) языком учащихся.

Как в русском, так и в эстонском языке в нейтральной синтагме мы имеем дело с фразовым ударением, которое падает в таком случае на конец смыслового звена. Логическое ударение, наоборот, разноместно и может занимать любое место. Любую позицию. Вместе с тем, следует различать степень значительности и важности выделяемых логическим ударением слов и словосочетаний. Прежде всего отметим, что злоупотреблять выделением отдельных слов и отрезков текста, как правило, не рекомендуется, так как это утомляет слушателя и притупляет восприятие, а также воздействие художественного текста. Подобным излишним выразительным эффектом увлекаются только плохие чтецы; хороший декламатор всегда экономен и в этой экономности его успех и сила.

Несколько слов о средствах, способах выделения особо важных в смысловом отношении мест художественного текста. В русской речи чаще всего мы имеем дело с интонационно-силовым логическим ударением. Это значит, что подударный отрезок речи произносится несколько сильнее, причем усиление сопровождается или повышением, или же понижением тона. Но возможны, конечно, и другие средства выделения, а именно: замедленное или же, наоборот, ускоренное произношение, ослабление силы голоса до шепота, выделение слов и выражений с помощью двухсторонних пауз и т.д. В выборе тех или иных способов решающее значение имеет личный, художественный вкус чтеца, его индивидуальная манера чтения, а также характерные жанровые особенности самого произведения.

Определение места логического ударения (как и способов, средств) для опытного чтеца является задачей в конеч-

ном счете индивидуальной, так как он руководствуется общими правилами, излагаемыми по этому вопросу во всех учебных пособиях по выразительному чтению, подсознательно, интуитивно. Но те же элементарные общие требования имеют очень большое значение в период обучения выразительному чтению. Поэтому неплохо было бы, в особенности в национальной школе, уже при составлении учебных пособий и учебников планировать, среди других заданий по русскому языку, также специальные творческие задания и целые уроки по анализу и разметке небольших отрывков художественного чтения. Это повысило бы в глазах учеников роль и значение качества звучания русской речи, направило бы их внимание в сторону этого до сих пор заброшенного участка русской речевой культуры. Полезно было бы подобные упражнения связывать с прохождением правил русской пунктуации и русского синтаксиса, тем более, что правила расстановки знаков препинания и синтаксис в родном языке учащихся во многом не совпадают с русскими нормами и правилами. Работа по пунктуации у нас в эстонской школе до сих пор увязывается лишь с изучением русского синтаксиса, в то время как собственно каждый знак — точка, двоеточие, точка с запятой, запятая, многоточие и др. — могут быть "озвучены". С ними органически связано и паузирование речи, и расстановка смысловых ударений. Могут быть "озвучены" также и такие грамматические темы, как обособление, обращение, приложение, однородные имена предложения, а также противопоставления и сравнения и связанные с ними знаки препинания. Восклицательный и вопросительный знаки, кавычки, отчасти также многоточие и скобки представляют собой, по-видимому, наибольшую трудность и сложность с точки зрения выразительного чтения. Прежде всего следует предостеречь читателей от упрощенного истолкования значения этих графических знаков, так как ими выражается богатейшая гамма самых разнообразных чувств и намерений (приказ, просьба, требование, советы, уговаривание, возмущение, восхищение и т.д. и т.п.). В ряде случаев выразительная нагрузка этих знаков, наоборот, равна нулю, поскольку теми же пунктуационными значками фиксируется грамматическое понятие обращения (восклицательный

знак), название и имена собственные (кавычки) и т.д. Поэтому с этими сложными по выразительности знаками лучше связывать не столько логическую сторону высказывания, сколько формирование эмоционально-образного навыка речи, способность проникновения в подтекст художественного произведения.

Эмоционально-образная выразительность является оборотной стороной логического осмысления авторского замысла. Для выразительного чтения недостаточно понять, осмыслить для себя идеи произведения – необходимо в чтении передать свою личную оценку, личное отношение ко всему, о чем идет речь в этом произведении. Цель чтения – воздействовать на слушателя и поэтому бесстрастное чтение "со стороны", не от себя, вернее, не "через себя", воздействия не оказывает.

Работать над образной выразительностью – это значит учиться видеть и чувствовать подтекст художественного произведения. С этой целью необходимо тщательно ознакомиться с контекстом и реальной исторической обстановкой, в которой жил и творил автор. Следует не забывать, что один и тот же контекст допускает не одну, а несколько образных, эмоциональных толкований, причем если не все, то многие из них могут быть вполне приемлемыми, верными. Так, например, совершенно по-разному читают и интерпретируют наши мастера-декламаторы стихотворение М.Ю.Лермонтова "На смерть поэта". Иногда основным лейтмотивом становится драматизм, скорбь и печаль невозвратимой утраты. Совсем по-другому воспринимается то же стихотворение, когда чтение его пронизано с начала и до конца протестом, чувством возмущения и гнева, призывом к отмщению. И то и другое эмоциональное истолкование верны, т.к. достигают своей цели: оказывают должное воздействие на слушателя, приводят к общению между слушателем и чтецом и, в свою очередь, между автором и слушателем через посредство чтеца.

Общение с текстом художественного произведения, причем не по верхам, а на раскрытой автором глубине, является конечной целью как индивидуального чтения про себя, так и коллективного слушания (сообща, в классе). Следует отметить, что далеко не всем удастся достичь подобного общения путем

индивидуального чтения. Собственно назначением конечной цели преподавания литературы в школе вообще и является формирование навыков и умений подлинного, глубокого общения с писателем. Хороший, опытный педагог прекрасно понимает, какую огромную роль в формировании навыков общения с писателем играет аудиторное выразительное чтение, и поэтому он сам готовится к нему с должным чувством ответственности и, вместе с тем, не менее серьезно готовит к встрече с автором также своих учеников. В национальной школе живое общение с русской литературой, с русскими писателями находится в руках преподавателей русского языка. Они в этом отношении и в ответе как перед эстонской молодежью, так и перед русской изящной словесностью.

Об анализе художественного произведения

За чтением художественного текста обычно следует, пожалуй, самый сложный этап в работе словесника — так называемый анализ, или разбор произведения. Именно в связи с разбором и разгораются в настоящее время самые ожесточенные дискуссии и споры, как только заходит разговор о преподавании литературы в школе вообще. Разногласия касаются не только методов, способов анализа. Под сомнением оказывается сама необходимость и даже допустимость литературного разбора, якобы отрицательно сказывающаяся на целостности восприятия художественного текста. Эта крайняя точка зрения не вызывает возражения лишь в том случае, если анализ художественного произведения проводится плохо, невежественно. Но хороший, правильный и поэтому нужный анализ, вместе с тем, зачастую просто не удается, как-то ускользает из рук педагога, поскольку произведение искусства представляет собой сложнейшую, тонкую структуру, анализ которой требует и глубоких познаний, и должного художественного чутья.

При анализе литературного произведения в школе исключительно важную роль играет коммуникативная функция искусства слова, благодаря которой налаживается живое общение писателя с аудиторией, с получателем литературной информации. В национальной школе для преподавателя русского языка этот фактор имеет еще большее значение, чем в родной школе. Поэтому и здесь важно все время иметь в виду, что отправителем информации в ходе анализа должен быть не преподаватель (он выполняет и на этом этапе роль умелого, опытного посредника), а первоисточник. т.е. художественный текст. В приведенных ниже разработках, предназначенных для старших классов национальной, эстонской школы, в центре внимания находится преимущественно эта сторона анализа художественного произведения. Цель этих разработок — "сближение" эстонских учащихся с тек-

стом изучаемого произведения искусства, в ходе которого преподаватель следит за тем, чтобы, с одной стороны, не потерпело урона художественное качество учебного материала, а с другой, не прерывалась бы работа по формированию и углублению речевых навыков и умений учащихся. В этом отношении особенно благодарным учебным материалом является поэтический стихотворный текст, его анализ и заучивание наизусть, но не от случая к случаю, а по возможности систематически, в определенных недельных дозах, объем которых или увеличивает-ся или уменьшается в зависимости от состава классного коллектива и индивидуальных способностей и интересов каждого ученика в частности. В подтверждение полезности подобного рода занятий укажем на помещенную в журнале "Русская речь" под рубрикой "Педагогические раздумья" статью канд.пед. наук П.А.Каргина "Поэзия и развитие речи"¹. Автор статьи, проживавший до поступления в педтехникум в глухой татарской деревушке и поэтому плохо говоривший по-русски ("Особенно не ладилось у меня с окончаниями, произношением, ударением"), признается, что по совету одного из старейших преподавателей русского языка В.А.Вишневого стал читать вслух и заучивать наизусть стихотворения русских поэтов. Ему попало в руки прежде всего бесхитрое по содержанию и форме стихотворение А.Н.Плещеева "Сельская песня", которое запомнилось само собой, без всяких усилий, причем пленило простотой и музыкой ритма:

Травка зеленеет,
Солнышко блестит,
Ласточка с весною
В сени к нам летит...

Чтение вслух и заучивание наизусть продолжалось год, и работа не пропала даром. — "Я не только на всю жизнь полюбил поэзию, но и заметно улучшил свое литературное произношение". В заключение своей статьи автор еще раз подчеркива-

¹ Н.А.Каргин, Поэзия и развитие речи, "Русская речь", 1968, № I, стр. 55.

ет, что "овладение неродным языком невозможно без дружбы о русской поэзией, русской литературой, без чтения русских книг". Это лишний раз свидетельствует о том, что заучивание на память образцов поэзии играет немаловажную роль в формировании языковых ассоциаций, овладении устойчивых и уверенных артикулярно-интонационных навыков, не говоря уже о знании поэзии в эстетическом воспитании школьников.

Специальные уроки по разучиванию стихотворения в классе предвидят обычно два основных этапа, требующих в равной мере тщательной подготовки со стороны преподавателя.

Первый этап (в большинстве случаев он занимает один урок) — это первичное чтение и слушание художественного текста или в хорошем, выразительном исполнении учителя, или же в магнитофонной записи с учетом аудитории слушателей, для которых русский язык является не родным (стиль полный или учебный). В случае необходимости первому чтению стихотворения предшествует вводная беседа, в ходе которой снимаются основные трудности понимания текста лексического характера. Вслед за первым чтением следует психологически и методически важная "минута молчания", а затем возможен обмен мнениями и впечатлениями — по свежим следам только что прослушанного и прочувствованного стихотворения. Эта часть урока в таком случае играет исключительно важную роль, причем требует от преподавателя особого педагогического такта и умения незаметно для аудитории направить беседу в желательное для него русло. Запланировать в подробностях обмен мнениями и мыслями, конечно, нет возможности и надобности, так как трудно предвидеть сами высказывания учащихся, но чем больше их будет, тем лучше. Среди хора ученических голосов должен обязательно прозвучать и уверенный голос учителя. Урок можно считать педагогически и методически неудавшимся, если обмен мыслями не состоялся, или если преподаватель довольствовался своим личным "выступлением".

Следует оговориться, что далеко не всегда прослушанный стихотворный текст нуждается в последующем обмене мнениями. В целом ряде случаев можно и даже нужно ограничиться лишь его слушанием, причем иногда полезно познакомить уча-

щихся с двумя или даже тремя различными интерпретациями одного и того же стихотворения (запись на магнитофонной ленте может оказать неоценимую услугу), а затем обсудить, какое впечатление оказывает тот или другой вариант, почему один из них понравился больше другого и т.д.

Заканчивать первый этап работы и, вместе с тем, перебрасывать мостик ко второму можно с помощью такого полезного в учебном отношении упражнения, как фонетический диктант. Письменную запись звучания текста неплохо было бы выполнять дома, но, к сожалению, в практике эстонской школы почти совсем не нашел применения принцип транскрибирования произношения русской речи (считается, что в этом нет никакой нужды, что методически это даже вредно и т.д.). Поэтому учащиеся старших классов необходимо прежде всего познакомить с основными правилами школьного, упрощенного транскрибирования, и на первых порах проводить объяснительный фонетический диктант художественного текста только в классе. Ниже будут приведены краткие сведения лишь относительно учебного тонического транскрибирования. Что же касается транскрибирования фонетической стороны русской речи, то с его основными правилами можно познакомиться по методическому письму, изданному автором учебников двух первых лет обучения русскому языку Н.В.Пентре.^I Само собой разумеется, что возможны и другие упрощенные системы фонетического транскрибирования, но в целях сохранения единых установок и требований в пределах эстонских школ нашей республики рациональнее, по-видимому, пока не отступать от изложенных в этом письме норм.

В тонической транскрипции принято обозначать паузы вертикальными черточками, причем глубокая пауза в конце периода обозначается двумя черточками, а малые паузы одной чертой. Возможен и дополнительный знак, косая линия, которой обозначаются или очень небольшие членения речевого потока, или же факультативные паузы (|| , | , /). Слово или

^I Н.В.Пентре. Методическое письмо к учебнику по русскому языку для II кл., Таллин, 1968.

словосочетание с главным, ключевым ударением часто выделяется особым шрифтом (более жирным), причем сопровождающее его звучание повышение или понижение тона обозначается наклоном поставленной сверху черточки: наклон влево (/) указывает на повышение тона, а наклон вправо (\) на снижение. Побочное, дополнительное ударение обозначается обычным знаком словесного ударения (/). Иногда для обозначения главного и дополнительного ударения прибегают к подчеркиванию слов и отрезков синтагмы одной или двумя черточками. Возможен и целый ряд других условных обозначений.

Ритмико-музыкальный тон на месте больших и малых смысловых пауз принято обозначать стрелочкой, обращенной в случае повышения тона острием кверху (↑), а в случае понижения — головкой книзу (↓).

Подытоживая все сказанное относительно интонационной учебной транскрипции, проиллюстрируем эти указания на отрывке из стихотворения В. Маяковского: "Рассказ о Кузнецкстрое и о людях Кузнецка":

I. Я знаю↑ город↓ будет↓
 Я знаю↑ саду↓ цвесть↓
 Когда↑ такие↓ люди↑
 В стране↑
 в советской↑
 есть↓

Подобное тоническое транскрибирование стихотворного текста рекомендуется проводить лишь на втором этапе его разучивания, уже после основательной черновой и самостоятельной работы учащихся над его выразительным озвучиванием.

На втором этапе по разучиванию текста целесообразно прибегать к помощи магнитофона, заготовив заранее необходимую учебную ленту с учетом перехода от более легких заданий к усложненным видам чтения. Но возможно проведение аналогичной системы обучающих упражнений и без технического пособия. И в том, и в другом случае упражнения располагаются примерно в следующей логической последовательности.

1. Чтение текста полностью, но в замедленном темпе.
2. Чтение посинтагменно с известными интервалами для повторения отрывков текста учащимися (или про себя, или же вполголоса хором).
3. Второе чтение с паузами между синтагмами, но уже не в замедленном, а в обычном темпе.
4. Чтение стихотворения полностью и в обычном темпе.

Учащиеся или слушают, или же вполголоса читают вместе с диктором.

Возможны, конечно, и другие комплексы обучающих упражнений, здесь приведен лишь один из наиболее легких и простых его вариантов. По окончании обучающей части чтения рекомендуется проведение проверочной письменной работы, а именно того тонического диктанта, о котором шла речь несколько выше. Вначале, как и при фонетическом диктанте, преподаватель занимается этим письменным упражнением в классе. Но позже подобные задания могут быть выполнены учащимися дома.

Когда обучение под руководством учителя закончено, можно разрешить учащимся самостоятельное выразительное чтение стихотворения, но пока что не наизусть, а по книге. Неоценимую услугу в этом отношении оказывает опять-таки магнитофонная лента, на которой можно зафиксировать выступление нескольких учащихся (из числа хороших и посредственных по успеваемости - слабые должны до самостоятельного чтения основательно подготовиться к нему дома), а затем на том же уроке вторично прослушать те отрывки пространного текста, которые вызвали сомнения или критические замечания со стороны других учащихся.

Индивидуальное задание на дом - подготовить чтение стихотворения наизусть. Методика домашнего заучивания должна быть известна учащимся уже по линии родного языка. Вместе с тем, преподавателю русского языка не мешало бы также поинтересоваться этим серьезным и важным вопросом и провести соответствующую беседу, указав на необходимость соблюдения важных технических требований, связанных с основными закономерностями психологии запоминания и памяти вообще. Соблюдение их, точное следование этим указаниям играет ис-

ключительно важную роль в формировании речевых навыков по иностранному языку. Прежде всего необходимо учитывать, что заучивание наизусть следует планировать не на час или два, а по крайней мере на неделю. Только в таком случае заучиваемое прочно уляжется в памяти и запомнится на долгое время. Кроме того, в ходе заучивания следует вначале внимательно просмотреть отрезок законченной мысли глазами, зрительно, затем попытаться произнести этот отрывок текста мысленно, про себя и только после этого проговаривать вслух.

К особенно губительным результатам может привести и нередко приводит забвение основного правила техники заучивания наизусть: заучивать необходимо законченные по смыслу отрезки текста, т.к. бездумная зубрежка отдельных слов или строчек никакой пользы принести не может.

Контрольный урок чтения стихотворения наизусть связан с оценкой исполнения. Рекомендуется перед оценкой проводить всестороннее и серьезное рецензирование качества чтения. В обсуждении качества чтения, а, следовательно, и в оценке участвует весь класс, голос которого ни в коем случае не следует заглушать приказом "сверху", от учителя, хотя в конечном счете оценку, как и во всех других случаях, ставит все-таки преподаватель. В случае расхождения во мнениях с учащимися преподаватель должен мотивировать свою установку вескими доводами и доказательствами. Вместе с тем, преподаватель при оценке выразительного чтения должен помнить, что каждый человек, будь он артист - профессионал или школьник, имеет право на личную интерпретацию, индивидуальное понимание подтекста. Поэтому совсем не обязательно, чтобы стихотворение было прочитано так, как это хотелось бы учителю.

Контрольный урок проверки заученного наизусть с точки зрения методической можно признать достигшим цели только в том случае, если чтение сопровождалось активным слушанием всего класса и серьезным обсуждением чтения оговорившихся. Поэтому за урок рекомендуется опросить не больше пяти-шести учеников, большее количество утомит и притупит внимание слушателей. В конце урока, как и при любой другой проверке заданного на дом, следует обобщить результаты и успешность

подготовки к выразительному чтению классного коллектива в целом. Это значит, что преподаватель "на ходу" подготавливается не только к оценке чтения декламаторов, но и к анализу рецензии их чтения соучениками. При этом хорошо выделить активных участников обсуждения, указав одновременно и на пассивную, "отсутствующую" часть класса. Подобный вид занятий в старших классах школы рекомендуется все время в какой то мере разнообразить и видоизменять.

Ниже приводятся примерные разработки учебных текстов, которые могут служить иллюстрацией изложенных выше теоретических положений.

Методические разработки учебного
художественного текста

Отрывок из "Медного всадника" А.С. Пушкина
(по учебнику IX класса эстонской школы)

В основу данной примерной разработки положены те теоретические установки, которые изложены в главах о специфике художественного текста и методики работы по художественному словарю. Исходя из этих теоретических установок, в разработке отрывка из "Медного всадника" — вне зависимости от количества отводимых на весь отрывок учебных часов — устанавливается три последовательных и взаимосвязанных этапа занятий по художественному тексту.

I. Введение в текст и поэтический словарь отрывка.

Цель: подготовка восприятия художественного текста.

II. Обучение выразительному чтению.

Цель: углубление смыслового и эмоционального восприятия.

III. Индивидуальная интерпретация художественного текста и ее анализ.

Цель: тренировка речевого слуха учащихся.

Весь комплекс связанных с каждым этапом заданий и упражнений можно, по-видимому, выполнить в течение 4—5 учебных часов. Наибольшая учебная нагрузка приходится на второй этап, который по меньшей мере займет два учебных часа. Само собой разумеется, что в каждом отдельном случае распределение по учебным часам будет зависеть и от уровня предварительной подготовки учащихся, и от их способностей в целом.

1. Введение в текст и поэтический словарь отрывка.

Слово учителя. Перед нами пролог к поэме А.С.Пушкина "Медный Всадник". В этом небольшом отрывке - в нем всего 25 строчек - сказано очень много.

Вначале описывается природа и местность, где Петр I почти триста лет тому назад решил построить, или заложить новую столицу России Петербург - Петроград - Ленинград (первые двенадцать строчек). Затем гениально просто и образно говорится о мудрых государственных планах Петра I (следующие десять строчек). Последние четыре строчки являются как бы заключительным аккордом: через сто лет планы Петра I стали действительностью, реальностью.

Нам необходимо прежде всего познакомиться с образным поэтическим словарем отрывка, благодаря которому можно так просто, ясно и красиво говорить о многом и важном.

Словарная работа.

Дальнейшая работа по словарю отрывка проводится как на доске, так и в словарных тетрадах учащихся. Предварительно преподаватель доводит до сведения учеников, что в тетрадах им следует строго придерживаться той же графической схемы, которая будет разработана учителем на доске. Это необходимо для того, чтобы они смогли продолжить и закончить начатую словарную работу в ходе выполнения домашнего задания.

На доске и в тетрадах учащихся пишется заглавие

Словарная работа по отрывку из "Медного Всадника"

Словарь и его эст.соответствия	Грамматическая и стилистическая справка	Примеры и задания
1. пустынные волны	пуст/ой,-ая,-ое; ант. полный, многолюдный	пустой стакан - полный стакан

Словарь и его эст.соответствия	Грамматическая и стилистическая справка	Примеры и задания
<p>/не пустыне, а пустынные!/ <u>Эст.соотв.:</u></p>	<p>пуст/отá - ничего нет, пусто пустыня Сахара, Гоби и др. пуст/ин/ный -ая, -ое: <u>синон.</u> мертвый, безжизненный</p>	<p>пустая аудитория - многолюдная аудитория пустынная улица-мертвая, безжизненная</p>
<p>2. неведомый лучам солнца лес /безрадостный, темный лес - в нем не бывает солнца/ <u>Эст.соотв.:</u></p>	<p>не/вѣд/ом/ый, -ая, -ое кому? лучам солнца (Д.п.) вѣд/а/ть = знать с вѣдома учителя = учитель знал без вѣдома учителя =учитель не знал природ/о/ведение - по-эст.: - искусств/о/вед/ение-по-эст.:</p>	<p>неведомые края - мы там не были, не знаем неведомый человек =незнакомый мне человек</p>
<p>3. спрятанное в тумане солнце /не само спряталось, а кто-то его спрятал/ <u>Эст.соотв.:</u></p>	<p>спрятать } прятать } кого? что? я спряч/у, - ешь спрятанный, -ая, -ое, -где? в тумане (Пр.п.). <u>синон.</u> скрыть=скрывать солнце спряталось за тучу или солнце скрылось -" спрятаться } скрыться } см. примеры.</p>	<p>спрячь деньги, чтобы не потерять их; дети спрятали мед, но дети спрятались сами; туман спрятал солнце, но солнце само спряталось в тумане</p>

Словарь и его эст.соответствия	Грамматическая и стилистическая справка	Примеры и задания
<p>4. река несла́сь (в тексте: не- слася) и челн стремился</p> <p>Эст.соотв.:</p>	<p>нес/ти́/сь (очень быстрое движение) я нес/у́/сь, - ешься стрем/и́ть/ся (здесь - тоже быстрое движение) я стремл/и́/сь, - ишься стремление - к чему-либо? к кому-либо?</p>	<p>тучи несутся на юг; автомобиль не- сется по улице; он несется домой и т.д.</p>
<p>5. лес шумел</p>	<p>по/шум/е́ть шум/е/ть я шумл/и́, - ишь шум - эст.соотв.(!): шумный > в большей или шумливый > меньшей степени неспокойный</p>	<p>море шумит; люди шумят; в ушах шумит; "много шума из ничего". Эст.соотв.:</p>
<p>6. прорубить окно в Европу (фразеологизм)</p> <p>Эст.соотв.:</p>	<p>про/руб/и́/ть - кого? что? ок- но (Вин. п.) куда? в Европу (Вин.п.). я рубл/и́, - ишь рубить топором (чем?) пилить пилой (чем?)</p>	<p>прорубить проход, выход, дверь (пробить нас- квозь)</p>
<p>7. отсель гро- зить мы будем шведу</p> <p>/крылатое вы- ражение/</p> <p>Эст. соотв.:</p>	<p>отсель = отсюда, с этого места грозить = угрожать кому? чему? шведу (Д. п.). фразеологизм: грозить пальцем - как по-эст.?</p>	<p><u>Задание:</u> Почему Петру I надо было "гро- зить шведу"?</p>

Словарь и его эст.соответствия	Грамматическая и стилистическая справка	Примеры и задания
<p>8. все флаги в гости будут к нам</p> <p>[образное выражение]</p>	<p>быть в гостях, я буду, был в гостях, } Пр.п. но ходить в гости, } Вин.п. поехать в гости } "будут к нам в гости" - фразеологизм</p>	<p><u>Задание:</u> Почему Петру I хотелось, чтобы флаги(?) приехали в гости?</p>
<p>9. и запируём на просторе</p> <p>[образное выражение]</p> <p><u>Эст.соотв.:</u></p>	<p>запирова́ть > где? как? пирова́ть я пир/у/в, -е́шь пирова́ть = праздновать, отмечать важные события</p> <p>простор - там, где много места, воздуха, свободы, где хорошо дышится</p>	<p><u>Задание :</u> Найдите в русско-эст.словаре все соответствия для слова "простор"</p>
<p>10. юный град вознесся пышно горделиво</p> <p><u>Эст.соотв.:</u></p>	<p>воз/нео/ти/сь= здесь "вырасти, подняться ввысь"</p> <p>пы́нный, -ая, -ое гордели́вый, -ая, -ое</p>	<p><u>Задание :</u> Найдите в русско-эст.словаре все значения этих трех слов</p>

Словарная работа заканчивается чтением вслух всех словосочетаний этого отрывка. Читает учитель сам, а учащиеся следят за образцовым, выразительным чтением преподавателя или по своим тетрадям, или же по доске. Подобная итоговая словарная сводка как бы продолжает и, вместе с тем, заканчивает "слово учителя, нацеленное на введение в текст и поэтическую лексику пролога к "Медному Всаднику".

Итак, перед нами пустынные волны, топкие болота, неве-

домный лучам солнца лес, спрятанное в тумане солнце. Но жизнь, живое дает о себе знать: река несется, челн стремится, лес шумит.

При переходе к планам Петра I лексика активизируется, становится мажорной. Здесь уже преобладают глагольные формы и среди них особенную активность приобретает форма будущего времени: грозится мы будем шведу, город будет заложен. флаги в гости будут к нам, запируем на просторе, прорубим окно в Европу, станем твердой ногой при море. Следует иметь в виду, что почти все перечисленные выше поэтические выражения второй части пролога к "Медному Всаднику" следует относить или к крылатым, образным выражениям современной литературной русской речи, или же к фразеологизмам русского языка. Поэтому в ходе подготовки домашнего задания по словарю необходимо понять, уяснить себе прямое и переносное значение этих различных выражений, а также запомнить их словарный состав и правописание.

Первое чтение.

Все программные поэтические произведения читаются обычно наизусть, причем в условиях национальной школы для вживания в текст, по-видимому, необходимо темп чтения несколько замедлять.

Поскольку главной целью первого чтения - в классных условиях коллективного слушания - является эстетическое и эмоциональное воздействие на слушателя, данный отрывок должен прозвучать образцово с точки зрения не только орфоэпической, но также смысловой и эмоциональной.

После чтения следует отдать распоряжение, чтобы учащиеся открыли книги и просмотрели про себя весь текст, параллельно сверяя его со словарем. Если у отдельных учеников возникнут сомнения или обнаружатся непонятные, темные места, необходимо дополнительно поработать над значением слов и выражений.

Урок заканчивается подготовкой домашнего задания. обучением, как следует его выполнять. Для этого преподаватель заранее отбирает такие лексические единицы, которые

для данного классного коллектива особенно трудны. Вместе с тем, следует отобрать и оставить на самостоятельное обдумывание те задания, которые могут нести творческий характер. Так, в данном поэтическом словаре особенно интересен в этом отношении фразеологизм "прорубить скию в Европу", употребительный и в родном языке учащихся. Трудными, по-видимому, будут следующие за этим фразеологические выражения: "гро- зить надменному соседу" и "все флаги в гости будут к нам", которые имеют исторический подтекст и переносное значение.

Цель домашней работы – дополнительная, углубленная семантизация поэтического словаря в ходе самостоятельного творческого выполнения каждого задания. Этой цели служит и поиск соответствий в эстонском поэтическом словаре и составления примеров на употребление их в русской речи. В зависимости от способностей и уровня знаний учащихся задание может быть полным или половинчатым, т.е. органичиваться первой его частью (поиски эстонских соответствий). Вместе с тем, по "приказу" учителя все учащиеся переписывают дома к следующему уроку текст отрывка в свои рабочие тетради по русскому языку. Само по себе переписывание в этом возрасте может вызвать возражения, и поэтому следует объяснить учащимся, что по переписанному тексту будет проводиться обучение выразительному чтению. Для этих целей текст должен быть переписан с известной разрядкой, чтобы необходимые пометы по линии смысловой и эмоциональной выразительности можно было бы свободно разместить между словами и под строкой. Думается, что переписывание как таковое будет полезно также и в общеязыковом учебном отношении.

II. Обучение выразительному чтению

На этом этапе неоценимую помощь преподавателю может оказать магнитофонная запись, без которой, пожалуй, вообще трудно представить себе проведение подобной работы. Дело в том, что при обучении чтению необходимо повторное, а иногда и третье прослушивание одного и того же звучания текста.

Удержаться на одном уровне и тоне произнесения – задача нелегкая и очень трудоемкая, утомительная. Если же у преподавателя имеется наговоренная на ленту разработка (своя или чужая), в таком случае труд его заметно облегчается, а внимание может целиком и полностью переключиться на аудиторию, которая на этих занятиях требует усиленного педагогического и методического надзора.

На уроке выразительного чтения на первых порах вполне достаточно остановить внимание учащихся на трех моментах: 1) общая интонация; 2) смысловые, логические ударения (психологические, художественные выделения отдельных слов и выражений обычно также подводятся под понятие "логического уровня"); 3) паузирование, т.е. деление на смысловые участки, или синтагмы (в конце и середине фразы и в конце отихотворенной строчки в частности). В такой последовательности мы остановимся на этих именно вопросах и в данной методической разработке.

1. Общая интонация, общий интонационный фон чтения зависит от содержания. Во вступлении к "Медному всаднику" мы различаем по содержанию три интонационных фона: кадры описания безрадостной, бедной природы и местности (пустынные волны, топкие болота, чернеют избы и т.д.), описание чувств, дум, планов Петра I (прорублю окно в Европу, буду грозить шведу и т.д.) и третий кадр из 4 строчек – Петербург через 100 лет (он вознесся пышно, горделиво). Это три разные по содержанию части, и поэтому читаем мы их тоже по-разному: первую часть с грустью, но эпически спокойно, как и всегда при описании такой природы; вторую часть – с чувством уже не грусти, а гордости, мажорно, торжественно; последнее четверостишие читаем как бы любуясь красавцем-городом, т.е. лирически – радостно, взволнованно.

Слушаем внимательно весь текст и обращаем внимание на то, как меняется интонационный фон при переходе от одной части к другой.

2. Затем переходим к разметке текста с точки зрения логических ударений. Учащиеся слушают чтение ведущего (учителя или диктора, если чтение записано на магнитофонную

ленту) и отмечают в своих тетрадах ударения сплошной или прерывистой линией (возможны, повторяя, и другие способы выделения важных мест текста). После этого ученики один раз пробуют читать про себя вслед за диктором, руководствуясь сделанными в своей записи пометками. В третий раз рекомендуется "оторвать" внимание учеников от записи и помет и прослушать весь текст, с той же целевой направленностью (следить за логическими ударениями), но только на слух.

3. Фиксация больших и малых пауз проходит те же ступени обучения, что ни в коей мере не исключает возможность других систем, а также варьирования разных систем при переходе одного задания к другому. После работы над паузированием весь текст может быть вновь прочитан и прослушан с начала до конца, причем лучше если при этом тетради и книги у учеников будут закрыты (развитие речевого слуха).

Задание на дом преследует следующую цель: подготовить индивидуальную интерпретацию и чтение текста. Учитель при этом объясняет учащимся, что выразительное чтение поэтических произведений всегда до известной степени индивидуально, и поэтому пусть они присмотрятся к той разметке, которая проводилась на уроке и подумают, что можно было бы прочитать не так, а по-другому, (по-своему!). Вместе с тем, указывается, что чтение должно быть хорошо подготовлено и с фонетической стороны. Поэтому на дом даются следующие фонетические упражнения:

1. город-град, юный град,
гордый, гордо, горделиво;

юный град вознесся горделиво;
гроза, грозить, грозный,
грозить мы будем шведу;

2. Болото - блато, болотистый.

буду, будешь, будет
будет город; топи блат;
берег = брег, берега
по мшистым берегам.

3. здесь, вдаль глядеть:

здесь будет город;

вдаль глядел.

В этих трех заданиях сосредоточены далеко не все возможные ошибки произношения эстонских учащихся, но пока ограничимся "лечением" произношения звонких согласных и групп согласных в начале слова.

Для выполнения подобных заданий, крайне важных с точки зрения подготовки звучания художественного текста, опять-таки следует обратиться за помощью к магнитофонной ленте. Такое упражнение может быть поэтапно и в определенной системе запрограммировано на магнитофонную ленту, доступ к которой во внеурочное время должен быть открыт прежде всего для тех учащихся, которые нуждаются в лечении своего произношения, но не имеют возможности заниматься этим дома. В классе, перед индивидуальным опросом, можно выполнить такое запрограммированное упражнение всем вместе, вреда от этого не будет.

Итак, задание на дом заключается в следующем:

- а) продумать и подготовить индивидуальное чтение отрывка (читать разрешается по классному или по своему индивидуальному размеченному тексту);
- б) подготовить образцовое чтение фонетического упражнения (кто плохо подготовит чтение упражнения, не будет допущен и к чтению текста!).

III. Чтение текста и его анализ

Прежде всего нельзя не отметить, что такой детально и тщательно проведенной подготовке должны соответствовать и предъявляемые со стороны учителя требования. Можно в известных случаях не ставить оценки вообще, или прервать заведомо слабо подготовленного чтеца, указав на то, что так читать художественное произведение непозволительно. Но ставить хорошие и удовлетворительные оценки за плохое чтение художественного текста просто преступно. В целях развития речевого слуха, а также формирования навыков осмысленного

произношения борьба за лучшее качество ответа является задачей первостепенной важности. При этом каждый ученик должен стремиться не только понять свои ошибки, но и услышать их в речи других. Указание на положительные стороны чтения важно не в меньшей мере, чем фиксация ошибок. Преподаватели, к сожалению, нередко забывают похвалить ученика именно тогда, когда он этого действительно заслуживает. На таких специальных уроках тренировки слуха приучаются к фиксированию в своих тетрадях как плюсов, так и минусов в чтении товарища (с точки зрения орфоэпии, выразительности логической и эмоциональной). Затем под руководством учителя проводится обобщение и оценка качества чтения. Иногда можно практиковать и небольшие письменные рецензии, в которых ученики отмечают то, что они услышали, поняли, почувствовали в чтении товарища. Единого рецепта как здесь, так и во многих других случаях, предложить нельзя и не следует. Чем больше этих рецептов будет, тем лучше для дела. Важно то, чтобы каждый ученик дошел до доступного ему потолка в чтении "с чувством, толком, с расстановкой".

Содержание

<u>Р.Глинттершик.</u> Пути и формы ознакомления школьников с проблемами современного литературоведения	3
<u>Ю.Лотман.</u> Художественный текст и изучение неродного языка	10
<u>Т.Сарв.</u> Выразительное чтение и анализ художественного текста	17
<u>Т.Мурникова.</u> О восприятии учебного текста по русскому языку учениками старших классов эстонской школы	31
<u>Л.Премет.</u> Упражнения в обратном переводе художественного текста как один из эффективных приемов обучения русскому языку в эстонской школе	40
<u>И.Иванова.</u> Об анализе перевода художественного текста в старших классах эстонской школы	45
<u>Е.Францман.</u> Изучение жизни и творчества писателя	53
<u>А.Лапса.</u> Использование эпидиаскопа и диафильмов как средство более глубокого изучения русского языка и литературы в национальной школе	62
<u>Н.Соловей.</u> Об изучении русского языка и литературы в национальной школе Латвийской ССР	77
<u>Э.Гришакова.</u> Изучение творческого пути писателя	83
<u>С.Свердлова.</u> Трудности работы в 8 классе по литературе в 1966-1967 учебном году	93
<u>Н.Румянцева.</u> Биография писателя в школе	109
<u>Т.Мурникова.</u> Литературное чтение в старших классах эстонской школы	121
Об учебной специфике художественного текста...	122
О подготовке учителя-словесника и планировании работы	132

Вводные беседы и словарная работа	I37
Чтение	I48
Об анализе художественного произведения	I62
Методические разработки учебного художе- ственного текста	I70

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ШКОЛА

(Материалы методической конференции)

На русском языке
Тартуский государственный университет
СССР, г. Тарту, ул. Дзержинского, 18

Отвественный редактор Т.Е. Сарн
Корректор В.И. Ингинова

Регистрация ТГУ 1969. Сдано в печать 31/III 1968 г.
Печ. листов 11,37 (условных 10,35). Учетно-авант.
листов 8,6. Бумага ЖОд42. 1/4. Тираж 500 экз.

МВ 09637. Заказ № 810.
Цена 60 коп.

Hind 60 kop.