

Браже Т. Г.

# Проблемы изучения русской литературы в IX классе вечерней школы

**Рецензенты:**

учитель-методист И. Б. Бутовская, методист Л. А. Холодкова,  
доктор пед. наук О. Ю. Богданова

**Браже Т. Г. Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 175 с.**

Книга посвящена вопросам преподавания литературы в школе рабочей молодежи: особенностям планирования материала, своеобразию восприятия и усвоения материала взрослыми учащимися, методам и приемам их обучения. Автор предлагает методические рекомендации по изучению русской литературы второго этапа освободительного движения по организации самостоятельной работы учащихся. В центре книги вопросы усиления воспитывающей роли обучения, активизации самостоятельной деятельности учащихся, совершенствования учебного процесса через обращение к внутрипредметным и межпредметным связям литературы.

## Содержание

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА I ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РЕФОРМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b> .....	6
<b>ГЛАВА II ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ</b> .....	14
<b>ГЛАВА III МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ВВОДНО-ПОВТОРИТЕЛЬНОГО РАЗДЕЛА</b> .....	32
<b>ГЛАВА IV ИЗУЧЕНИЕ ОБЗОРНОЙ ТЕМЫ «ЛИТЕРАТУРА ВТОРОГО ПЕРИОДА ОСВОБОДИТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ. ВВЕДЕНИЕ»</b> .....	61
<b>ГЛАВА V ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А. И. ОСТРОВСКОГО (ПЬЕСА «ГРОЗА»)</b> .....	75
<b>ГЛАВА VI ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА И. С. ТУРГЕНЕВА (РОМАН «ОТЦЫ И ДЕТИ»)</b> .....	95
<b>ГЛАВА VII ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО (ОБЗОР)</b> .....	117
<b>ГЛАВА VIII ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ Н. А. НЕКРАСОВА</b> .....	147
<b>ГЛАВА IX ИЗУЧЕНИЕ СКАЗОК М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА</b> .....	179

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая книга адресована учителям, преподающим литературу в IX классе вечерней школы. Учитывая специфику обучения в вечерней школе: иное распределение материала по годам обучения, иное распределение часов на темы курса, особенности работы в очных и заочных классах, своеобразие восприятия и усвоения учащимися материала, особые условия их учебной деятельности, — автор предлагает систему занятий по курсу IX класса, которая является одним из методических вариантов изучения литературы соответствующего периода. Как всякий вариант, она имеет общие для всех вариантов и специфические решения в органическом, нерасторжимом единстве.

На конкретном материале курса литературы IX класса для вечерней школы книга освещает принципиальные методики обучения и воспитания общеметодические вопросы. В связи с введением усовершенствованных программ книга уделяет внимание рассмотрению целей и современных акцентов изучения творчества данного писателя в школе, возможностям наиболее эффективного воспитательного воздействия его произведений на работающего и учащегося человека, внутрипредметным и межпредметным связям, а также требованиям к знаниям и умениям учащихся. Новые и наиболее трудные вопросы даются в ней более развернуто.

В книге даются варианты занятий по теме как для очного, так и для заочного обучения, раскрываются содержание, методы, приемы проведения занятий, учитываются основные трудности в освоении учащимися творчества писателя и предлагаются пути их преодоления. В ней освещены также способы контроля за знаниями учащихся, подготовки их к послешкольному освоению творчества писателя, включения в активное освоение других видов искусства, стимуляции длительной связной речи и развития культуры речи.

Все эти вопросы рассмотрены в книге с позиций интенсификации преподавания в вечерней школе — в этом отношении она развивает концепцию книги «Изучение литературы в вечерней школе<sup>1</sup>».

Эта книга рассчитана на эффективное творческое использование, возможное лишь при осознании учителем закономерностей и принципов, положенных в основу практических решений. Она предполагает, таким образом, не только репродуктивный метод работы с него, прямое воспроизведение предлагаемых ею приемов (хотя и этот путь возможен), но и частично-поисковый метод — создание на базе и по образцу предлагаемых решений своих собственных на другом материале или совершенствование предлагаемых решений на этом же материале. И наконец, возможен исследовательский подход к методической литературе — использование содержащихся в ней идей для конструирования принципиально нового опыта, отталкивание читателя от позиций автора для создания иных решений, — это высокая, но необходимая стадия творческого становления учителя.

---

<sup>1</sup> Изучение литературы в вечерней школе/Под ред. Т. Г. Браже, М., 1977.

В этом отношении книга поможет как начинающему работать учителю, так и формирующему свой индивидуальный стиль преподавания или совершенствующему его опытному учителю, осмысляющему и обобщающему свой опыт преподавания.

Для удобства пользования книгой и в целях облегчения использования учителем методического инструментария в ней вслед за названием глав даются аннотации к ним, в которых определяются основные методические цели и способы работы над конкретным материалом. Как бы ни нужен был порой учителю самый содержательный материал, педагогическая его интерпретация и инструментовка не менее важны для совершенствования стиля его деятельности.

Пусть читатель-учитель, работая с книгой, ее главами, поставит перед собой вопросы: совпадают ли цели, поставленные в этих главах автором, с целями, которые ставит учитель? Какие способы повышения воспитательного потенциала произведения предлагает автор, подействуют ли они в условиях данного класса. Какие приемы могут быть вписаны в систему приемов учителя, какие нет? Что из принципов может помочь осмыслению опыта в целом? Какие способы могут быть перенесены из одной темы в другую?

Книга основана на изучении опыта работы и стиля деятельности словесников Ленинграда и Ленинградской области, многих других областей РСФСР, а также Белоруссии, Литвы, Латвии, Эстонии и на результатах многолетней совместной работы автора с ними. Большие и малые находки в работе и типичные трудности послужили стимулом к осмыслению закономерностей как процесса преподавания, так и процесса подготовки к нему.

---

## ГЛАВА I

### ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РЕФОРМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

---

*Задачи преподавания литературы в школе и цели ее изучения в IX классе вечерней школы. Роль учителя школы в коммунистическом воспитании работающей молодежи и взрослых учащихся. Пути повышения эффективности профессионального чтения учителя.*

«На современном этапе интересы быстрого и гармонического развития экономики и культуры, совершенствования социальных отношений и политической надстройки, самого человека как главной производительной силы и высшей ценности общества требуют новой, более широкого подхода к обучению и воспитанию...» — так определено основное направление реформы для всех типов школ<sup>1</sup>.

Вечерняя школа выполняет в современном обществе сложную, многообразную роль. Знания, получаемые в ней рабочими, колхозниками, служащими, безусловно нужны для их непосредственной работы, для повышения их квалификации. Требования современного производства как в сфере материальной, так и в сфере услуг достаточно высоки; ряд рабочих специальностей требует от человека полного среднего образования. Но общее среднее образование — это не только сумма знаний по ряду предметов, это этап в духовном созревании человека. Июньский Пленум ЦК КПСС (1983) подчеркнул: «Партия добивается того, чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего — как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения<sup>2</sup>.

В воспитании человека как высшей ценности общества немаловажная роль принадлежит литературе. Это учебный предмет, который подводит учащихся к более глубокому осмыслению окружающей их жизни, со сложностью человеческих отношений к ней, к более глубокому пониманию себя. На это

---

<sup>1</sup> О реформе общеобразовательной и профессиональной школы Сб. документальных материалов М., 1984. с. 39.

<sup>2</sup> Материалы июньского Пленума ЦК КПСС. М., 1983, с. 18.

неоднократно указывала еще Н. К. Крупская. «Преподавание литературы имеет совершенно исключительное значение в школах взрослых. <...> Это не просто «предмет», на который уделено столько-то часов, — это серьезнейшая учеба, дающая возможность понимать, как лучше жить»<sup>1</sup>. На современном этапе развития школы возросла значимость гуманитарных предметов в осуществлении школой ее призвания. «Усилить роль уроков литературы в формировании духовно богатой, гармонически развитой личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями», — такую задачу намечает постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О реформе общеобразовательной и профессиональной школы».

«Необходимо, чтобы преподавание предметов общественно-гуманитарного цикла в яркой, доходчивой форме раскрывало пути революционного обновления мира, основные принципы и исторические преимущества социализма, реакционную, антинародную сущность капитализма, с классовых позиций давало убедительные ответы на волнующие молодежь вопросы современной общественной жизни, показывало неизбежную победу идей коммунизма. На уроках истории, обществоведения, литературы и других предметов надо последовательно воспитывать умение отстаивать свои коммунистические убеждения, непримиримость к мещанству, иждивенчеству, потребительству»<sup>2</sup>. «Наше воспитание будет тем плодотворнее, чем энергичнее станут утверждаться идеалы, принципы и ценности нового общества»<sup>3</sup>. В свете этих больших и конкретных задач и должно вестись преподавание литературы.

Духовное обогащение учащейся молодежи, взрослых людей при изучении литературы — это повышение их идейной и нравственной культуры, художественного вкуса, способности эстетически оценивать явления жизни и произведения искусства, формирование их читательских умений, развитие устной и письменной речи. Решение этих задач тесно связано с изучением литературы.

Но литература — не только предмет школьного изучения. Это вид досуга. После окончания школы чтение должно стать внутренней потребностью и занятием взрослого человека, несмотря на значительное место в его досуге других видов искусства — музыки, театра, кино, средств массовой

---

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Вопросы обучения без отрыва от производства. М., 1960, с. 82-126.

<sup>2</sup> О реформе общеобразовательной и профессиональной школы Сб. док-тов и материалов. М., 1984, с. 47.

<sup>3</sup> Горбачев М. С. Политический доклад ЦК КПСС XXVII съезду Коммунистической партии Советского Союза. — М., 1986. — С. 113

коммуникации — радио, телевидения. В связи с этим значительно усиливается за счет интенсификации преподавания задача подготовки взрослых учащихся к послешкольному литературному самообразованию. Достижение учащимися уже в школе определенного уровня литературной начитанности, привитие широким массам трудящихся интереса к дальнейшему литературному самообразованию — важная задача обучения в вечерней школе. В известной мере это относится и к приобщению учащихся нелитературному творчеству; пробуждение творческих способностей, развитие творческого воображения — тоже задача школы.

В вечерней школе преподавание литературы важно не только само по себе, но и как средство приобщения к другим видам искусства театру, музыке, живописи. Какой бы из видов искусства ни преобладал в личных интересах, важна их общность в сознании взрослого человека, их сочетание в его жизни. В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы» вопросы о создании программ и пособий для факультативных занятий и внеклассной работы по музыке, художественному, литературному творчеству, киноискусству рассматриваются одновременно с вопросами о преподавании литературы.

Таким образом, ставя перед литературой в вечерней школе как учебным предметом задачу всестороннего духовного обогащения учащихся, мы акцентируем в преподавании необходимость глубокого освоения художественных произведений и достижения литературной начитанности. Постижение учащимися через литературу духовного мира других людей, человека, освоение накопленных человечеством идейно-нравственных и эстетических ценностей, заключенных в литературе, ведет к обогащению их собственного духовного мира. Компонентами духовного обогащения являются: уровень личностного освоения учащимися идейно-художественного потенциала произведения, характер эстетических суждений, уровень, речевого развития, сформированность читательских умений. Из этого вытекают конкретные задачи — формирование у учащихся и потребности в чтении и анализе изучаемых в школе произведений, приобретение ими культуры знаний — теоретических и фактических, формирование идейных и нравственных убеждений учащихся, верных эстетических суждений, системы умений, необходимых для образования и самообразования, формирование потребности в самовоспитании, развитие речи.



Исходя из конечных целей, учитель строит планы своей работы и осмысляет ее результаты. Достижение этих целей, естественно — нелегкий процесс, тем более в вечерней школе, где у учащихся меньше свободного времени, больше трудностей в обучении, как правило, меньше подготовленности и, что еще важнее, меньше открытости воздействию извне. Учащиеся вечерней школы имеют определенный гражданский статус, работают, имеют свои семьи. Система жизненных ценностей у них сложилась с ее сильными и иногда негативными сторонами. Вечерняя школа требует от учителя абсолютного доверия к человеку, понимания возможности духовного совершенствования каждого, знания путей проникновения в духовную сферу взрослого ученика, мужества и терпения в педагогической деятельности: результаты работы преподавателя могут сказаться не сразу. Учитель школы взрослых должен быть учителем высокого класса, иначе ему не достичь результатов. Чтобы совершенствовать свое мастерство, ему нужны не только знания, умения, гибкость, терпение, но и постоянный самоанализ своей деятельности, соотнесение ее с опытом, накопленным в теоретической методике и передовом опыте коллег. Это залог повышения его профессиональной квалификации, возможности достижения им результатов. «Успешное решение сложных задач обучения и воспитания молодежи в решающей степени зависит от учителя, его идейной убежденности, профессионального мастерства, эрудиции и культуры»<sup>1</sup>.

Эффективное творческое использование методических пособия возможно лишь при осознании учителем закономерностей и принципов, положенных в основу практических решений. Сами по себе практические решения, не осмысленные теоретически, не всегда органически вписываются в методический арсенал учителя и дают успех. Опыт, даже богатый и интересный, если не будет осмыслен учителем с теоретических позиции, имеет тенденцию к консервации. Кроме того, учитель должен делиться с коллегами своим опытом работы, а при недостаточной теоретической осмысленности своей деятельности сделать это эффективно нельзя. Случаи, когда опыт осмысляется неполно или даже неточно, нередки.

Существует иерархия закономерностей и принципов и основанных на них решений:

---

<sup>1</sup> О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сб. документов и материалов. М., 1984, с. 56.

1) общепедагогические (взаимосвязь обучения и воспитания, комплексный подход к воспитанию, определение общих и специфических для предмета целей обучения и т. д.);

2) общеметодические закономерности и принципы (определение конкретных целей обучения литературы, принципы школьного анализа, система методов, соотношение источников литературных знаний и т.д.);

3) частнометодические (особенности изучения отдельных жанров, специфика изучения биографии писателя, особенности построения занятий по крупным разделам курса и др.);

4) конкретно-методические (особенности изучения данного произведения, характер данного урока в системе занятий и др.). Все эти закономерности и принципы взаимодействуют в конкретной деятельности, сплетаясь в нерасторжимый, единый процесс обучения и воспитания учащихся через литературу.

Однако для анализа этого процесса необходимо вычленение этих моментов, осознание характера учебно-воспитательного процесса на разных уровнях.

Работая на уровне педагогической тактики (для завтрашнего, урока, для следующей консультации), учитель пользуется чаще всего конкретно-методическими подходами, но он не должен забывать при этом законов педагогической стратегии. Умение видеть конечную цель преподавания, ожидаемые результаты обучения должны сочетаться с системой конкретно-методических решений. Учитель должен сверять свой курс в методике как на конкретно-методическом, так и на общеметодическом и частнометодическом уровне, обеспечивающем обоснованность и результативность практических решений.

Не в последнюю очередь ему необходимо знать принципы школьного анализа произведения и особенности изучения биографии писателя. Их знание обеспечит правильную оценку своего и чужого опыта, их соотнесение и взаимодействие. На этих путях активизируется педагогическое творчество, когда осмысленное «свое» сравнивается и сливается с осмысленным «чужим» и образуется новое решение — не просто как механическое соединение «своего» и «чужого», а как иное, ранее не существовавшее, творческое. Естественно, что процесс такого соотношения сложен.

Включая эти положения в книгу, автор хотел бы еще раз обратить внимание читателей-учителей на сложности их профессиональной подготовки к занятиям и дать некоторые советы по ее совершенствованию. Без эффективной подготовки не может быть хорошего преподавания и результатов.

Учитель по природе своей деятельности творец. Имея дело с разными людьми, разным составом класса, различными ситуациями, сам находясь в разных психологических состояниях и имея разное личностное отношение к изучаемому материалу (а тот сам по себе бесконечно разнообразен), учитель всегда в известной мере импровизирует. Это касается всех учителей, и в наибольшей степени тех, кто владеет и материалом, и методической стратегией и тактикой его преподавания, знает общеметодические закономерности и принципы преподавания. Тогда он свободно пользуется ими, сам управляет процессом обучения и воспитания, а не подчиняется его стихийному течению. Не владеющий этими закономерностями на практике не оказывается более свободным в своей деятельности, как иногда кажется.

Иногда высшую степень деятельности учителя называют педагогическим мастерством. Но между близкими понятиями «педагогическое творчество» и «педагогическое мастерство» все-таки, существует разница; мастер все знает и все умеет делать так, как нужно, как требуется, на высоком уровне. Творец делает все, как нужно, но сверх того он вносит в это свое видение, свой почерк. У него нет жесткого, часто стереотипного стиля деятельности, у него «свободная рука», используя традиции, он ищет и находит новые, собственные, нестандартные решения. Мастерство для него — необходимое начальное, но не конечное условие работы.

На такое личностное творческое использование рассчитывает автор этой книги, теоретически осмысляя в ней общеметодические закономерности и конкретные методические приемы, давая практические рекомендации.

Процесс такого творческого использования методической литературы, как показывает изучение особенностей профессионального самообразования учителя литературы, достаточно сложен, а простое репродуктивное использование ее не всегда эффективно. Методическую литературу во многом справедливо обвиняют в излишней рецептурности. Но и читатель не должен искать в ней только и прежде всего конкретные «рецепты», как это нередко бывает, требовать от нее именно этого. При наблюдении за процессом профессионального чтения учителя, изучении его, а также в беседах

с учителями становится очевидным преимущественное использование ими конкретных приемов и деталей, дополняющих их собственный методический арсенал. Совершенствование своего мастерства идет по крупицам. Это естественно для педагога, и особенно характерно для учителей со стажем 5—15 лет, создающих или уже создавших собственный, индивидуальный стиль преподавания.

Но такого рода чтение, с недостаточным вниманием к общеупотребительности приема, к возможности наполнения его другим содержанием на другом материале, сковывает творческую инициативу педагога даже в том случае, когда у него есть время подумать. Так, например, хотелось бы обратить внимание читателя-учителя на то, что предлагаемый в пособии прием краткой биографии — психологической характеристики писателя применим не только при изучении Салтыкова-Щедрина, он требует осмысления особенностей очерка как жанра школьной биографии и для конструирования учителем своего очерка жизни, творчества любого писателя.

Еще более необходимо внимание учителя к общеметодическим закономерностям. Так например, не только конкретное соотношение исторического и общечеловеческого аспектов при изучении темы (скажем, поэзии Некрасова), но и самый принцип этого соотношения, используемый учителем при предварительном продумывании любой школьной темы, важен для его творческого становления. Понимание, что и зачем он делает в данной теме как человек, читатель, учитель, наличие осознанной педагогической концепции важно и для профессионального самоутверждения учителя, его личной удовлетворенности своей нелегкой работой, и для новых поисков. С этих же позиций он должен подходить и к чтению методической литературы: что и зачем он из нее возьмет.

Методические работы последнего времени стали чаще давать учителю возможность выбора вариантов, в зависимости от его склонностей и условий работы. Из нескольких предлагаемых вариантов легче выбрать наиболее близкий каждому путь работы или создать на их основе свой собственный. Вариативность методики противостоит не только унификации преподавания, но и директивности действий, которая рождает у учителя скованность деятельности, боязнь выйти за пределы, например, любого планирования уроков, считающегося официальным, тогда как любое предлагаемое планирование — лишь примерное, типовое. Вариативность работы вообще является одним из существенных профессиональных умений учителя: она

противостоит стандарту и к ней надо быть готовым и теоретически, и практически.

В осуществлении коммунистического воспитания на уроках литературы не должно быть средств недейственных, нейтральных.

Условия достижения целей, поставленных партией и правительством в период осуществления реформы школы, — всесторонняя подготовленность учителя, его профессиональная компетентность, методическая культура, владение всем комплексом средств коммунистического воспитания учащихся через свой предмет.

---

## ГЛАВА II

### ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

---

*Принципы школьного анализа, ведущие к активному личностному освоению учащимися художественного произведения. Педагогическая концепция анализа. Методы обучения литературе в вечерней школе. Соотношение различных источников литературных знаний.*

Смысл работы словесника в вечерней школе — сделать для учащихся художественную литературу реальным источником духовного обогащения. Однако такое воздействие литературы возможно только при личностной потребности в ее чтении и раздумьях над нею. Но именно этого и не хватает учащимся IX класса. На уроках они с интересом слушают учителя, но меньше, чем хотелось бы учителю, читают сами. Уроки литературы они любят больше самой литературы. Включение их в аналитическую работу затруднительно: к ней они часто не готовы.

Не раз отмечалось, что существует противоречие между интересом учащихся к урокам литературы, которым они отдают предпочтение, ставя уроки литературы на первое место среди школьных предметов по степени важности и интереса к ним, и степенью личного интереса к самой литературе, занятиями ею: она оказывается лишь на четвертом месте в шкале ценностных ориентаций учащихся в сфере их личных занятий, досуга. Поэтому перед учителем возникает задача преодоления создавшегося противоречия путем трансформации интереса учащихся к урокам литературы в интерес к самой литературе.

Превращение литературы в средство духовного обогащения личности возможно на основе формирования эмоционально-положительного отношения и к самому литературному материалу, и к процессу его изучения, путем пробуждения радости познания и чувства удовлетворенности как одного из обязательных условий и стимулов обучения взрослых. Поэтому в вечерней школе должен быть более высоким удельный вес учебных ситуаций, когда необходимость, и ценность литературных знаний, радость от них сделалась очевидной для самих учащихся. Их негативное или даже нейтральное

отношение к процессу обучения ведет либо к фактическому прекращению обучения, либо к внутренней закрытости от воздействия на свой духовный мир. Лишь тогда, когда знания становятся личной потребностью, они активно влияют на человека, входят в его сознание, перестраивают эмоции, т. е. происходит духовное обогащение личности. Насильственное введение в сознание учащихся вечерней школы даже самых очевидных литературоведческих истин рождает у них сопротивление и активную защиту собственных суждений, в силу повышенной субъективной значимости своего жизненного опыта и одновременно ощущения его уязвимости. Постоянное сопоставление прочитанного и изучаемого с собственным жизненным опытом, при недостаточной его широте, ведет к формированию устойчивых неверных суждений, в частности эстетических (так, например, понятие «народность» учащиеся подменяют понятием «общедоступность»). Для преодоления у учащихся сложившихся стереотипов мышления, неверных нравственных и эстетических суждений методика преподавания литературы в вечерней школе предполагает и опору на жизненный опыт обучающихся, более активное и вместе с тем более гибкое и тонкое воздействие на их личность, более развитую, а не сокращенную, как иногда полагают, систему аргументов в процессе обучения предмету и воспитания через него.

Чтобы этот процесс проходил эффективнее, учителю необходимо знание и понимание основных принципов школьного анализа и соотнесение с ними своей практики.

Личностное освоение литературы и духовное развитие учащихся в процессе обучения литературе, воспитание потребности в чтении и активном аналитическом восприятии прочитанного возможно при соблюдении следующих методических принципов школьного анализа: 1) при умелом соотношении исторического и общечеловеческого аспектов в содержании произведения с актуализацией отдельных моментов, важных для читателей-учащихся; 2) при наличии у учителя своей и осознанной педагогической концепции анализа как модели его нравственно-эстетического воздействия на учеников; 3) при превращении всего хода анализа в естественную потребность читателя разобраться в прочитанном; 4) при определенном соотношении понятного и непонятного учащимся как регуляторе их интереса к процессу анализа; 5) при соблюдении разной меры анализа, разной степени его полноты и глубины для разных вопросов и возможности избирательности анализа; 6) при «завершенной незавершенности» всего хода анализа и осознанной стимуляции

раздумий над произведением после окончания изучения; 7) при разумном соотношении различных уровней анализа, рассмотрении данного изучаемого произведения в связи со всем творчеством писателя и литературой в целом; 8) при органическом единстве (но не всегда тождественности) работы над формированием аналитических умений и освоением идейно-эстетического содержания произведений; 9) при соответствии приемов анализа природе данного произведения; 10) при вариативности анализа; 11) при разумном соотношении методов обучения, а также источников получения учащимися необходимых знаний; 12) при стремлении к интенсификации процесса анализа, соответствующего специфике обучения взрослых. Перейдем к рассмотрению этих принципов.

Прежде всего, необходимо гибкое, гармоничное соотношение исторического и общечеловеческого аспектов в изучении произведения. Это значит, что учитель должен владеть сам и вести учащихся к четкому осознанию того, чем это произведение было интересно современникам писателя, в чем его общечеловеческое значение, чем оно стало особенно интересным нашим современникам.

Этот принцип находится в основании современной методики преподавания литературы. Так, в усовершенствованные программы по литературе, в аннотации к темам, наряду с традиционными, введены новые акценты и подходы к произведению. Например, в них появились формулировки: «Проблемы двух поколений, самовоспитания, жизненной активности и вечных человеческих ценностей (любви, дружбы, искусства) в романе «Отцы и дети». Можно привести и другие примеры.

Соотношение исторического и общечеловеческого аспектов и актуализация отдельных вопросов, важных для современного ученика, как закономерности школьного анализа проходят через все темы курса. Несоблюдение этих закономерностей ведет к провалам в воздействии на духовный мир наших учащихся. Преподаватель постоянно помнит о том, что личностное освоение литературы возможно при созвучии произведения (это исходный момент), написанного, скажем, более века назад, опыту современных читателей. Созвучие не всегда обязательно сразу перерастает в единомыслие, иногда оно начинается с противопоставления, по контрасту.

Невнимание к жизненному опыту учащихся в процессе школьного анализа ведет к «академическому» его существованию. Если такой анализ может



хотя бы формально существовать в массовой школе, в вечерней он просто невозможен, так как гасит интерес не только к литературе, но и к урокам литературы. Следствием этого нередко бывает непосещение уроков.

Так, в главе о Некрасове мы анализируем причины, почему произведения великого русского поэта не пользуются ныне у учащихся такой же, как ранее, популярностью, и показываем, в чем и как современная школа должна и может изменить эту ситуацию, в чем состоит неумирающее значение поэзии Некрасова для всех поколений читателей, в том числе современных учащихся.

При гармоническом соотношении исторического и общечеловеческого подхода к произведению исторический аспект не теряется — он выступает, напротив, отчетливее. В этом случае возможным становится его углубление, показ многомерности восприятия книги глазами современников писателя. Традиционно это делается в школе применительно к роману Тургенева «Отцы и дети». Но и другие произведения, например, «Что делать?» Чернышевского, поэзия Некрасова, вызывали зачастую не менее разноречивые отклики читателей, и упоминание об этом позволит острее показать специфику исторического прочтения произведения.

Надо сделать явственным, понятным для учащихся воздействие книги на ушедшие поколения читателей, не сводя его к традиционным и часто банальным фразам о значении книги или творчества писателя в целом. Надо, чтобы учащиеся реально имели возможность сравнивать свое восприятие с восприятием других людей и других поколений.

В целях воспитания у учащихся потребности в чтении и анализе художественных произведений необходимо превращение всего процесса анализа — от начала и до конца — в естественную потребность разобраться в прочитанном или услышанном у одних групп учащихся, потребность прочитать и разобраться — у других. Естественность, приближенность к личности учеников, разговор о лично значимом для них укрепит интерес к анализу и чтению, хотя, повторяем, у разных категорий учащихся в неодинаковой последовательности<sup>1</sup> — чтению и анализу у одних, анализу и чтению у других. На высоких уровнях читательской культуры эти процессы сливаются, и все же на любом уровне самостоятельный, не по внешнему требованию, процесс анализа исходит от естественно возникших проблем и вопросов, не всегда кажущихся даже главными для произведения. На более

---

<sup>1</sup> См. об этом в кн.: Искусство анализа художественного произведения М 1971, с. 37-47.

низких уровнях читательской культуры эти процессы более разъединены и резкий переход от одного к другому зачастую невозможен.

Естественность должна особенно проявляться в начале школьного анализа, когда любые возникшие у учащихся вопросы должны приниматься учителем, а не гаситься как незначимые. Задача учителя в том, чтобы любые вопросы и проблемы, волнующие учащихся, ввести в круг действительно важных для писателя в этом произведении проблем, связать их. Если, например, повторяя роман Пушкина «Евгений Онегин», девушка вспомнит, что в VIII классе шокировало «воспевание ножек», а молодой человек запомнит, что Онегин убил Ленского «одним выстрелом прямо в сердце», учителю не стоит отмечать эти впечатления как несерьезные, а следует понять самому особенности восприятия произведения, а затем объяснить учащимся. В конечном счете любой вопрос способен вывести на анализ существенных для произведения моментов<sup>1</sup>.

В тех случаях, весьма нередких в вечерней школе, когда к началу изучения произведения оно оказывается непрочитанным, а другие произведения этого же писателя учащимся еще не известны, необходима стимуляция потребности в чтении путем вынесения в начало работы целевых проблемных вопросов<sup>2</sup>. Может быть несколько вариантов таких вопросов-начал. Они должны быть изложены так, чтобы вызвать интерес учащихся к произведению и направлять затем весь ход анализа. При этом вопросы должны учитывать «зону ближайшего развития» учащихся, не переходя за ее дальние пределы, но, и не уменьшая ее. Весь ход анализа должен поддерживать или стимулировать потребность читателя разобраться в прочитанном.

Обе вышеуказанные закономерности выливаются в необходимость создания учителем своей педагогической концепции изучения того или иного произведения, т. е. осознания перед началом темы, для чего, зачем он как личность изучает с данными учащимися данное произведение. Это личная позиция учителя, на базе которой он конструирует, проводит и анализирует конкретную практику своей работы. Педагогическая концепция анализа есть осознание учителем целей и способов их достижения для каждого произведения. Это своего рода модель нравственно-эстетического воздействия данного произведения на конкретных учащихся, в его, учителя, понимании. В педагогической концепции анализа, таким образом, через опыт учителя как личности сопрягается опыт писателя с опытом читателя-учащегося.

---

<sup>1</sup> См.: Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. Л., 1980, с. 92—105.

<sup>2</sup> См.: Изучение литературы в вечерней школе/ Под ред. Т. Г. Браже. М. 1977 (гл. VIII, § 2).

Разумеется, эта личная педагогическая концепция строится на объективных основах — на законах литературоведческой и педагогической науки, владении материалом, которым предопределяется подход к изучению произведения. Поэтому любые подходы всегда будут иметь общие цели и общие основы, но с особыми акцентами, зависящими от личности учителя, осознания им того, чего он хотел добиться.

Осознавая цели изучения данного произведения, учитель нередко устраняет себя как человека из трактовки этих целей, прячась за общепринятыми, академически выверенными. Такое вольное или невольное самоустранение не повышает в глазах учащихся, общепринятую значимость произведения. Только личностное, эмоционально и интеллектуально осознанное отношение учителя к произведению может пробудить у наших учащихся интерес к нему, желание заглянуть в его глубины. Чем более осознано произведение в его глубине и многомерности с позиции опыта учителя, тем ближе станет оно учащимся. Учитель — это посредник между писателем и читателем. Чем более он личность, способная глубоко пережить произведение, тем более он передаст из своего духовного опыта учащимся. Это особенно важно именно для вечерников — так как с уроков литературы, с обаяния личности словесника, его близости к ученикам и вместе с тем «идеальности» начинается для них литература.

Концепция должна быть своей и потому, что учитель создает ее для определенного класса в конкретное время, зная учащихся этого поколения, понимая их мироощущение, с его сильными и слабыми сторонами. Педагогическая концепция позволяет вести изучение произведения «прицельно». Поэтому педагогическая концепция анализа не может быть абсолютно неизменной вечно. Время и контингент вносят в нее свои коррективы. Таким образом, педагогическая концепция вбирает в себя, превращает в конкретную методику все ряды педагогических идей: общепедагогического порядка (цель обучения, единство познавательной, воспитательной, развивающей функций), общеметодические закономерности (формирование потребности в чтении, соотношение источников знания), частнометодические решения (специфика изучения данного жанра) и, конечно же, конкретно-методические решения.

О педагогической концепции мы уже неоднократно писали применительно к Тургеневу, Толстому, Горькому. В данной книге намечены

контуры концепций изучения Островского, Чернышевского, Некрасова, Салтыкова-Щедрина.

Закономерностью школьного анализа произведения является определенная мера понятного и непонятного учащимся в его толковании как регулятор их интереса к процессу анализа.

Ведя толкование произведения вне сферы интересов и возможностей учащихся, учитель отторгает их от произведения; ведя толкование только на понятном учащимся уровне, принижает произведение, оно становится лишь подтверждением известных учащимся истин, а не открытием нового. Чтобы анализ произведения стал источником духовного обогащения учащихся, необходимо вести его в «зоне ближайшего развития» конкретных учащихся. Взрослые ученики вечерней школы особенно остро реагируют на это. Так, когда учащиеся не понимали посвященных Пушкину стихов Ахматовой и Цветаевой, когда объяснение учителем характера героизма Волконской и Трубецкой в «Русских женщинах» превышало их возможности<sup>1</sup>, учащиеся отгораживались от этих объяснений, но и от произведения тоже: цель изучения не достигалась.

Когда анализ стихотворения Некрасова «Внимая ужасам войны» велся в пределах только мыслей поэта о горе матери и бесчеловечности войны, он, конечно, не закрывал от учащихся произведение (прочитанное хорошо стихотворение само действовало на слушателей, недаром А. Блок считал его лучшим у Некрасова), но и не слишком заинтересовывал учащихся и не обогащал их духовно. За пределами такого анализа оставался Некрасов с его выделением единственной ценности — чувств матери «среди лицемерных наших дел и всякой пошлости и прозы», Некрасов с его личным, выстрадавшим «Мне жаль не друга, не жены...». Личность этой позиции (в сравнении, например, с позицией Симонова в его стихотворении «Жди меня») должна быть понята учащимися и объяснена им как проявление внутреннего права Некрасова на такое решение, в контексте всего его творчества. Только в этом случае происходит активизация интереса учащихся и к судьбе Некрасова, и к обсуждению данного стихотворения, и к лирике Некрасова в целом. Так, выведение учащихся из ситуации «Некрасов и война», «Некрасов и мать», важной и ценной, но лежащей на поверхности стихотворения, в ситуацию «Некрасов

---

<sup>1</sup> См. об этом: Браже Т. Г. и Чирковская Т. В. В защиту анализа — Литература в школе, 1965, № 6, а также: Воспитание читателя в V—VIII классах. Л., 1968 (гл. «О направленности эстетического образования учащихся»).

и общество», «Некрасов и ценности жизни» способствовало их интересу к анализу и духовному обогащению.

Соотношение понятного и непонятного чаще всего конкретно в определенной аудитории, поэтому, давая методику изучения произведений, мы намечаем общие контуры. Основное правило — не ограничиваться сегодняшним уровнем развития учащихся, но и не игнорировать его, определяя стратегию анализа, действительно обогащающего и развивающего учеников.

В связи с этим закономерностью школьного анализа является также необходимость соблюдения различной его меры для разных вопросов и возможность избирательности анализа. В школе не верно стремление к полноте и исчерпанности анализа, не верно также равное внимание ко всем проблемам, всем вопросам произведения. Выделение одного или нескольких вопросов как центральных для более подробного изучения и более беглое, обобщенно-обзорное изучение других в пределах отведенного на тему времени не только допустимо, но во многих случаях необходимо, чтобы учащиеся действительно освоили произведение.

Современная программа учитывает этот принцип. Так, при изучении романа «Отцы и дети» основное внимание в аннотации уделено Базарову «в системе действующих лиц». Это означает, что ныне разговор о других героях предполагается вести попутно, с усилением внимания к тому из них, кого в целях осуществления своей концепции изберет учитель.

Нередко приходится слышать от учителей, что в условиях строгой проверки это невозможно. Но программа не определяет жестко числа часов на отдельные подтемы, давая его суммарно, возможности в ней, таким образом, заложены разные. «Примерным», т. е. не жестким, является и распределение рабочего времени на темы (см. с. 5—6 программы вечерней школы).

Осмысленное, осознанное, обоснованное распределение времени, усиление внимания к особенно интересным для учащихся или нелегким для них вопросам, сокращение времени на понятные учащимся моменты — это и необходимо, и вполне допустимо при любых проверках. Но при одном условии — если сам учитель и школьное методическое объединение в целом сумеют это обосновать, показать, что это не случайность, а педагогическая стратегия.

В современной методике вообще активно разрабатывается особый тип изучения произведения, основанный на сознательном исключении ряда

вопросов, на принципе избирательности анализа. В каждом классе есть произведения, изучающиеся обзорно (Чернышевский в IX классе, Достоевский в X классе, А. Толстой в XI классе). Разумеется, обзорность изучения связана не только с иным распределением материала.

С 1984/85 г. учителю дается право, в зависимости от подготовленности учащихся, как полного текстуального изучения произведения, так и углубленного рассмотрения избранных учителем глав в соответствии с проблемами, указанными в программе, и последующим проведением обобщающих и зачетных занятий. Таким образом, разная мера анализа и возможность его избирательности стали действенным принципом изучения литературы в свете реформы школы.

Закономерностью школьного анализа является его «завершенная незавершенность», сознательная, решаемая определенными методическими средствами открытость его учащимся для дальнейшего чтения и осмысления произведения.

Анализ, разумеется, должен заканчиваться принятием определенных выводов учащимися, осознанием того, что изучено и что понято в произведении, но это не должно рождать у учащихся ложного представления, что они знают его всесторонне (читателю не важно, на каком уровне, ему почти всегда кажется, что он все понял, все знает). И не тогда ли рождается у учеников порой стойкое убеждение, что больше в жизни эту книгу читать не стоит — она уже известна, ее «прошли».

Поэтому в конце изучения, подводя итоги, учитель должен сказать о том, что еще осталось за пределами уроков, каких вопросов вообще не затронули в анализе, с каких позиций можно еще посмотреть на произведение, к чему можно вернуться сейчас а к чему через несколько лет, приобретя новый жизненный опыт.

Надо подготовить учащихся к тому, что их симпатии, например, к героям, могут со временем измениться, что это естественное состояние, так как многое в произведении вообще открывается лишь при перечитывании, с годами. Это касается и поэмы «Кому на Руси жить хорошо», с обнаружением в ней глубинного смысла, и романа Тургенева, с его вечными вопросами о гармоничности человеческой природы, о «всесилии любви» и о «великом спокойствии природы», о «жизни бесконечной», и любого другого произведения.

В конце их изучения надо давать задания «на всю оставшуюся жизнь», стимулируя длительный интерес к ним.

Это же относится и к изучению творчества писателя в целом. Заканчивая изучение творчества Островского, Некрасова, Щедрина, учитель произнесет заключительное слово о писателе. Это могут быть воспоминания об изменении своего отношения к писателю, чтение отрывков из не упоминавшихся на уроках книг напутствие на будущее. Важно, чтобы учащимся приоткрывались новые грани в творчестве писателя и чтобы анализ его произведений в школе был определенным и завершенным, но не исчерпывающим. Такая «завершенная незавершенность» и неисчерпаемость свойственна самому искусству, свойственна и нашему восприятию художественных произведений; ее как умение надо формировать у учащихся.

Мы рассмотрели вопросы анализа произведения как целостной структуры. Но школьный анализ произведения проходит несколько ступеней<sup>1</sup>. Напомним их: первая ступень — непосредственное восприятие произведения с установкой на интерес учащегося к нему и стимуляцию воссоздающего воображения вторая ступень — освоение произведения в целом, развитие образного и понятийного мышления учащегося; третья — выход за пределы произведения, установление его связей с фактами жизни и литературы, широкие обобщения.

Учитель должен проверить свой ход анализа по наличию в нем всех трех ступеней: не останавливается ли он только на первой; достаточно ли внимания уделяет второй; доходит ли с учащимися до третьей. Только в их сочетании — полноценность школьного анализа.

Базируясь на этой теории выдающегося советского методиста, мы попытались продолжить его мысль и раскрыть полнее третью ступень анализа. Сам по себе выход за пределы произведения тоже имеет несколько уровней. Отталкиваясь от первой и второй ступени (анализа произведения как целостного единства), мы должны вести учащихся к рассмотрению данного произведения как частицы творчества данного писателя, в контексте этого творчества, на основе внутриспредметных связей; а далее — к рассмотрению данного произведения автора как частицы литературы в целом, русской и, когда это возможно, мировом, на основе внутриспредметных и межпредметных связей<sup>2</sup>.

---

1 См: Кудряшев Н. И. О творческом изучении литературного произведения в школе. - В кн.: За творческое изучение литературы в школе. М 1963, С. 31-44.

2 Желателен, но лишь в небольшой степени возможен перевод учащихся на уровень рассмотрения произведения в контексте всего искусства.

Такой — иногда одновременный, иногда последовательный — подход к произведению поможет связать в единое целое разрозненные литературные знания учащихся, показать единство творческого наследия писателя, преемственность русской литературы. Нельзя переносить решение этой задачи только на изучение биографии писателя и специальные обзорные темы, как это иногда полагают.

Однако на практике анализ часто замыкается только на первом уровне. Он основной, обязательный, но недостаточный для полноценного восприятия. К сожалению, сам учитель не всегда несет в своем каждодневном профессиональном сознании единство этих трех уровней<sup>1</sup>, часто выполняя его лишь дополнительно к основному, по указанию кого-либо. Между тем такая потребность должна быть у учителя внутренней и постоянной, и у учащихся ее надо постепенно формировать в ходе анализа, она должна стать одним из ведущих умений для их будущего литературного самообразования. Поэтому и является закономерностью школьного анализа многоуровневое рассмотрение произведения на базе внутри-предметных и межпредметных связей, путем ретроспективных и перспективных сравнений.

Эти связи и сравнения не могут быть заданными жестко, раз навсегда; рождаясь из опыта учителя и соприкасаясь с опытом учащегося, будучи понятны ему, они могут быть самыми разнообразными, совсем не обязательно обстоятельными, развернутыми на исследовательском уровне, а беглыми, попутными, естественными. Они не цель, но средство достижения цели.

В книге это показано многократно — на примере произведений Тургенева, Некрасова, Щедрина, курса в целом.

Закономерность школьного анализа, как всякого процесса обучения, является единство в нем познавательной, воспитательной и развивающей целей. Применительно к анализу это означает что, постигая данное произведение, учащиеся должны осмысливать способы работы над ним в школе как средства, ведущие к цели — пониманию произведения, и притом универсальные средства, т. е как общие читательские умения.

Система этих умений обозначена в программе применительно к каждому классу.

---

<sup>1</sup> См. об этом Браже Т. Г., Соколовская Е. А. Пути совершенствования занятий с учителями литературы в ИУУ. Л., 1981, С. 36-37.



Читательские умения ориентированы на осознание идейно-художественной природы произведения и творчества писателя. Однако многие наши учащиеся, в силу недостаточной развитости читательской культуры, с интересом вникая в проблемы духовного мира человека, в сложные жизненные ситуации, отраженные в литературе, настороженно относятся к эстетическим категориям любого уровня, не видя в них для себя острой необходимости. Чтобы снять это отношение, необходимы органическое включение в анализ литературоведческих понятий, специальное акцентирование внимания на необходимости анализа эстетической формы постановка целевых заданий по развитию воссоздающего воображения и эстетических суждений учащихся, выделение минимума опорных литературоведческих понятий, постоянно включаемых в анализ, их повторяемость. На эту цель направлена вся конкретная методика анализа в этой книге.

Но одно органическое и постоянное включение в анализ вопросов эстетического образования учащихся еще не формирует прочные читательские умения — это лишь база для них. Сами умения остаются в этом случае не целью обучения, как указано в программе, но средством достижения других целей. Если мы действительно хотим сформировать умения, надо делать это четко осознаваемой самими учащимися целью обучения. Цели понимания произведения и формирования умений взаимосвязаны но не взаимозаменяемы. Работая, казалось бы, над умениями учащихся мы не можем быть удовлетворены результатами, часто даже не можем их проверить.

В связи с этим, считая единство содержательной и развивающей целей основой школьного анализа, мы подчеркиваем другую сторону — возможность разделения целей и выдвижения как основной задачи формирования умений на определенном материале и определенных условиях обучения.

Это осуществляется в вечерней школе во вводно-повторительном разделе (см. методику его изучения). Но этого недостаточно. Необходим специальный цикл упражнений для обучения и тренировки учащихся самостоятельному практическому использованию эстетических понятий как инструментария анализа. Это показано в книге на примере творчества Островского, Тургенева, Некрасова.

Но даже выделяя цель формирования умения как самостоятельную, на деле мы не вступаем в конфликт с единством целей, через осознанную, четко поставленную задачу применения умения учащиеся вникают в разбираемое

учителем литературное произведение. Взаимосвязь этих явлений не нарушается и в этом случае.

В книге показано и формирование речевых умений в процессе изучения литературы путем выполнения серии специальных работ: краткой характеристики писателя в целом, словаря нравственно-психологических понятий писателя или героев, словаря основных понятий эпохи, словаря эстетических терминов и упражнения в их правильном использовании, пересказов-анализов разного рода, устных и письменных рецензий и отзывов на литературные произведения, кинофильмы, телеспектакли, сочинения своих произведений по образцу, предлагаемому учителем (портрет соседа по парте или близкого человека, описание знакомого всем пейзажа или интерьера), сочинения сюжета сказки, афоризма, сюжета по поводу афоризма и др. Часть этих работ непосредственно включается в анализ произведения, часть выполняется на специально отведенных для развития речи занятиях.

Анализ произведения в школе опирается на литературоведение, но предполагает и педагогическое искусство. Мы имеем в виду, во-первых, соответствие содержания и приемов анализа (очень важно) природе искусства, во-вторых, воплощение его на занятиях как своего рода педагогическое искусство, где главное чувство меры при соотнесении различных задач, в-третьих, индивидуальную окрашенность его у каждого учителя, в-четвертых, специфику его в сегодняшней аудитории, а также учет состояния учителя.

В силу этого одна из существеннейших закономерностей анализа — его вариативность, наличие у одного учителя и постоянных, стабильных элементов, и гибких, меняющихся. Искусство учителя заключается в умении их сочетать, проводить свой замысел разными средствами в различных условиях, отступать, где надо, от намеченных частных целей во имя достижения конечного результата. К результату можно прийти разными путями.

Обоснованный выбор, умение проверять выбранное сегодняшней практикой — все это входит в профессиональную квалификацию словесника.

Все отмеченные выше принципы школьного анализа находят, таким образом, свое конкретное воплощение в зависимости от многих факторов (жанра и характера произведения, подготовленности аудитории, задач, поставленных учителем, и др.). Они сами по себе требуют вариативности анализа — и естественности анализа, и сочетания исторического и общечеловеческого подхода в нем, и меры анализа, и избирательности, и т. д.

В тесной связи с принципами анализа в книге решается вопрос о видах шкальных биографий писателя, предваряющих изучение произведения, дана их система в IX классе. На основе анализа программы раскрывается специфика каждого из них.

Теоретически обоснован самый распространенный жанр школьной биографии писателя — очерк жизни и творчества. Выделение его особенностей и подтипов поможет учителю в осмыслении своего опыта построения подобных очерков и конструирования новых.

В книге проводится мысль о необходимости интенсификации обучения, достижения результатов за более короткие сроки путем специфического отбора средств и приемов изучения литературы. Не всякое «много» и «долго» дает в преподавании хорошие результаты, в вечерней школе особенно. За счет интенсификации, выбора наиболее «сильно действующих» средств обучения высвобождается время для изучения наиболее сложных вопросов. Интенсификация процесса обучения в целом и отдельных его звеньев позволяет включать в курс сведения, также необходимые для развития культуры учащихся-вечерников, в частности активнее готовить их к послешкольному литературному самообразованию в области русской классики, недостаточно осваиваемой рядом категорий взрослых и молодежи. Стимуляция самообразования решается в книге на примере творчества Тургенева. За счет интенсификации в круг самостоятельного чтения учащихся могут быть введены замечательные русские писатели, такие, как Гаршин, Гарин-Михайловский, Короленко, Лесков, Мельников-Печерский, Данилевский и другие, а также советские писатели. Сейчас это происходит стихийно, без системы, под влиянием внешкольных источников и различных обстоятельств, вплоть до книг за макулатуру. Поэтому необходимо, чтобы, не включая эти сведения в обязательные для учащихся, давая их бегло, попутно, но с целью и в связи с изучаемым материалом, учитель концентрированными средствами, лаконично дал учащимся такую информацию, которая бы обусловила их обращение к писателям, о которых говорили в школе.

Весьма важным для полноценности работы является вопрос о соотношении источников знаний и методов обучения в вечерней школе.

Источниками литературных знаний являются текст произведения, слово учителя, текст учебника, научно-популярная литература, средства массовой информации.

Основными являются первые три источника. Знание текста художественного произведения является первичной и необходимой основой для всех других источников литературных знаний. Без него и слово учителя, и учебник лишаются смысла.

Текст произведения есть самостоятельный источник знания: только из него ученик должен почерпнуть знание сюжета произведения, фактической основы образов героев, их поступков, портретов, мыслей, а также особенности языка произведения. Отношение к тексту как к самостоятельному источнику знаний должно быть достаточно серьезно проведено через все пути и методы изучения литературы. Это особенно важно в условиях вечерней школы, когда знание учащимися художественного произведения их начитанность, интерес к литературе недостаточно велики. В этих условиях ряд учителей предпочитают миновать изучение самого произведения и заменить его выполненным учениками переложением слов учебника, лекций на уроках, внешкольными источниками знаний в частности экранизацией. Однако такая уступчивость допустима лишь на отдельных стадиях работы и для некоторых учащихся в ожидании их развития. В целом знание текста художественного произведения должно быть законом в вечерней школе.

Учебник по литературе для вечерней школы представляет собой основу осмысления произведения с точки зрения идейной направленности, художественных достоинств, нравственной сущности, социальной значимости. Учебник должен показать в отдельных фактах систему художественных и этических воззрений писателя. В учебнике дается осмысление связи произведения с эпохой, сообщается когда оно создавалось, как связано с другими произведениями этой же эпохи. Произведение рассматривается как звено общего литературного развития. Кроме того, учебник является самостоятельным источником знания с речевой точки зрения; через учебник ученик усваивает логику литературоведческого мышления, систему терминов, их активное применение.

Слово учителя как источник знаний во многом сходно по своим функциям с учебником: учитель также дает осмысление фактического литературного материала, выявляет систему понятий и закономерностей, передает учащимся терминологию науки о литературе. Однако роль учителя не сводится только к информационной. Задача учителя — подвести учащихся к овладению материалом как самого произведения, так и учебника; таким образом он не столько информатор, сколько человек, регулирующий деятельность учащихся

и формирующий у них умения и навыки анализа литературного произведения. Одновременно слово учителя есть мощный источник эмоционального воздействия на учащихся, так как именно со словом учителя к ученику приходит глубоко личностное восприятие литературы, того, что учитель сам передумал и переживал. Это отличает слово учителя от текста учебника, в котором те же знания даются с расчетом на «всех».

Следовательно, и текст учебника, и слово учителя и текст произведения являются самостоятельными источниками знания для учащихся. Наиболее трудным для практики вопросом является их взаимодействие.

Вопрос об удельном весе того или иного источника решается применительно к конкретным условиям работы, к определенной теме.

Для взрослых учащихся немаловажную роль играют внешкольные источники информации, особенно средства массовой коммуникации: радио, телевидение, кино. Несмотря на свою занятость на работе, в школе, в семье, учащиеся уделяют им достаточно внимания. Не использовать информацию, получаемую из этих источников, нецелесообразно. Ее надо соединить со школьной информацией, вводя внешкольную на занятия и подготавливая в школе учащихся к восприятию внешкольной. Так, целесообразно использовать следующие типы радиопередач: литературно-драматические передачи, литературные вечера, радиоспектакли, радиоуниверситет культуры. Целесообразно ориентировать учащихся на слушание и запоминание основных положений радио- и телелекций-концертов. Без этих знаний восприятие радио- и телелекций будет неплодотворным, так как превратится в калейдоскоп имен и названий. Таким образом, радио- или телелекция-концерт может рассматриваться лишь в комплексе с соответствующими школьными занятиями.

Учитель должен решить для себя вопрос о рациональном соотношении методов обучения, цель реализации которого — передать учащимся полноценные литературные знания и сформировать у них умения, исходя из общих для всех учащихся недостатков подготовленности и различного уровня литературного и речевого развития разных групп вечерников, а также — различных организационных форм обучения (очное, заочное, сессионное).

Для развития взрослых учащихся несколько большее место, чем в массовой школе, могут занимать лекции и рассказы учителя как формы репродукции знаний. С их помощью можно передать учащимся в ограниченное число учебных часов тот запас знаний, при котором возможно применение всех

остальных методов, но не менее важно, что этот метод, ориентированный на повышенную воспитательную роль личности учителя, позволяет активно влиять на духовный мир взрослого ученика и пробуждение его интереса к литературе.

Эвристический метод в разнообразии его приемов занимает в вечерней школе такое же важное место, как и в средней общеобразовательной. Он помогает коррекции сложившихся в жизненном опыте учащихся нравственных и эстетических суждений, формированию разнообразных умений, достижению контакта с учащимися получению «обратной связи». Исследовательский метод активнее используется при заочном обучении.

Особую роль играют творческие задания на развитие воссоздающего воображения с целью преодоления склонности взрослых к излишней обобщенности и логизации суждений

Соотношение методов в конкретных темах, на конкретных уроках, естественно, может быть различным.

В книге говорится о вариативности выбора путей изучения больших произведений: драмы «Гроза», романов «Отцы и дети» и «Что делать?». Учителю предлагаются различные системы занятий, основанные на целостном (по ходу развития действия), проблемно-тематическом, пообразном и комплексном путях анализа. Наибольшее предпочтение в вечерней школе имеют комплексный и целостный пути анализа<sup>1</sup>.

Выбирая источники знаний, методы и пути изучения, учитель должен исходить не из формального их разнообразия, а из необходимости сформировать у учащихся полноценную систему литературных знаний и умений, которой нельзя добиться, универсализируя, излишне эксплуатируя один источник, путь или метод. С каждым из них в сознание учащегося входят определенные умения и только в совокупности их использования возможно в конечном результате воспитание разносторонне подготовленного человека, для которого уроки литературы в школе стали бы уроками высокой духовной культуры, развившими потребность в чтении художественных произведений, необходимость раздумий над ними и умение осуществлять их анализ.

Учитель должен уметь проверять выбор путей и методов не только по локальным для данного произведения факторам, но и по конечному

---

<sup>1</sup> О достоинствах и недостатках каждого из путей, их вариативности см в кн.: Изучение литературы в вечерней школе/Под ред. Т. Г. Браже. М., (гл. VIII, § 4, 5, 6, с. 115—120).

результату — тому, что дает каждый из путей и методов учащимся и все они вместе в итоге.

Владея всем методическим инструментарием, умело выбирая из него необходимые приемы, постоянно обогащая свой методический арсенал, разносторонне самообразуясь и самосовершенствуясь, учитель литературы сможет выполнять возложенную на него высокую гражданскую миссию — быть «доверенным лицом общества», реально передавать накопленные человечеством и запечатленные в великой русской классической литературе жизненные ценности новым поколениям, развивать учащихся, стимулировать их к приумножению этих ценностей.

---

## ГЛАВА III

### МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ВВОДНО-ПОВТОРИТЕЛЬНОГО РАЗДЕЛА

---

*Цели вводного повторения. Совершенствование опорных умений как основная задача раздела. Взаимосвязь знаний и умений. Опора на теоретические понятия; особенности их отбора при вводном повторении. Вариативность планирования раздела. Роль первого занятия; способы пробуждения у учащихся интереса к литературе; проблемные ситуации на уроке. Отбор литературного материала для других занятий и виды работ учащихся по практическому использованию понятий, в зависимости от темы и цели занятия. Творческие работы учащихся. Связь вводного повторения с внеклассным и самостоятельным чтением учащихся.*

Как показывает само название этого раздела в программе — это повторение курса литературы за предыдущие классы, прежде всего восьмой. Такое повторение необходимо, чтобы создать у учащихся представление о развитии русской литературы XIX века. Это важная, но не единственная его роль — ту же функцию могло выполнить и обобщающее повторение в X и XI классах. Повторить за 6–8 часов материал VIII класса трудно, это мало что прибавляет к знаниям учащихся, тем более что острой надобности в сведениях о литературе первой половины XIX века при изучении литературы второй половины века учащиеся не ощущают в силу известной изолированности литературных тем, «нежестокости» их связей в курсе. Прежние знания в системе повторения должны приобрести другую мотивировку, стать необходимыми в ощутимых явных целях. Такой целью может стать умение применять знания.

В усовершенствованной программе по литературе содержание вводно-повторительного раздела ориентировано не только и не столько на повторение фактических знаний по курсу VIII класса, сколько на совершенствование, а в ряде случаев формирование заново опорных для изучения литературы в IX классе умений и навыков, на пробуждение у учащихся интереса к предмету. Такая цель вытекает и из ориентации современной школы на активное формирование умений, и из реального положения дел, из уровня подготовленности учащихся.



Как свидетельствуют все проверки, проводившиеся по заданию Министерства просвещения СССР, учащиеся плохо владеют именно умениями, в том числе и такими, как умение определить тему и основную мысль произведения, пересказать его сюжет, определить выразительные средства языка и т. д.

Считается, что формирование умений должно идти одновременно с чтением и изучением новых произведений. Это действительно так, но такой одновременный двойной процесс не всегда гарантирует успех. Первичному, непосредственному впечатлению от произведения не всегда бывает полезна направленность на теоретические понятия и формируемые на их базе умения. Синтез непосредственного эмоционального и осмысленного теоретически в восприятии литературного материала — не всегда полное единство, особенно на начальных стадиях читательской культуры. Поэтому, не снимая обязательности единства эмоционального и рационального восприятия материала, на отдельных стадиях работы целесообразно развести, а не удвоить цели, и задачу формирования умений поставить как единственную или основную. При этом формирование или корректировку первичных умений лучше вести именно на уже знакомом учащимся материале, что реально позволит сделать цель формирования умений основной.

Такая цель совершенствования умений, необходимых и опорных для изучения произведений в IX классе, придает разделу особый и очень значительный смысл.

Но и при таком подходе к определению задач вводно-повторительного раздела не исключается обращение к конкретным знаниям и фактам. Напротив, корректировка опорных умений требует практического оперирования существенно необходимыми знаниями. Соотношение целей может несколько отличаться в каждом конкретном классе в зависимости от уровня подготовленности учащихся, поскольку раздел имеет вспомогательное значение. Учитель должен сам определить, что нужно дать данному IX классу в этом году, чем можно помочь учащимся в усвоении литературы, как привить им интерес к занятиям, так как при всех целях вводный раздел должен возбудить у них интерес к литературе.

Наиболее эффективный вид повторения — по теоретическим понятиям и проблемам, выводящим на умения, при этом произведения используются в основном в качестве примеров. Одна и та же задача может решаться

на материале одного произведения или нескольких, как будет удобнее учителю и учащимся.

В связи с усилением практической цели во вводно-повторительном разделе должно быть увеличено число практических самостоятельных работ учащихся, прежде всего в классе и, по возможности дома. Работы могут быть небольшими, если их несколько, или одна, если относительно развернутая. Вполне допустимы и даже необходимы игровые формы работы. Боязнь того, что это специфично лишь для детей, не оправдана. Игровая форма все шире проникает в различные виды обучения взрослых и школьные, и внешкольные. Происходит значительное обогащение приемов работы со взрослыми.

В основу повторения положены две группы проблем, а) проблемы и понятия, связанные с анализом целостной идейно-художественной структуры произведения; б) проблемы и понятия, связанные с развитием (историей) литературы.

Обе группы имеют свои подгруппы понятия. В первую входят: литература как искусство слова; система выразительно-изобразительных средств поэтического языка; произведение как целостное единство; тема, идея, сюжет, композиция произведения; виды художественных текстов, их взаимосвязь в произведении; система образов в литературных произведениях; роды и виды литературных произведений.

Во вторую группу входят: основные литературные направления, предшествовавшие критическому реализму; роль произведений А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя в становлении и развитии реализма; роль русской литературы в жизни общества, в распространении передовых идей и воспитании человека.

Последовательность повторения и степень его развернутости может быть разной, но в любом случае учащиеся должны уметь использовать эти понятия при анализе знакомого им материала VIII класса.

Кроме произведений из курса VIII класса, могут быть использованы любые произведения из предшествующих классов. Целесообразно объединить уроки по вводному повторению с несколькими уроками внеклассного чтения современной советской литературы, чтобы отработанные учащимися понятия могли быть использованы при анализе новых произведений. Основной круг привлекаемых произведений учителю можно и нужно наметить заранее, но нельзя сделать его жестким, вечным: он вариативен.

Приводим несколько вариантов планирования.

**Первый вариант.** В этом варианте логика такова — от более крупных, обобщенных проблем учитель ведет учащихся к микроэлементам литературного произведения.

*1-е занятие.* Роль литературы в жизни общества и отдельного человека. Литература в вашей жизни. Деление литературы на роды и жанры. Самостоятельная работа учащихся по определению жанров литературных произведений.

*2-е занятие.* Литература в ряду других искусств. Правдивость изображения жизни, идейные позиции писателя и идеалы литературы. Типические образы, созданные писателями первой половины XIX века. Система персонажей в произведении, деление их на главные, второстепенные, эпизодические, внесценические. Положительные и отрицательные герои. Самостоятельная работа учащихся.

*3-е занятие.* Литература как искусство слова. Литературный язык, средства его выразительности. Самостоятельная работа учащихся над текстами лирических или прозаических произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя по определению значимости и выразительности слова в литературном произведении.

*4-е занятие.* Виды литературных текстов. Формы изложения: повествование, описание, диалог, авторские рассуждения. Лирические отступления. Их взаимосвязь в произведении. Виды описаний: портрет, пейзаж, интерьер. Их роль в произведениях разных жанров. Практическая работа по определению этих элементов в произведениях А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя.

*5-е занятие.* Произведение как художественное целое. Основные понятия, используемые при анализе: тема, идея, сюжет, композиция, система образов, язык. Практическая работа учащихся по их применению (на материале комедии «Горе от ума» А. С. Грибоедова, романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени и др.)

*6–7-е занятия.* Литературные направления в русской литературе. Классицизм (на примере од М. В. Ломоносова, комедии Ж.-Б. Мольера «Мещанин во дворянстве»). Романтизм (на примере поэмы Дж. Байрона «Чайльд-Гарольд», поэм А. С. Пушкина «Цыганы» и М. Ю. Лермонтова «Мцыри», а также на материале произведений К. Ф. Рыльева, В. А. Жуковского).

*8-е занятие.* Становление и развитие реализма в русской литературе первой половины XIX века. Роль произведений А. С. Грибоедова А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя в этом процессе. Роль В. Г. Белинского в литературе. Обобщающая лекция учителя с элементами самостоятельной работы учащихся<sup>1</sup>.

К последнему занятию, продолжая логику исторического рассмотрения литературы, непосредственно примыкают обзорные занятия по литературе второго периода освободительного движения в 60–70-е годы (курс собственно IX класса).

**Второй вариант.** При таком варианте планирования предполагается несколько иное по логике изучение: в самое начало выносятся освоение минимальной единицы литературы слова, завершается работа рассмотрением литературы в целом.

*1-е занятие.* Литература — искусство слова. Что это значит? Литература и другие искусства. Работа над отрывками из стихотворных и прозаических текстов. Сравнение изображения природы и человека в литературе с воплощением их в живописи, музыке, скульптуре, кино и т. д.

*2-е занятие.* Описание, повествование и диалог, авторские рассуждения как виды литературных текстов. Их роль в произведении. Разные виды описаний: портрет, пейзаж, интерьер и др. Монологи и реплики в драме. Работа учащихся над отрывками из произведений. Сочинение собственных описаний, диалогов и т. д.

*3-е занятие.* Что такое сюжет произведения? Его элементы. Сюжеты литературных произведений первой половины XIX века (или современной советской литературы). Тренировка в их кратком пересказе. Развернутый пересказ-анализ сюжета одного из произведений. Как определять композицию произведения? Сочетание в ней повествовательных, описательных, монологических и диалогических текстов. Сходство и контраст как принципы их сочетания (на примерах произведений XIX века и современных).

*4-е занятие.* Как определять идейный смысл произведения? Многозначность смысла. Историческое и общечеловеческое звучание произведения. Практическая работа над произведениями русской классической и современной советской литературы.

---

<sup>1</sup> В заочной школе при 6 часах возможно объединение 1-й и 2-й, 3-й и 4-й тем.

*5-е занятие.* Произведение и творчество писателя в связи с современной ему эпохой, общественным движением. Практическая работа.

*6-е занятие.* Произведение и творчество писателя в целом, их связи. Единство или различия в мировосприятии и стиле у автора в разных произведениях (на примере русской классической литературы, в частности на материале творчества А. С. Пушкина или М. Ю. Лермонтова).

*7-е занятие.* Писатель в его связи с другими писателями. Литературные направления. Практическая работа.

*8-е занятие.* Русская литература и ее связи с литературами других стран. Мировая литература. Чтение русской и мировой литературы как путь духовного обогащения личности. Составление списков для самостоятельного чтения.

**Третий вариант.** В нем одно-два занятия повторяют вкратце отдельные темы предшествующих вариантов, остальные занятия строятся как повторение основных жанров, существовавших в русской литературе первой половины XIX века.

*3-е занятие.* Русская поэзия первой половины XIX века (И. А. Крылов, К. Ф. Рылеев, В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов). Стихотворные жанры. Основные мотивы лирики. Простота и глубина русской классической поэзии, выразительность ее языка. Особенности русского стихосложения. Самостоятельные работы учащихся по анализу лирических и эпических стихотворных произведений (баллады В. А. Жуковского «Людмила», «Светлана», басни И. А. Крылова «Волк и ягненок» «Квартет», «Волк на псарне»).

*4-е занятие.* Особенности поэмы как жанра (поэма А. С. Пушкина «Цыганы» и поэма М. Ю. Лермонтова «Мцыри»), Понятие о романтической поэме. Выразительность поэтического языка этих произведений.

*5-е занятие* Русская драматургия до А. Н. Островского Комедии Д. И. Фонвизина, А. С. Грибоедова; трагедии А. С. Пушкина. Особенности драматических произведений. Самостоятельная работа учащихся по их определению.

*6–7-е занятия.* Развитие русской прозы в первой половине XIX века. Прозаические произведения А. С. Пушкина («Дубровский», «Капитанская дочка», «Повести Белкина»). Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души». Мемуары А. И. Герцена «Былое и думы».

Основные жанры, образы, идеи этих произведений. Самостоятельная работа учащихся по анализу одного из произведений.

*8-е занятие.* Роль критики в литературном процессе. Статьи В. Г. Белинского о произведениях А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя.

Возможно вынесение отдельных занятий за пределы вводного повторения. Так, занятие по русской драматургии может предварять изучение драматургии А. Н. Островского, а занятие по русской поэзии первой половины века — изучение поэзии Н. А. Некрасова.

В период проведения занятий по этому разделу и по обзору литературы 60-70-х годов XIX века, т. е. в течение полутора месяцев, проводятся также беседы по руководству чтением современной советской литературы (одно-два занятия). Они должны естественно вписываться в общее русло занятия и быть направленными также на привитие учащимся интереса к литературе и формирование умений, необходимых для ее анализа. Так, может быть проведено занятие по ознакомлению учащихся с литературно-художественными журналами («Новый мир», «Юность», «Наш современник» и т. д.) как источниками знакомства с современной литературой.

На этом занятии, кроме обзора существующих журналов, могут быть даны рекомендации к чтению наиболее интересных для учащихся произведений, опубликованных за последние годы, и более подробный разбор одного произведения, например рассказов Б. Васильева «Великолепная шестерка» или «Вы чье, старичье?» (в зависимости от состава класса).

Могут быть обсуждены отдельные произведения из списка, рекомендованного программой IX класса. Учитель может предложить учащимся рассказ о раскрытии в современной литературе одной из ведущих ее тем, в частности темы Великой Отечественной войны, на примере таких произведений, как «Блокадная книга» А. Адамовича и Д. Гранина, «А зори здесь тихие...» и «Завтра была война» Б. Васильева, «Живые и мертвые» К. Симонова «Партизаны» или «Каратели» А. Адамовича, «Навеки девятнадцатилетние» Г. Бакланова, «Как кончаются войны» В. Субботина, «Отпуск по ранению» и «Встречи на Сретенке» В. Кондратьева, «Горячий снег» и «Выбор» Ю. Бондарева, «Наука расставания» В. Каверина, «У войны — не женское лицо» С. Алексиевич и др.

Учитель может проводить повторение и по произведениям, если это в его практике дает результаты и совершенствует одновременно и знания, и умения учеников; может повторить курс VIII класса по соответствующим проблемам, готовя учащихся к постижению идейного вклада и связи литературы первой и второй половины XIX века.

Выбирая тот или иной вариант планирования занятия по вводному разделу курса, надо стремиться к тому, чтобы первый урок во вводном разделе задавал тон и изучению этого раздела, и изучению тем всего курса в целом. Это должен быть урок безусловно интересный как для учащихся, так и для учителя. Ученики на этом уроке входят не только в мир литературы, но и открывают учителя как представителя литературной культуры, как личность. Такой урок должен дать представление о литературе в целом как явлении культуры, существенно важном для общества и не менее важном для каждого человека.

Этот тезис, при всей банальности его для подготовленного читателя, не столь бесспорен для наших учащихся. И если на уроке произойдет явный или, скорее, скрытый конфликт учащихся с этой точкой зрения, не надо этого бояться. Дело учителя — педагогически осмыслить этот конфликт и инструментовать его как ядро урока. В отдельных случаях можно открыто, лобовой атакой, идти на неверные суждения учащихся, можно вести борьбу с ними более скрытно, исподволь размывая негативные позиции учащихся в отношении литературы, чтения. Последнее более эффективно.

Задача словесника — сделать для учащихся интересными не только уроки литературы, но и — через них — саму литературу. Надо приобщать их к систематическому чтению русской и советской классической литературы, а также современных произведений. Эта задача большая и трудная, но именно на нее и должен быть ориентирован первый урок литературы в IX классе. Можно разными средствами убедить учащихся в том, что русская литература была, есть и будет для людей неиссякаемым источником духовного обогащения. Она помогает им жить ярче, интереснее, помогает понять свою жизнь и жизнь других людей.

Нередко на таком уроке проводится беседа или короткое анкетирование учащихся для выявления их отношения к литературе, любимым книгам и авторам, к книгам, которые им не нравятся, чтобы проверить их вкус и уровень начитанности. Анкетирование дает учителю возможность за короткий срок сразу узнать многое о всех учениках, в том числе и определить навыки их письменной

речи. Учащемуся анкетирование также удобней, поскольку позволяет не выносить на суд незнакомого пока ему класса свои суждения и интересы.

Далее учитель рассказывает о роли литературы в истории как части этой истории, одном из элементов духовной культуры общества, в котором запечатлена память человеческая о людях, их интересах и возможностях, об их душе. Незнание своей истории, в которую входит и история литературы, делает человека, по выражению Ч. Айтматова, манкуртом, — с этим образом из романа «И дольше века длится день» можно уже сейчас познакомить учащихся. Это должен быть яркий рассказ о духовных ценностях, защищаемых литературой.

Русская литература рассказывает читателю о человеке больше и полнее, чем любой другой из доступных учащимся источников. Перед читателем проходят судьбы предков наших, сражавшихся на окраинах русской земли с половцами и тосковавших по родине: «О русская земле! Уже за шеломянем еси!» — «О русская земля! Ты уже за холмом!» Герои древнерусской литературы были удалыми и смелыми, их любили жены, готовые лететь за любимым «зегзицею (кукушкою) по Дунаю», чтобы «омыть кровавые раны» на его теле. Эти люди были мудрыми, как Святослав, знавший цену единству в борьбе за родину. Они совершали и ошибки, как князь Игорь, ушедший в свой храбрый поход в одиночку, с малыми силами, но они уже умели и осознавать эти ошибки, раскаиваться в них.

Наши предки сражались под Бородином, и многие поколения русских юношей завидовали им. «Могучее, лихое племя», так у Лермонтова. «Под сень наук с досадой возвращались, завидуя тому, кто умирать шел мимо нас», — так у Пушкина.

В повести «Отпуск по ранению» В. Кондратьева лейтенанта Володьку сначала удивит, а потом обрадует то, что у старушки, принесшей в 1942 г. единственный цветок к памятнику Пушкина в Москве, дед участвовал в Бородинском сражении «и все мужчины в семье воевали за Россию».

Сам лейтенант тоже воюет за Россию — он только что вернулся из-под Ржева, того самого, о котором Твардовский написал свое знаменитое стихотворение: «Я убит подо Ржевом, в безыменном болоте, в пятой роте, на левом, при жестоком налете». Псевдонимом стало название этого маленького города в центре России, вошедшего в историю войны (за овладение им наши войска вели тяжелую, изнурительную борьбу в очень трудных условиях,



в течение 18 месяцев — до марта 1943 г.), для писательницы Елены Ржевской, воевавшей там .

Герои повести «Встречи на Сретенке» В. Кондратьева, являющейся продолжением «Отпуска по ранению», также обратятся к судьбам предков — и к литературе. Они будут читать строчки П. А. Вяземского: «А мы остались, уцелели из этой сечи роковой, по смерти ближних оскудели и уж не рвемся в жизнь, как в бой». Они будут говорить о том, что выраженное поэтом настроение — «уж не рвемся в жизнь» — «оказывается естественным состоянием людей после войны»; будут спрашивать друг друга: «А Вяземский разве воевал?» — и думать о том, что «рваться в жизнь все-таки надо».

Молодые люди цитируют замечательное стихотворение «Старое поколение», написанное Вяземским в 1841 г. и посвященное не одной только военной «сече», но всей трудной эпохе 20 40-х годов XIX века, поре потерь друзей («И сколько лир висит безгласных на кипарисах молодых!»), поре потерь надежд. И все-таки Вяземский верит в жизнь, приветствует новое поколение с другими идеалами. Герои повести — молодые люди — не знают ничего ни о стихотворении, ни о судьбе его автора. Они не знают, что Вяземский действительно воевал — и под Бородином тоже. Но и не зная этого, они чувствуют созвучие своим идеалам в литературе «старого поколения».

Рассказ о том, как осмысливают герои повести это замечательное стихотворение, а также чтение самого стихотворения, с его авторским замыслом, более многогранным и мудрым, отличающимся от восприятия юношей, прошедших другую войну и живущих другой жизнью, может стать основой для проблемного вопроса о том, почему оказалась возможной такая трактовка стихотворения, противоречит ли она авторскому замыслу. Речь пойдет о вечной жизни произведений настоящего искусства в сознании читателей разных поколений, привносящих в их понимание свой жизненный опыт, свои оттенки смысла, наряду с общечеловеческими истинами. Стихотворение можно читать на других занятиях и в других контекстах.

Для Вяземского, Лермонтова, Пушкина и других людей исторического далека, как и для героев Кондратьева, сложить голову за честь Отчизны было почетным долгом, хотя жить они умели и жизнь ценили. Герои литературы могли быть верными своей судьбе и высокому чувству долга, как Татьяна Ларина, и быть глупыми и ветреными, как Ольга. Герои литературы — подобно

живым людям — могли быть печальными, разочарованными, как Онегин и Печорин, и надевать на себя маску равнодушия и печали, как Грушницкий.

Это были люди, которые умели «истину царям с улыбкой говорить». Они могли оказаться близ царя и на всю жизнь запомнить взгляд голубых глаз его — «зимних глаз», как скажет Герцен.

«Императорский безумец», Тимотеус фон Бок, герой произведения советского писателя Я. Кросса, реальное историческое лицо, был личным другом царя; он написал Александру I все, что думал о его политике, и поплатился за это многолетним сидением в каземате Шлиссельбурга. Но и выйдя оттуда, поселившись на своей мызе, с семьей, остался тем же человеком, а раз человеком, значит опасным царю. В романе рассказано, как его стараются устранить и устраняют из жизни. Друзья предлагают ему побег за границу, все считают это естественным, даже его жена, все готово к побегу, а он остается — не может бросить кусты калины, «такой красивой»: вне родины их не будет.

«Калина красная» — так назовет свою повесть и фильм В. Шукшин: в них будет рассказано о ценности человеческой жизни, о подлинном и мнимом в ней, о боли сердца, о человеческой совести как вечной теме русской литературы. «Позови меня в даль светлую» — название другой повести Шукшина, очень символичное для русской литературы.

Такой, или подобный этому, или совсем другой рассказ о действительных и литературных предшественниках нашего поколения учитель сможет сконструировать на примере любых сюжетов и образов из произведений Жуковского, Рылеева, Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Герцена и современной советской литературы. Цель такого рассказа — в короткой и эмоциональной передаче воспроизвести содержание и идеалы русской литературы первой половины XIX века, изучавшейся в VIII классе показать ее связь с современной советской литературой.

Надо раскрыть высокие идеалы русской литературы, ее патриотизм и гуманизм, связь с передовыми идеями своего времени, ее народность. Учитель расскажет о роли литературы в жизни людей 30-40-х годов XIX века, когда произведения Пушкина, Лермонтова заучивали наизусть не по принуждению, а по собственной внутренней потребности, когда стихи Пушкина находили при аресте в бумагах декабристов.

В рассказ о героях классической литературы должны обязательно включаться герои современной советской литературы, по сходству судеб, позиций, идей. Учитель может пользоваться в своем рассказе правом свободных ассоциаций. Он позволит представить учащимся русскую классическую и современную литературу в ее единстве от истоков до наших дней.

Советуем избрать для этого урока повести В. Кондратьева «Отпуск по ранению» и «Встречи на Сретенке», уже упоминавшиеся нами. В этих произведениях речь идет о предвоенных поколениях людей, воспитанных на русской литературе. Это относится и к представителям старшего поколения: носителем заветов отечественной литературы является мать лейтенанта, говорившая, что «ее счастье и ее беда в том, что она воспитана на святой русской литературе». Ее сын, бывший московский школьник, воспитан не одной только литературой — марьинорощинские дворы тоже многому научили Володю.

Груз Ржева был страшен: лейтенанта Володьку в его фронтовом ватнике, с которого не смывалась кровь убитого им в разведке фашиста, недоедавшего, с жестким взглядом, испугались в московском трамвае.

Вернуться назад — означало пойти на верную смерть. Отец девушки которую Володя полюбил, боевой генерал, предлагает ему служить в его части на другом фронте. Об этом мечтает и его любимая, и — втайне — мать. Но совесть — вот что отличает юношу. Совесть перед женой сержанта его роты, перед своим комбатом и людьми его роты, оставшимися там, подо Ржевом — это и есть главный урок «святой русской классической». В этом смысле очень интересен в повести образ Сергея: будучи другом Володи, воспитанный «на этой самой классической», сможет ли он остаться дома со своим «белым билетом». Человек, воспитанный ею, воспринявший ее сердцем, не может быть подлецом — утверждает повесть Кондратьева.

Одни учащиеся не поверят этому, другие не захотят поверить, потому что так, с этими уроками, жить труднее, и учитель подтвердит это, сославшись хотя бы на письмо Татьяны К., опубликованное в «Комсомольской правде» и получившее широкую известность. В нем утверждалось, что русская классическая литература делает людей неврастениками, не защищенными перед жизнью.

Усилив конфликтную проблемную ситуацию, учитель поставит вопрос: почему Пушкин хотел жить, «чтоб мыслить и страдать»? Значит, есть две точки зрения на этот вопрос о жизни, литературе и совести, и учащимся предстоит

самим решить его для себя и своих близких — семьи, детей. Это вопрос не столько учебы, сколько — жизни.

Еще раз к повестям В. Кондратьева можно вернуться при изучении народом, при изучении Л. Толстого и на отдельных занятиях по современной советской литературе.

Надо разговор о литературе первой половины XIX века связать и с проблематикой литературы второго этапа освободительного движения, которую предстоит изучать в IX классе. Можно рассказать учащимся, что им предстоит узнать о судьбе человека, который мог бы стать ученым-медиком, но за две недели до экзамена бросил медицинскую академию ради спасения любимой женщины. Рассчитай, что тебе нужнее, как тебе лучше, — думал герой романа Н. Г. Чернышевского «Что делать?». Он не чувствует себя жертвой и добивается своего счастья. Другое литературное произведение познакомит их с героиней, которая может скрыть свою измену от мужа, но не хочет, не может этого делать. Писатель называет ее Катериной, что значит «всегда чистая».

Русским писателям и их любимым героям жилось, как правило, трудно. Совесть, долг, идеал — для них не «забытые» слова, а убеждение и дело. За них были сосланы Радищев и Чернышевский, стал каторжником Достоевский. Дворянин Тургенев дает «аннибалову клятву» бороться с крепостничеством. Вице-губернатор М. Е. Салтыков оставляет службу ради литературы, считая, что этот тип служения сильнее в борьбе за «забытые слова»: «...отечество, человечество, совесть... надо же напомнить!» Отлучен от церкви Л. Толстой, посажен в тюрьму Горький. За идеалы надо было платить жизнью, но почему-то именно жизнь этих людей оказывается завидной.

Умерли сами писатели, но живет созданная ими литература. Можно прочитать на занятиях стихотворение «Двойник» Д. Прасолова, этого не известного при жизни широкой публике поэта, в котором утверждается мысль о постоянстве тяги людей к поэзии.

На этом же занятии можно показать учащимся роль литературы в системе современной культуры. Без литературы невозможен театр, она является основой для кино и многое определяет на телевидении. Учитель может рассказать о ситуации, описанной Р. Бредбери в повести «451° по Фаренгейту», в которой предсказана гибель литературы, вытеснение ее телевидением. Знать литературу будут лишь немногие люди, спасшиеся от «цивилизации в лесах и спасшие литературу в своей памяти. Согласны ли учащиеся с таким предсказанием

американского писателя? Как воспринимают они образ девочки, засыпающей с наушниками, в фильме Н. Михалкова «Родня»? Согласны ли они со словами А. Вознесенского:

Германия известна Лютером.  
Двадцатые годы Татлиным.  
Штаты сильны компьютером.  
Россия — читателем.  
Он разум и совесть будит.  
Кассеты наладили.  
В будущем книг не будет?  
Но будут читатели.

Учащиеся должны будут думать о выборе позиции, хотя многие далеко не сразу выберут литературу, а не «кассеты».

На занятии должен быть обсужден вопрос о делении литературы на роды и жанры. Учащиеся легко включаются в решение этого вопроса, если, например, в игровой форме давать им известные примеры. Так, например, можно написать на карточке отдельно названия книг и их жанр. Учащиеся должны сложить вместе два ряда соответствующих карточек. Можно предложить им карточки с вопросами такого рода:

«Евгений Онегин» — драма? Нет, это...  
«Герой нашего времени» — повесть? Нет, это...  
«Ревизор» — трагедия? Нет, это...  
«Я помню чудное мгновение...» — поэма? Нет, это...

Интересный прием проверки: на карточке слева печатается ряд понятий, а в правом столбце — определения этих понятий, но в сдвинутом, не совпадающем с левым столбцом порядке. Учащиеся должны стрелками обозначить, что чему соответствует<sup>1</sup>.

Можно предложить им самим составить простейшую схему деления литературы на роды и жанры, подписав под родовым понятием «эпос» соответствующие ему видовые понятия, роман, повесть, сказка, басня, баллада; аналогично с лирикой и драмой. К этой схеме целесообразно подобрать примеры (одной группе учащихся — к эпическим, другой группе — к драматическим и другим произведениям). Можно просто дать учащимся

---

<sup>1</sup> См.: Соколовская Е. А. Проведение спецкурсов по методике преподавания литературы на курсах в ИУУ. Л., 1984

отпечатанные на карточках определения родов и жанров с образцами примеров и предложить продолжить этот список.

Различными способами надо добиваться правильного употребления учащимися этих понятий и активного включения их в речь. Взрослые учащиеся получают удовлетворение от возможности утвердиться в своих знаниях.

На втором занятии учащиеся повторяют или знакомятся с основными закономерностями литературы как вида искусства. В первую очередь, это закономерности и особенности отражения в ней жизни. Главное качество литературы — правдивость изображения в ней жизни. По этому качеству оценивают литературу и профессиональные критики, и неискушенные читатели. Пусть учащиеся приведут примеры правдивого изображения жизни в любых известных им произведениях. Учащиеся могут назвать фильмы, картины, спектакли: в этом случае важнее литературных примеров понимание учащимися сути искусства, его правдивости.

Но правдивость — это основное, но не единственное как полагают иногда учащиеся вечерней школы, качество литературы. Жизнь отражается в литературе с позиций определенных идеалов и во имя определенных целей. С изменением исторических условий меняется и идеал. Каждый общественный класс создает свои идеалы.

Позиция автора по отношению к окружающей его жизни или историческому прошлому, позиция литературы в целом по отношению к времени и обществу, в котором она создается — это второе, на что должны быть нацелены ученики при изучении литературы. Внимание к идеологической направленности литературы должно пройти через все темы курса. Идеал — это высшее совершенство, конечная цель стремлений и деятельности, вдохновляющая на решение жизненно важных задач. В литературе идеал проявляется в сравнении реальной жизни, как она есть, и того, какой она должна быть по представлению писателя. Рисуя жизнь такой, какая она есть, писатели заставляют почувствовать, какой она должна быть. Изображая идеальное, они помогают понять реальную действительность; реальное и идеальное, таким образом, тесно связаны. С позиции авторского отношения производится отбор для произведения жизненных явлений и их осмысливание. Идейность — это убежденная, принципиальная, сознательная приверженность и верность системе идей определенного класса или группы общества и их идеалам. Передовая идейность — важнейшее условие подлинной художественности. Русская

классическая литература отражает революционно-демократические устремления трудового народа. В этом ее сила.

Повторяется и закрепляется мысль об идейной направленности отдельного произведения и литературы в целом. Характер объяснения зависит и от учителя, и от учащихся.

На занятии должны прозвучать примеры идейной направленности русской литературы первой половины XIX века: сначала в целом, затем применительно к отдельным произведениям; или наоборот, в зависимости от интересов класса. Путь повторения от литературы в целом к отдельным произведениям более логичен.

Учитель задает общий вопрос: какие идеи содержатся в русской литературе, какие идеалы она защищает? Учащиеся могут назвать, с большей или меньшей степенью точности борьбу с самодержавием и крепостничеством, патриотизм, гуманизм, народность. Почвой для них была связь литературы с освободительным движением. И сама литература в обществе, лишенном политической свободы, была частью освободительного движения. Повторяя ленинское определение трех этапов освободительного движения, известное им по курсу VIII класса, учащиеся должны вдуматься в смысл понятия «освободительное». Что оно обозначает? Освобождение от чего? Борьба за что? Освобождение народа и человека от бесправия, от всего того, что мешает ему быть свободным и счастливым. Борьба за права человека — политические, нравственные, материальные, за его достоинство. Особенно борьба за права неимущих, простых людей — крестьян, мелких ремесленников, разночинцев. Борьба с низкопоклонством, угодничеством, приспособленчеством, изворотливостью, тупостью, ненавистью к знаниям, уму, идеям. Любовь к родине, которая пронизывает все произведения, от «Слова о полку Игореве» до «Мертвых душ» Гоголя.

Важно, чтобы учащиеся «перепроверили» известные им произведения по наличию в них этих идей: если они свойственны литературе в целом, значит, должны присутствовать в любом произведении русской литературы. Пусть учащиеся посмотрят с этой точки зрения на «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева, «Недоросль» Д. И. Фонвизина, «Горе от ума» А. С. Грибоедова, произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя. Наличие в каждом из них этих составных — борьбы с бесправием, за честь и достоинство человека, гуманизм, патриотизм, политическая смелость —

подтвердит общность всех изученных учащимися произведений классической литературы первой половины XIX века.

«Недоросль», «Горе от ума» и «Мертвые души» могут быть выделены в группу остроразоблачительных, антикрепостнических произведений. Свободолюбивая лирика Рылеева, Пушкина, Лермонтова несет в себе тему борьбы с властью, утверждает право и долг поэта быть «глашатаем истин вековых». «Герой нашего времени» «Былое и думы» говорят о положении мыслящей личности в условиях безвременья. У Фонвизина, Пушкина, Гоголя появляются проникнутые гуманизмом образы простых людей и т. д.

На таком обобщенном фоне восприятия идеи, которыми насыщена русская литература, можно вести корректировку и развитие у учащихся умения определять конкретную тему и идею произведения уже не сводя их к обозначенным выше общим для всей литературы идеям. Поэтому и разумнее путь от общего к частному, поскольку он позволяет учесть присущие учащимся вечерней школы недочеты литературного развития, в частности их склонность к излишней обобщенности восприятия, к привнесению в произведение выводов извне, а не к определению идеи на основе самого произведения. Имея как базу знание общих для всей литературы идей, учащиеся уже не будут иметь право повторять только эти слова о любом из произведений. Они получают задание определить конкретную тему ряда произведений. Например, применительно к «Слову о полку Игореве» они должны сказать, что темой этого произведения является борьба русских людей XII века против половцев, а идею произведения составляет призыв русских князей к объединению как раз перед нашествием монголов» (К. Маркс).

В «Горе от ума» темой является конфликт молодого человека с дворянским обществом фамусовых и скалозубов, идеей произведения — непримиримость таких людей, как Чацкий, с косностью, низкопоклонством, карьеризмом и неизбежность «милльона терзаний», выпадающих на их долю. В «Дубровском» Пушкина тема — борьба Дубровского и его крестьян с произволом богатых помещиков и чиновников; идея — неизбежность бунтов, но и невозможность добиться чего-нибудь в условиях царской России, идя путем Дубровского и его крестьян. По мысли Пушкина, любое завершение этой повести приводило бы к «полицмейстеру», как обозначено в черновых вариантах окончания произведения<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См. Браже Т. Г. Воспитание читателя в V–VIII классах вечерней школы. Л. 1968, с. 61–62.



Целесообразно вспомнить с учащимися и «Капитанскую дочку» с ее темой крестьянского движения и отношением к нему Пушкина, с судьбою Гринёва и Швабрина в повести, чтобы понимание учащимися отношения Пушкина к борьбе с самодержавием стало более точным и конкретным.

Определение темы дается учащимся легче; определение идеи или идей произведения труднее для них, как и для всех читателей. Поэтому и нужно тренировать учащихся на знакомых им произведениях в различении темы и идеи, чтобы они могли перенести этот опыт на новые произведения курса. Учащиеся испытывают затруднения в определении идеи произведения еще и потому, что произведение многозначно, оно несводимо к одной мысли, поэтому нужно тренировать учащихся также в определении главной мысли — основной идеи произведения, и других, дополняющих или оттеняющих ее.

После совместной работы над произведениями из курса VIII класса и предшествующих классов можно дать учащимся полностью самостоятельное задание определить тему и идеи произведения из курса литературы VIII класса по их выбору, соотнести направленность этого произведения с общей направленностью русской литературы, с ее патриотизмом, гуманизмом, антикрепостнической направленностью.

Подводя итоги этого занятия, учитель должен акцентировать мысль, что литература распространяет в обществе передовые идеи, служит трибуной общественного мнения.

Если этот материал займет у учителя целое занятие, то вопрос о системе образов произведений должен быть поставлен отдельно или включен в пятое занятие — повторение сведений о произведении как художественном целом.

Учащимся надо вспомнить, что в большинстве видов искусства (литературе, живописи, театре, музыке, скульптуре), при всей разнице средств, объектом изображения является человек во взаимоотношениях с другими людьми, природой, обществом. В литературе человек является действующим лицом, обладающим отчетливыми чертами характера и поведения, определенным отношением к другим действующим лицам и жизненным явлениям, показанным в произведении. Литература первой половины XIX века создала ряд замечательных образов литературных героев. Надо предложить учащимся вспомнить, кого бы они отнесли к этому ряду. Учащиеся назовут Чацкого, Евгения Онегина и Ленского, Татьяну и Ольгу Лариных, Печорина и Грушницкого Чичикова, Ноздрева и других. После перечисления этих образов

предложим учащимся подумать над тем, какие явления русской жизни, какие ее стороны отразились в этих образах. Именно сейчас целесообразно напомнить учащимся определение, что такое литературный тип как художественный образ определенной личности, в котором воплощены черты, характерные для той или иной общественной группы, класса, народа, человечества.

В литературном типе соединяются и индивидуальные, и общезначимые черты. Это хорошо можно проиллюстрировать учащимся на примере героев «Мертвых душ».

Для учащихся вечерних школ на начальной стадии обучения еще необходимо напомнить и простейшую классификацию героев на положительных и отрицательных, но это напоминание нужно сделать содержательным, помогающим им воспринять, вспомнить литературу в целом. Предложение перечислить положительных и отрицательных героев из русской литературы первой половины XIX века, казалось бы, не вызывает трудностей. Пусть учащиеся вспомнят в числе положительных героев Дубровского и Машу Троекурову, Пугачева, Гринева и Машу Миронову, а в числе отрицательных назовут Хлестакова и Городничего, Скалозуба и Репетилова.

Но и это задание связано с преодолением у учащихся неточности, излишней жесткости формулировок, которые они часто допускают: Ольга Ларина — положительный или отрицательный герой? Грушницкий — отрицательный герой? Даже о Печорине нельзя сказать с абсолютной точностью, что он положительный герой, равно как неверно утверждать обратное. Учащиеся должны понять, что писатели-классики уже в первой половине XIX века изображали жизнь, как она есть, с ее сложностями, многомерно; такими они показывали и своих литературных героев. Это было достижением реалистической школы.

В курсе вводного повторения необходимо восстановить у учащихся умение определять систему образов — персонажей произведения. Это можно сделать на драматическом произведении, используя текст афиши «Горе от ума». Главные герои пьесы — не только Чацкий и Софья, но и Павел Афанасьевич Фамусов, и Алексей Степанович Молчалин, включенные в афишу в числе первых. От их взаимоотношений и поведения зависит в пьесе все от начала и до конца. Учащиеся смогут это доказать. Второстепенные герои — Лизанька, служанка, Сергей Сергеевич Скалозуб, полковник; чета Горичей — Наталья Дмитриевна и Платон Михайлович; Антон Антонович Загорецкий, Репетилов,

семейство князей Тугоуховских и графини Хрюмины, бабушка и внучка. От этих героев сюжет непосредственно не зависит, но общая обстановка действия, возможность объявить Чацкого сумасшедшим связана именно с ними. Это учащиеся должны определить. Эпизодические герои появляются в комедии редко: господин Н., г. Д., Петрушка, слуги, гости, официанты, — но все они создают ощущение реальной жизни барского дома. В пьесе существуют внесценические персонажи — князь Федор, князь Григорий, княгиня Марья Алексеевна и другие. И хотя они ни разу не появляются в пьесе, упоминание о них дает ощущение связи происходящего с миром, находящимся вне стен дома Фамусова, ссылка на то, что «станет говорить княгиня Марья Алексеевна», является весьма существенной для Фамусова и ему подобных.

Система образов произведения отражает по законам искусства взаимоотношения, складывающиеся в жизни между различными людьми. В распределении героев, в их взаимоотношениях проявляется авторская позиция. Таким образом, простая и формальная, казалось бы, работа помогает учащимся восстановить необходимые для понимания литературы знания и умения.

Аналогичную работу учащиеся относительно нетрудно проводят с любым уже изученным произведением. Важно, чтобы они задумывались над вопросами: один или несколько главных героев в произведении и почему? Какую роль играет каждый из второстепенных героев? Зачем нужны эпизодические и внесценические персонажи? Это поможет им при изучении таких произведений, как «Гроза»? «Отцы и дети» и «Что делать?».

Одно из занятий необходимо посвятить изобразительным языковым средствам — тропам. На таком занятии учащиеся, при любых отобранных учителем или им самим текстах, тренируются в распознавании основных элементов поэтики, в определении различных тропов и их роли в произведении. Обычно учащиеся все это забывают и не испытывают необходимости в такого рода занятиях. Учителю поэтому придется объяснить, для чего нужно знать тропы. Обоснование необходимости понимания языковых средств, специфика постановки целевых заданий делают работу осмысленной для взрослых учащихся<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> О целевых заданиях см. подробнее в кн.: Воспитание читателя в V–VIII классах вечерней школы. Л., 1968, с. 27–30.

Учителю придется напомнить определение понятия «тропы»<sup>1</sup>, основные виды тропов.

Отбирая примеры для работы, учитель учитывает возможности и интересы учащихся. Примеры должны быть, прежде всего, возбуждающими интерес и запоминающимися. Само толкование этих примеров должно быть не формальным, а углубляющим знания учащихся о мире чувств через те оценки предметов и явлений, которые писатель запечатлевает в тропах.

Советуем использовать для такого микроанализа «Слово о полку Игореве», о котором академик Д. С. Лихачев пишет: «Поразительно, что столь небольшое произведение так богато и даже роскошно по языку. Целесообразно воспроизвести выбор примеров из текста и их толкование Д. С. Лихачевым<sup>2</sup>. Вот примеры, которые учитель может привести: «Соловьиное пение не прекратилось — оно «уснуло»; синие молнии не просто блещут — они «трепещут»; трава не просто полегла — она «никнет». «Автор скуп на эпитеты, но зато употребленные им — метки. Сравните, например, такие эпитеты: «жемчужная» душа, «теплые» туманы («мглы»), «живые» струны».

Автор скуп и на сравнения, но телеги у него не скрипят в ночи, а «крячат» «как лебеди встревоженные», дождь идет «стрелами», «стрелами» же рассеялись по полю русские, половец Гзак бежит «серым волком», Ярославна «кукушкой безвестной рано кукует, тучи идут «вихрями».

Интересно подумать с учащимися над комплексом средств в таких строчках: «ночь стонами грозы птиц пробудила», «тут кровавого вина не доставало, тут пир окончили храбрые русичи, сватов напоили, а сами полегли за землю русскую».

В каждом конкретном случае разбора фрагмента текста с тропом важно не просто констатировать, что это сравнение, эпитет или метафора, а понять, как выбор слова характеризует понятие, как передается в нем отношение автора к предмету или явлению, подумать, насколько это слово точно и образно, т. е. использовать понятие о тропах как рабочий инструмент для анализа.

---

<sup>1</sup> Словарь литературоведческих терминов, с. 427.

<sup>2</sup> Слово о полку Игореве. Л., 1967 («Библиотека поэта», большая серия), с. 27-28.

Такую же работу с раздаточным материалом можно провести по стихам Пушкина и Лермонтова<sup>1</sup> или их прозе. Можно взять описание утра в «Герое нашего времени».

Кроме известных учащимся стихотворений, можно предложить им работу с произведениями С. Есенина, А. Вознесенского), Е. Евтушенко, А. Прасолова, В. Соколова и других современных поэтов.

Одновременно с освоением учащимися тропов нужно напомнить им, что выразительность языка литературы не обязательно связана с этими средствами. Выразительность языка поэзии может достигаться и другими средствами (ритмикой, интонацией и пр.), которым учитель должен посвятить часть вводно-коррективного повторения. В том варианте планирования; где два занятия отводятся русской поэзии, необходима и возможна тренировка учащихся в определении стихотворных размеров.

К работе над ролью слова в художественном произведении относится и подбор учащимися афоризмов из произведений русской литературы XIX века, определение их роли в произведениях. С этой целью учащимся предлагается сделать собственную выборку афоризмов из какого-либо акта комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» или определить, какие из написанных на карточке афоризмов кому из героев комедии принадлежит и почему. Учащиеся-читатели любят запоминать цитаты из произведений и нередко ведут запись их в особых тетрадах. Можно предложить таким учащимся прочитать в классе выдержки из своей подборки цитат.

Учащимся может быть предложен в качестве практической работы также подбор наиболее ярких (красивых, с их точки зрения) эпитетов, сравнений, метафор из любых литературных произведений, определение роли всех средств поэтического языка в одном из стихотворений Пушкина, Лермонтова, Жуковского, Рылеева, Крылова. Так, например, могут быть использованы «Листок» и «Ночь» Жуковского, «Зимнее утро», «Узник», «Осень», элегии Пушкина, «Родина» и «Тучки небесные» Лермонтова, «Выткался на озере алый свет зари...» и «Береза» Есенина, «Осень в Сигулде» и «Береза» Вознесенского, «Тревога военного лета» и «Мирозданье сжато берегами...» Прасолова, «Первый иней», «Мой учитель был берегом» Соколова. Разумеется, выбор может быть и совсем иным — ограничение здесь ставит только соответствие характера

---

<sup>1</sup> О работе со стихами Пушкина и Лермонтова см. раздел «Воспитание чувства слова» в кн. Изучение литературы в вечерней школе. М., 1977, с. 32-35.

стихотворения заданию, даваемому учащимся. В конце занятия необходимо подвести учащихся к выводу о красоте и точности языка русской поэзии, о том, что литература — это действительно искусство слова.

Следующее, четвертое, занятие посвящается различным формам изложения в литературных текстах и их сочетанию в произведении. На примере «Героя нашего времени» или «Мертвых душ» учитель напоминает учащимся, что существуют такие формы изложения: описание, повествование, диалог или беседа героев, авторские рассуждения. Так, повесть «Бэла» открывается повествованием (рассказом о том, что происходит с рассказчиком), вновь автор вводит повествование, включая в него описание внешнего облика (портрет Максима Максимыча) и диалог с ним рассказчика. В зависимости от объекта описания это может быть портрет, пейзаж, описание внешнего вида дома, описание обстановки внутри дома (интерьер). Так, в тексте повести «Бэла» учащиеся найдут великолепные пейзажи, интерьер сакли, диалоги автора с Максимом Максимычем и Казбича с Азаматом, портреты Бэлы и Печорина. Такое разнообразие связано с необходимостью передать жизнь в ее полноте: показать обстановку действия, внешний облик героев, передать само действие, воспроизвести разговоры героев. Именно мысль о необходимости разносторонней и полной передачи жизни должна быть главной для учащихся. Любое прозаическое произведение содержит, как правило, все формы изложений, но, в зависимости от цели автора, темы произведения, стиля, автора, они сочетаются по-разному.

Кроме распознавательной работы, ученики должны провести оценочную работу: выбрать из «Героя нашего времени» наиболее яркие, с их точки зрения, пейзажи, найти наиболее интересные для себя портреты героев и отметить наиболее нравящиеся им диалоги и монологи.

Формирование этих умений осуществляется и при просмотре одной из глав «Мертвых душ», где надо определить роль дорожного пейзажа, характер описания деревни и дома помещика, его портрет, смысл и стиль разговора с Чичиковым. Именно на сочетании этих элементов и строится полнота раскрытия облика и Манилова, и Коробочки, и Собакевича.

В «Мертвых душах» и «Евгении Онегине» учащиеся должны отыскивать лирические отступления и объяснить, для чего в эпическом произведении возникает прямая передача раздумий и чувств автора.

Завершая занятие, учащимся можно предложить сочинить различные виды текстов: портрет соседа по парте, жены, друга, интерьер собственного жилища, передать диалог с коллегой по работе и т. д.

В целях возбуждения интереса к произведениям современной советской литературы, которые затем будут обсуждаться на уроках внеклассного чтения, можно привлечь примеры из таких произведений, как рассказы Б. Васильева «Великолепная шестерка» или «Вы чье, старичье?».

Такого же рода работу можно провести на тексте рассказа В. Шукшина «Сапожки».

Такая работа, будучи посильна всем учащимся, раскрывает перед ними маленькие «тайны» литературы, возбуждает к ней интерес и служит затем базой для умений определять смысл и конкретную роль пейзажа, портрета, монолога, диалога и т. д. при изучении произведений в IX классе.

Специальное занятие (пятое или последнее, восьмое, в цикле) надо отвести методике анализа произведения как единого целого. Будет ли это проза — повести Пушкина, произведения Гоголя и Лермонтова, или стихи, которые выберет учитель, — в любом случае необходимо дать учащимся наметки плана, по которому ведется анализ, напомнить основной его инструментарий. К основным аналитическим умениям относятся определение темы произведения, пересказ его сюжета, выявление особенностей его композиции и системы образов, языка произведения, формулирование основных его мыслей. Не приводим здесь подробных примеров такого анализа в силу традиционности этой работы и разнообразия возможностей. Однако напомним, что учитель должен сначала сам показать учащимся, по какому плану и как проводится анализ произведения, дать его образец. Для этой работы можно взять рассказ Толстого «После бала» (1903). Сюжет рассказа основан на воспоминаниях Ивана Васильевича о любви к Вареньке Б. и о перемене в его жизни после зрелища экзекуции, проводимой ее отцом. Конфликтное, контрастное сопоставление картин до и после бала и поведения в них героев, а также настроения рассказчика является основой композиции. Но в систему образов героев этого рассказа входят не только Иван Васильевич, семейство Б., гости на балу и солдаты на плацу, но и слушатели рассказа постаревшего Ивана Васильевича. И если учащиеся сведут тему рассказа к осуждению жестокостей службы в царской России, а идею увидят только в осуждении этих порядков, что чаще всего и бывает в школе, то надо помочь им увидеть ограниченность таких

определений. С этой целью можно спросить у учащихся, для чего рассказывает Иван Васильевич эту историю из времен своей молодости. И тогда типично толстовская тема нравственного прозрения человека, возникновение у него ответственности за свою судьбу, понимание, что он сам однажды должен понять, что хорошо, что дурно и как жить на свете, выйдет на первый план через понимание роли обрамления в этом рассказе. На этом материале учащиеся должны понять через композицию общечеловеческий смысл поставленной Толстым проблемы и обсудить ее: можно ли переменить свою жизнь, не дать среде «заесть» себя. Эти вопросы и их обсуждение в классе позволяет слить литературу и жизнь в сознании учеников<sup>1</sup>.

Хотим особо подчеркнуть необходимость формирования у учащихся многомерного подхода к произведению.

Повторяя с учащимися курс литературы первой половины XIX века, восстанавливая у них умения анализа произведения как целостной структуры, необходимо сформировать умение сравнивать это произведение с другими произведениями писателя, им известными, а также находить общее в этом произведении писателя со всей известной им литературой.

Так, если для анализа взято стихотворение Пушкина, учащиеся должны ощутить необходимость определить, насколько типична для Пушкина эта тема, насколько характерны использованные им поэтические средства. Если для анализа выбрано стихотворение Лермонтова «Парус», необходимо «вывести» учащихся из анализа этого стихотворения в творчество писателя в целом, в созвучие этого стихотворения таким известным учащимся произведениям, как «Тучки небесные...» или «Выхожу один я на дорогу...». Пусть они подумают хотя бы над сходством настроений Лермонтова: «Уж не жду от жизни ничего я, и не жаль мне прошлого ничуть» («Выхожу один я на дорогу...») и «Увы! он счастья не ищет и не от счастья бежит» («Парус»), над их эквивалентностью по смыслу.

Ставя вопрос о человеке и природе, Лермонтов смыкается с традиционными для русской литературы в целом вопросами о судьбе человека о смысле жизни. Сравнение лермонтовских стихов о природе с известными стихотворениями Пушкина «Зимнее утро», «Зимний вечер», «Бесы» и др. даст возможность учащимся понять общее и специфическое в решении этого вопроса у Пушкина и Лермонтова.

---

<sup>1</sup> Об анализе этого рассказа см. в кн.: Изучение литературы в вечерней школе. М., 1977 (гл. 2, § 4). Оттуда же можно использовать материалы о Дубровском (гл. 2, § 3) и материалы о «Мцыри» и «Челкаше» (§ 5 этой же главы).



Точно так же, если для анализа избрана комедия «Горе от ума», надо не просто говорить о ее теме, сюжете, системе образов, но научить учащихся сравнивать тему и идею этого произведения хотя бы с темой и идеей «Дубровского» Пушкина, т. е. научить их понимать типичность для русской литературы поставленных в комедии Грибоедова проблем, а также улавливать различный подход к ним того или иного писателя.

Шестое, седьмое и восьмое занятия могут быть посвящены особенностям литературных направлений, предшествующих реализму, и возникновению критического реализма. Все занятия должны быть сцелентированы мыслью о развитии литературы, ее поступательном движении, возникновении в ней изменении, об отмирании старого и зарождении нового. При этом следует сделать акцент на том, что старое не теряет своей ценности и интереса для последующих поколений. Новые поколения учатся на опыте своих предшественников, перенимают традиции, но создают свое, оригинальное, ощущая требования жизни.

Таким образом, знание об историческом развитии, движении литературы должно быть переведено в умение исторического подхода к произведению. Учитель может избрать для занятий любую точку отсчета: можно начать рассмотрение истории литературы с XII века, от «Слова о полку Игореве», или с конца XVIII — начала XIX века, когда повторяется творчество предшественников и современников Пушкина.

В основу занятия кладется восстановление у учащихся понятия о литературном направлении и особенностях художественного изображения жизни, принципах, которыми писатель руководствуется, отбирая, обобщая, оценивая и изображая в художественных образах жизненные факты; эти особенности присущи данному историческому периоду развития литературы и повторяются у ряда писателей этого периода (по Л. И. Тимофееву).

Реализму в русской литературе XIX века предшествовали, а иногда и соседствовали с ним классицизм, просветительский реализм, сентиментализм и романтизм.

В основе каждого из них, а не только реализма, как ошибочно полагают наши учащиеся, лежит правдивое изображение действительности, но принципы, «правила» изображения действительности у каждого из этих направлений разные. На этом различии понятий «правдивость» и «реализм» учитель должен настаивать, чтобы преодолеть неверное понимание учащимися предшествующих

реализму литературных направлений, исключая якобы правдивое изображение действительности.

Менее всего знаком учащимся классицизм. Учитель должен остановиться на характеристике классицизма, используя известные произведения (оду М. В. Ломоносова, комедию Ж.-Б. Мольера), помочь осмыслить эти произведения, дав учащимся короткое, но относительно четкое представление о классицизме. Представители русского классицизма — М. В. Ломоносов, В. К. Тредьяковский, А. Д. Кантемир, А. П. Сумароков — в основном придерживались строгих канонов классицизма, но часто и нарушали их, пролагая дорогу реализму. Не случайно поэтому произведения писателей XVIII века, таких, как Д. И. Фонвизин, А. Н. Радищев, Г. Р. Державин, И. А. Крылов, неся в себе еще достаточные следы классицизма, относятся уже, как это рассматривается, к направлению просветительского реализма. В школьный учебник этот термин еще не введен, место многих писателей в истории литературы не определено. Учитель может поступить в этом случае двояко: он имеет право, не расширяя знаний учащихся, дать представление о господствовавшем в XVIII веке классицизме на примере од Ломоносова и проявлении правил классицизма у Фонвизина и даже Грибоедова, подкрепив литературные примеры ссылками на живопись и архитектуру того времени. Тогда в центре повтора может стать не только и не столько понятие классицизма, сколько понятие традиций и новаторства, которое учитель разъясняет на примере «Недоросля» и «Горя от ума», не вводя нового термина о направлении просветительского реализма, поскольку для этого учащиеся не имеют опоры в учебнике.

Но учитель может, следуя установившейся в современной науке трактовке историко-литературного процесса, охарактеризовать особенности просветительского реализма и тем самым более точно и полно показать развитие литературы конца XVIII — начала XIX века<sup>1</sup>.

Этот же подход допустим применительно к творчеству Карамзина как представителя русского сентиментализма. Ряд учителей вечерних школ дают ученикам более полное представление о развитии литературы, чем те получали в VIII классе, включая в него и просветительский реализм, и сентиментализм. Много может быть сделано в этом плане на факультативных занятиях.

Материалом для повторения сведений о романтизме могут служить для учащихся знакомые им поэмы «Цыганы» А. С. Пушкина, «Мцыри»

М. Ю. Лермонтова, «Чайлд-Гарольд» Дж. Байрона с воспеванием в них сильной и одинокой личности, противостоящей всему миру, а также баллады и стихи В. А. Жуковского и К. Ф. Рылеева.

Рассмотрение этих литературных направлений подготовит переход к обзорной лекции или беседе о достижениях критического реализма в первой половине XIX века, на примере произведений Грибоедова, Пушкина, Лермонтова, Гоголя, с использованием трактовки их Белинским.

Основные вопросы, которые ставила литература этого периода, — борьба с самодержавием и крепостничеством, разоблачение жестокости или никчемности дворян, требование политической свободы и поиски личностью цели и смысла жизни вне типичных норм жизни дворянско-помещичьей среды. Основным принцип реализма — исследование и художественное изображение типических характеров в типических обстоятельствах, психологически точная и тонкая мотивировка поступков действующих лиц, углубление связей литературы с запросами народной жизни, широта ее изображения, демократизация литературного языка.

Занятие должно не просто напоминать основные особенности реализма, в него должны быть включены самостоятельные работы учащихся, с определением в тексте этих особенностей. Так, учащимся можно предложить доказать, что характер Онегина или Чичикова в изображении писателя обусловлен средой, его воспитавшей, что это действительно типический характер в типических обстоятельствах. То же самое — на примере Ольги Лариной и других героев.

Понятие многомерности, индивидуализации характеров в литературе реализма учащиеся могут раскрыть на примере сопоставления Татьяны и Ольги, Манилова и Ноздрева. Психологическую тонкость и точность в литературе реализма они могут увидеть в образах Печорина и Грушницкого и т. д. Важно, чтобы эти подходы были в сознании учащихся при чтении и анализе ими литературы, чтобы они умели ими пользоваться.

На занятии нужно вспомнить о роли Белинского в процессе становления реализма. Рассказ учителя или краткие сообщения учащихся, с использованием учебника, должны напомнить классу конкретное содержание деятельности Белинского и одновременно осветить роль критики вообще, в частности необходимость глубокого истолкования критикой произведения для современников и последующих поколений читателей, а также для самого

писателя, которому важно быть глубоко и правильно понятым. Роль критики — еще и в сравнении, обобщении написанного разными писателями, в определении традиций и перспектив развития литературы, в возможности дать писателю увидеть свое творчество в общем русле развития литературы и в свете требований времени, а читателю — рассматривать читаемое в свете тех же требований. Эти же цели ставит современная критика, и, знакомя учащихся с литературно-художественными журналами, надо упомянуть о разделах критики в них, привести отрывки из статей современных критиков, которые были бы интересны читателям-учащимся.

Мы не даем более подробного изложения содержания этих занятий в силу их традиционности.

Приведенные в этой главе рекомендации к вводу повторению при их индивидуальном использовании дают учителю возможность построить повторение так, чтобы оно стало неотъемлемой частью курса IX, возбудило интерес к занятиям литературой, помогло в формировании читательских умений. Это основная цель повторения, определяющая его стратегию и различные виды конкретных решений.

---

## ГЛАВА IV

### ИЗУЧЕНИЕ ОБЗОРНОЙ ТЕМЫ «ЛИТЕРАТУРА ВТОРОГО ПЕРИОДА ОСВОБОДИТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ. ВВЕДЕНИЕ»

---

*Цели изучения темы. Характер общего обзора. Выбор фактов, опорных для курса в целом или для отдельных изучаемых в нем произведений. Виды, ра боты учащихся с учебником. Особенности рассказа учителя об эпохе. Использование мемуарных источников для характеристики эпохи; монтаж как прием работы с ними. Опережающее использование эпизодов и деталей из произведений, изучаемых в IX классе, для пробуждения у учащихся интереса к ним и для характеристики эпохи. Развитие у учащихся понятия о классовости литературы. Использование современной советской литературы для характеристики идейно-нравственного облика революционеров-демократов. Характер включения в обзор русской литературы сведений о писателях братских народов (на примере жизни и творчества А. Церетели). Обзор сведений, показывающих общее и специфическое в развитии идей революционной демократии в литературах братских народов. Сведения об этих писателях как часть единого обзора эпохи.*

Эта тема, как и предыдущая, является вводной, она должна приготовить учащихся к наиболее эффективному восприятию нового курса, нацелить на него. В связи с этим все приводимые во введении факты должны прежде всего иметь перспективную цель — быть опорой или для определенных разделов, или для курса в целом. Задача учителя — увязывать даваемые учащимся в обзоре факты с будущими литературными темами, ненавязчиво вводя их в обиход учащихся, знакомить с проблемами и произведениями второй половины XIX века.

Введение служит, таким образом, своеобразной инструктивной консультацией ко всему курсу. Кроме того, освещением фактов учитель должен вызвать интерес к произведениям основного курса, побудить к их чтению, к необходимости иметь эти произведения у себя.

Вместе с тем изучение обзорной темы курса должно показать, что все изучаемые в течение года произведения не появлялись в строгом хронологическом порядке, точно так же, как и писатели жили один за другим; учащиеся должны научиться связывать рассматриваемые явления в единое целое. С этой целью стоит сделать акцент на том, что писатели были современниками, раскрыть их контактные связи как на биографическом, так и на

литературном материале, а также показать, что большинство произведений курса относится к одному десятилетию.

Определенную сложность для учителя представляет, как во всяком обзоре, обилие имен и фактов. Осознанная целенаправленность включения того или иного писателя в обзорную тему несколько снижает их число. Преодолеть эту сложность помогает также четкая и реальная опора на межпредметные связи с курсом истории СССР. Не стоит рассказывать учащимся заново об истории этих лет, пусть они пересмотрят соответствующие разделы учебника истории СССР VIII класса, который не трудно принести на занятие (гл. VI, VIII, IX и XVI). Еще лучше в начале года договориться с преподавателем истории о специальном акцентировании при вводном повторении по курсу истории 60–70-х годов или провести совместную конференцию (вечер) о культуре второй половины XIX века.

Ученики должны знать основные события этой эпохи: Крымская война 1853–1856 гг., показавшая гнилость и бессилие крепостнической и самодержавной России; эпоха подъема освободительного движения после смерти Николая I; появление разночинцев как ведущей общественной силы; отмена крепостного права; подготовка и проведение других буржуазных реформ и реакция общества на эти события; восстание крестьян; революционная ситуация в стране; образование общества «Земля и воля»; роль Н. Г. Чернышевского в этих событиях, прокламации тех лет. Они располагают сведениями о жизни и деятельности Добролюбова, Шевченко, о расцвете науки и значении прогрессивной русской культуры для развития культуры братских народов, знают имена выдающихся писателей, художников и композиторов этого времени. Курс истории, в этом случае значительно опережая курс литературы, реально является для него основой.

Из внутрипредметных связей обзор прочно опирается на знание учащимися развития литературы первого периода освободительного движения, на изучение в VIII классе статей В. И. Ленина «Из прошлого рабочей печати в России» и «Памяти Герцена», на понимание учащимися связи литературы с освободительным движением и значения ее в распространении и развитии передовых идей. Учащиеся имеют представление о роли критики в развитии литературы на примере деятельности Белинского, владеют рядом понятий.

Таким образом, и в этом отношении необходима предварительная актуализация хотя бы в самых общих чертах уже известного учащимся

материала, чтобы учитель при обзоре литературы 60–80-х годов мог не повторять, а дополнять сведения об известном, давать ему новые акценты.

Планирование темы имеет разные варианты. Вот один из них:

*1-е занятие.* В. И. Ленин о втором периоде освободительного движения. Общая характеристика эпохи; роль литературы и искусства в 60–80-е годы XIX века.

*2-е занятие.* Расцвет критического реализма (И. С. Тургенев, И. А. Гончаров, А. Н. Островский, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, М. Е. Салтыков-Щедрин и другие). Общая характеристика поэзии этого времени (Н. А. Некрасов, Ф. И. Тютчев, А. А. Фет).

*3-е занятие.* Борьба революционных демократов за высокую идейность и реализм литературы. Развитие понятия о классовости литературы. В. И. Ленин о двух культурах в эпоху капитализма. Идеи революционной демократии в литературе братских народов (Т. Шевченко, А. Церетели, К. Хетагуров)<sup>1</sup>.

В заочной школе проводятся две групповые консультации:  
1) общественно-политическая борьба в 60–80-е годы ее отражение в литературе;  
2) расцвет прозы и поэзии этого периода.

Учитель может также на обзорном фоне этой эпохи выделить для более подробного освещения одно-два имени или проблемы, особо значимые либо в местных условиях (краеведческий материал), либо в целях своей личной стратегии преподавания для обоснования нужных ему вопросов в основном курсе, наиболее важных для развития учащихся, с его точки зрения.

Один из элементов обзора — освоение учащимися сведений о писателях, творчество которых им предстоит изучать в году, запоминание тех девяти произведений, которые им нужно будет прочитать. Учащиеся могут перелистать учебник литературы IX класса и составить себе список этих произведений. Этот список в условиях заочного, например, обучения может предложить и сам учитель.

По учебнику же ученики должны будут составить хронологические границы жизни пяти изучаемых писателей и увидеть что они были не только современниками, но и практически сверстниками: разница в возрасте между старшим и младшим—10 лет.

---

<sup>1</sup> В программе обозначены 60—70-е годы, но так как сказки Щедрина, изучаемые в IX классе, относятся и к 80-м годам, можно расширить границы обзора эпохи.

Тургенев: 1818—1883  
Некрасов: 1821—1878  
Островский: 1823—1886  
Салтыков-Щедрин: 1826—1889  
Чернышевский: 1828—1889

**Дополнительно:**  
Добролюбов: 1836—1861  
Писарев: 1840—1868

На этом хронологическом фоне учитель даст учащимся информацию об эпохе, и прежде всего о 60-х годах XIX века, необходимую для понимания литературных произведений этих лет.

Могут быть разные типы обзоров. Мы предлагаем ниже один из них, где вначале раскрываются умонастроение, быт и нравы людей той эпохи. Фактологической основой для такого обзора является мемуарная и художественная литература этих и более поздних лет, биографии людей, живших в это время; кроме того, привлекаются работы историков, в которых обнаруживается наибольшая связь с литературой этого периода.

Рекомендуем учителю воспользоваться для подбора материала книгами:

Штурманы будущей бури. Воспоминания участников революционного движения 1860-х годов в Петербурге / Сост. А. Н. Цамутали. Научн. ред. С. С. Волк. Л., 1983, с. 35–139 (Шелгунов Н. В. Из прошлого и настоящего).

Шелгунова Л. П., Михайлов М. Л. Воспоминания. М., 1967, т. I.

Пантелеев Л. Ф. Воспоминания. М., 1958 (гл. этих воспоминаний приводится в кн. «Штурманы будущей бури»).

Давыдов Ю. Две связки писем. М., 1983, 1984.

Володин А. И., Карякин Ю. Ф., Плимак Е. Г. Чернышевский или Нечаев? М., 1976. Учитель может воспользоваться одним из указанных источников или всеми вместе.

Приводим монтаж по воспоминаниям Шелгунова «Из прошлого и настоящего», выполняющий роль введения к курсу. Яркий текст, точные характеристики помогут многое понять в эпохе.

«Это было удивительное время — время, когда всякий захотел думать, читать и учиться и когда каждый, у кого было что-нибудь за душой, хотел высказать это громко. Спавшая до того времени мысль заколыхалась, дрогнула и начала работать. Порыв ее был сильный и задачи громадные. Не о сегодняшнем дне шла тут речь, обдумывались и решались судьбы будущих поколений, будущие судьбы всей России... Эта заманчивая работа потянула к себе всех более даровитых и способных людей и выдвинула массу молодых публицистов, литераторов и ученых, имена которых навсегда связались с историей русского просвещения <...>

...Умственный центр был не «в сердце» России, а в ее «голове» — в Петербурге, где начал издаваться и занял первое место между журналами «Современник»... Петербург не уступил Москве, а превзошел ее обилием и разнообразием новых органов.

Тогда... на пиру русской природы первое место принадлежало литератору. Никогда ни раньше, ни после, писатель не занимал у нас в России такого почетного места ...он стал наставником и учителем общественного строительства. В этом высоком положении заключалось для писателя и его нравственное обязательство быть



достойным высоты, на которую его поставили общественные обязанности. Оценка писателя была строгая, и проба людям делалась быстро.

...Программа была очень проста и заключалась всего в одном слове «свобода». Внизу освобождались крестьяне от крепостного права, вверху освобождалась интеллигенция от служилого государства и от старых московских понятий... Мы, современники этого перелома, стремясь к личной и общественной свободе и работая только для нее, конечно, не имели времени думать, делаем ли мы что-нибудь великое или не великое. Мы просто стремились к простору, и каждый освобождался где и как он мог и от чего ему было нужно. Хотя работа эта была, по-видимому, мелкая, так сказать, единоличная, потому что каждый действовал за свой страх и для себя, но именно от этого общественное движение оказывалось сильнее, неудержимее, стихийнее. Идея свободы, охватившая всех, проникала повсюду. <...> Офицеры выходили в отставку, чтобы завести лавочку или магазин белья, чтобы открыть книжную торговлю, заняться издательством или основать журнал. <...> К этому же времени принадлежат первые попытки женщин к высшему образованию... таким же идейным делом были воскресные школы...

Особенность тогдашнего общества... составляла гуманность — этот самый лучший, самый благородный и великодушный протест шестидесятых годов против тупости, грубости и жестокости прежнего общественного и домашнего строя.

Я помню хорошо то страшное «доброе старое время», когда все общественные порядки и отношения цементировались шпицрутенами. Тогда даже детей секли как солдат. У нас в корпусе был воспитанник, которого секли восемнадцать раз. Моему товарищу, мальчику двенадцати лет, дали двести пятьдесят солдатских ударов двухаршинными розгами. Это была картина возмутительная не только по ненужной жестокости, но и по ее торжественной тупости.

В тех, кто вынес на себе это страшное время, не могла не явиться реакция против подобных порядков. Реакция была полная, не только против телесных наказаний, но и против всякого общественного и семейного деспотизма и насилия. <...> И Островский приподнял завесу тоже немалого уголка русской жизни и выводы для читателей уже были не трудные. Еще больше помогло «Темное царство» Добролюбова, уяснив непроглядную и, в сущности, вовсе не злобную, а просто животную тупость отцов-самодуров... и такую же тупость безмолвно покорных своей судьбе и безропотно подавленных, загнанных людей, влачивших свое зависимое, страдательное существование. «Темное царство» Добролюбова читалось с увлечением, с каким не читалась тогда, пожалуй, ни одна журнальная статья. Молодежь носилась с этой статьей, как с откровением и она действительно была откровением для всех слабых и угнетенных, показав им их врага.

Какая женщина пойдет теперь смотреть на комедии Островского, чтобы переживать в них свое личное положение... А ведь тогда это была живая, сочащаяся, болевая общественная рана...

Когда я был маленьким, нас учили говорить: «папенька», «маменька» и «вы»; потом стали говорить, «папа», «мама» и тоже «вы»; в шестидесятых годах резкая реакция ниспровергла эти мягкие формы, и сами отцы учили детей говорить: «отец», «мать», «ты». Теперь говорят: «папа» «мама» и тоже «ты». Вот краткая и наглядная история вопроса об отцах и детях...

Перемены и перестройки в семье не обошлись без борьбы, когда они коснулись людей, уже вышедших из детской... фиктивных браков было тогда немало. Фиктивный брак был, конечно, мерой отчаянной. Он являлся последним средством для выхода, когда не оставалось никаких других средств. Конечно, он был явлением ненормальным, но ведь и порядок, вызвавший его, 'был тоже ненормальным...

С шестидесятых годов... семейные отношения испытали полную революцию: все стало в них гуманнее, порядочнее, чище, а главное — правдивее. <...> Старая и вечно новая история стремления человека к личному счастью!»

Каждая из приводимых в композиции выдержек ориентирована или на какое-то одно произведение, или на курс в целом. В совокупности они составляют единый монтаж, хотя каждый из этих отрывков имеет свою цель. Учитель может сокращать или увеличивать их число.

В лекции следует выделить вопрос о новом поколении, пришедшем на смену дворянским революционерам, — о разночинцах. У этих людей были иной жизненный опыт, иные интересы, иной тип поведения, иная программа действий. Можно иллюстрировать это положение рассказом о происхождении Лопухова и Кирсанова — героев романа «Что делать?», показав их способ добывать знания, нетипичный для дворянской молодежи, их отношение к «осанистым» (история о том, как Лопухов положил в канаву толкнувшего его господина, и аналогичная история с Кирсановым). Самоуважение, «надменная гордость», как говорил Тургенев, была свойственна и этим героям, и Базарову, людям, которые говорили про себя: «Мой дед землю пахал». Тем самым будет подготовлена почва для изучения романов «Что делать?» и «Отцы и дети» и одновременно конкретизировано представление о людях эпохи.

Разночинцы вытесняют «отцов», «захватывают» идеологические центры, становятся во главе общественной мысли, к ним переходит руководство «Современником». До поры до времени оба поколения идут вместе, но вскоре становится неизбежным раскол. «Отцы и дети» — универсальная формула Тургенева, и нужно уже сейчас наполнить ее конкретным содержанием, кратко пересказав разговор Базарова с Кирсановым об отрицании частных или «всего» в X главе романа; здесь этот спор героев будет уместен, так как обнажит суть политических разногласий.

Молодые революционеры-разночинцы более последовательны в своих убеждениях и действиях, слова и дела у них неразделимы «на rendez-vous с революцией» они не уйдут в кусты, как герой тургеневской «Аси», что отметил в своей статье об этом произведении Чернышевский, не призовут «покориться» в борьбе с обстоятельствами, как Рудин Наталью или Кулигин Бориса.

Линию поведения передовой молодежи той поры можно показать на примере студентов Петербургского университета. Участие в сходках, распространение прокламаций, отказ подчиниться реакционному университетскому начальству, готовность идти выручать арестованных товарищей — все это было присуще студенчеству той поры. Оно «всегда чутко

относилось к ходу нашей общественной жизни... студенчество было на стороне самой широкой развязки крестьянского дела», — писал Л. Пантелеев в своих воспоминаниях. «После выстрела Каракозова петропавловские куртины приняли немало долговолосых юношей в клетчатых пледах. В Вольтеры им дали фельдфебеля, аудитории заменили казематом... Лопатин сидел тогда в Невской куртине... Он полагал, что почти *каждый* порядочный русский рукоположен в государственные преступники... Кто-то неробкий ухитрился начертать на вратах Петропавловской крепости: «Здесь временно помещается Петербургский университет» («Две связки писем». Ю. Давыдов).

Если политические идеи революционеров-демократов и основные средства их достижения известны учащимся по курсу истории, то психологическая готовность к их использованию, соотношение политики и морали, способы достижения идеалов известны пока учащимся менее. Между тем вопрос, какие люди и как будут бороться за высокие общественные и нравственные идеалы, был одним из существеннейших вопросов эпохи. Об этом думали Тургенев Чернышевский, Некрасов; каждый из них воплощал в своих героях — Базарове, Лопухове, Рахметове, Добролюбова и Добросклонове — свое представление о революционерах, о «соли соли земли». Как сочетаются в них «сила» и «содержание» (см. снятый эпиграф к «Отцам и детям»), целеустремленность и порядочность, бескорыстие (см. «Памяти Добролюбова», облик Рахметова), твердость принципов и способность к глубоким чувствам, «страстное, грешное, бунтующее сердце», по выражению Достоевского (см. образ Базарова) — все эти вопросы решали писатели 60–70-х годов. Достижение цели, полагали они, во многом зависит от того, кто и какими средствами ее добивается. Это один из вечных вопросов литературы. Слова: долг гражданина, честь, справедливость, порядочность, призвание, обязанность, совесть входили как ведущие в нравственно-психологический словарь революционеров-демократов.

Именно в связи с этим вопросом и имеет смысл рассказать учащимся подробнее содержание уже упомянутого романа Ю. Давыдова, в котором представлена история борьбы Г. Лопатина, «Ильи Муромца русской революции». Эта борьба за передовые идеалы противостояла мысли, что цель оправдывает средства... Средства могут дискредитировать идею, привлечь не тех участников борьбы и в конечном счете привести не к тем результатам.

У Германа Лопатина было абсолютное чутье на правду — он умел «вычислить» нечестность или предательство (Дегаев, Нечаев, Азеф), умел разоблачить таких людей. Лопатин выступал и против беспардонного распоряжения чужими судьбами, «трупного яда», который оставил Нечаев. Лопатин не только расчищал «авгиевы конюшни» подполья. Участник петербургских студенческих волнений 60-х годов, личный друг Маркса и Энгельса, дочерей Маркса, друг Александра Герцена и Натальи Герцен, исполнитель ряда отчаянных революционных акций, типа побега Лаврова из

вологодской ссылки, замысла побега Чернышевского, человек, просидевший в Шлиссельбурге много лет, — это далеко не полный перечень событий его жизни, о которых рассказано в книге. Он был человеком огромных способностей и воли и большого благородства. Когда в Шлиссельбург бросили еще одного арестанта — студента, казнившего министра Боголепова, лишив его тех немногих прав (книг, писем, прогулок), которые старые «шлюшинцы» завоевали долгим путем голодовок, протестов, самоубийств, он, Лопатин, № 27, единственный сказал, что пока новичку не разрешат все то же, что и ему, он не будет выходить из своей одиночки, писать и получать письма, брать книги. И держал это слово полтора года, пока не добился победы. «Не мог же я по-другому», — ответил он и развел руками.

Книга Ю. Давыдова — о тех, «что прежде всего и раньше всего думают об обязанностях, которые на них налагают права»<sup>1</sup>.

Мы остановились подробнее на этой книге с настоящим желанием включить ее в школьный обиход, и как можно раньше, чтобы учащиеся в течение года сумели ее прочитать.

Таким образом, рассказ об эпохе должен быть максимально художественным — рассказ не столько о событиях, сколько о людях, их нравах, умонастроениях, жизни. Все приводимые на занятиях факты, даже самые интересные, не должны иметь самодовлеющего значения и быть нейтральными по отношению к будущим монографическим темам. Обзор эпохи — это введение к изучению основных литературных произведений. Уже сейчас в сознание учащихся должны войти основные проблемы, над которыми думали писатели, отдельные яркие детали из произведений, которые могли бы запомниться учащимся. Введение должно играть роль стимулятора к чтению этих произведений.

Программа ориентирует на развитие у учащихся понятия о классовости литературы, первоначально даваемого в VIII классе по курсу литературы, в связи с изучением Белинского и Герцена, и по курсу истории, где дается раскрытие на доступном учащимся уровне понятия о двух культурах в национальной культуре эпохи капитализма (см. раздел «Межпредметные связи» в программе IX класса по литературе и истории СССР VIII класса). Актуализация этих знаний, повторение того, что учащиеся уже знают, может быть достигнуто разными путями, в том числе и через работу с учебниками.

В IX классе учащихся целесообразно познакомить с высказываниями В. И. Ленина из статьи «Критические заметки по национальному вопросу»: «...в каждой нации есть трудящаяся и эксплуатируемая масса, условия жизни которой неизбежно порождают идеологию демократическую и социалистическую»<sup>2</sup>. Передовые писатели, остро чувствуя противоречия своей эпохи, становятся защитниками интересов «трудящейся и эксплуатируемой

---

<sup>1</sup> Давыдов Ю. Две связки писем. Судьба Усольцева. М., 1984, с. 410.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 24, с. 120—121.

массы». Во второй период освободительного движения эта защита становится более активной и глубокой. Учащиеся должны вспомнить, как характеризуется В. И. Лениным деятельность революционеров-демократов этого периода в статьях «Памяти Герцена» и «Из прошлого рабочей печати в России», знакомство с которыми было начато в VIII классе. Сейчас они снова должны будут вернуться к статьям В. И. Ленина, к основным их положениям и словам, в частности: «Шире стал круг борцов, ближе их связь с народом»<sup>1</sup>. «Чернышевский был гораздо более последовательным и боевым демократом. От его сочинений веет духом классовой борьбы»<sup>2</sup>.

Задача учителя — обобщенно показать в обзоре основные направления творчества писателей второй половины XIX века в их связи с интересами народа, их гражданскую позицию.

Уже во введении учитель должен упомянуть об «аннибаловой клятве» Тургенева, сказать о связи поэзии Некрасова с чаяниями русского закрепощенного крестьянства и передовой демократической интеллигенции, готовя тем самым почву для формирования понятия о народности творчества Некрасова. Чернышевский выступил как идеолог крестьянской революции. Революционизирующее значение романа «Что делать?» и всей деятельности Чернышевского для той и последующих эпох было непреложным фактом — учащиеся знают об этом из курса истории. В лице Щедрина «Россия лишилась лучшего, справедливого и энергичного защитника правды и свободы, борца против зла, которое он своим сильным умом и словом разил в самом корне. И мы, рабочие, присоединяемся к общей скорби о великом человеке»<sup>3</sup>. Стоит привести эти слова из письма рабочих вдове писателя.

Представление о развитии критического реализма в России конкретизируется через сопоставление тем, развивавшихся в литературе первого и второго периодов освободительного движения. Сохраняя темы вольнолюбия, свободы, счастья, борьбы с самодержавием и крепостничеством, писатели ввели в литературу новые темы, новые пласты жизни, новых героев. Впрямую была поставлена проблема революции как единственного средства изменения общества, «двигателями двигателей» истории становятся революционеры. Об этом думал и писал не только Чернышевский, но и Тургенев, Некрасов. Образ русского крестьянина постепенно занимал все более видное место в произведениях. Более тесной стала взаимосвязь морали, психологии и идеологии героев, иной, более решительный характер приобрели сами герои и мужчины, и женщины. Получила дальнейшее развитие сатира.

60–70-е годы — расцвет русского романа, развитие разных его типов. Это эпоха создания русской национальной драматургии. Это период дальнейшего расцвета русской поэзии, давшей Некрасова, Тютчева, Фета и других. Это период

---

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 21, с. 261.

<sup>2</sup> Там же, т. 25, с. 94.

<sup>3</sup> Салтыков-Щедрин М. Е. Полн. собр. соч., т. XX, с. 417—418.

развития публицистики и критики. Острее и глубже стала сатира. Значительна демократизация не только содержания литературы, но и ее языка. «Учительная» миссия русской литературы еще более усилилась. Тезис Чернышевского «Искусство — учебник жизни» касался всех писателей, независимо от того, как они относились к самому Чернышевскому.

Сходные процессы шли не только в русской, но и в литературах братских народов. В программе стоят имена Шевченко, Церетели, Хетагурова. Учитель может рассказать о них всех, а может ограничиться упоминанием всех имен, но при этом подробнее остановиться на творчестве одного из писателей.

Покажем, как реализовать установку программы об идеях революционной демократии в литературе братских народов на примере жизни и творчества великого грузинского писателя А. Р. Церетели (1840–1915). В Грузии его просто называют Акакий; так написано и на его могиле.

Произведения Церетели, часто не подозревая об этом, хорошо знают русские читатели и читатели всего мира: его стихотворение «Сулико» (что значит «душа», «душенька»), ставшее народной песней, широко известно многим поколениям людей. На эту небольшую, но существенную опору должен и может опереться учитель, чтобы не просто декларировать учащимся большое и неумирающее значение творчества Церетели, но и убедить их в этом, помочь тому, чтобы Церетели стал «своим» для них, вызвать интерес к нему.

А. Церетели принадлежит к поколению грузинских шестидесятников — тергдалеули, что означает «испившие воды Терека», т. е. переправившиеся через Терек, чтобы попасть из Грузии в Россию для получения образования и вернуться обратно (железной дороги тогда не было).

Дебют Церетели как поэта — перевод «Ветки Палестины» Лермонтова; это первое его напечатанное стихотворение. Огромное значение русской культуры для своего формирования как поэта и гражданина признавал сам Церетели.

А. Р. Церетели, сын богатого грузинского князя, доброго и неглупого, но человека старых правил, по традиции шесть лет воспитывался в деревне у крестьянки-кормилицы вместе с ее детьми. Церетели считал, что все хорошее в нем — от этого периода его жизни. Он учился в Кутаисской гимназии, читал грузинские и русские книги, в том числе «Современник», был одним из лучших учеников, но не кончил гимназии, влекомый высокими идеалами, желанием немедленно послужить родине. Церетели хотелось, как Валленроду, герою поэмы А. Мицкевича, стать во главе войска и повести его против врагов своей угнетенной отчизны. Но по прибытии в Петербург в 1859 году он, под влиянием уже учившихся в университете грузинских студентов, быстро отказался от честолюбивых ребяческих планов и поступил на восточный факультет университета. Из когорты тергдалеули того времени вышли видные ученые, общественные деятели и выдающиеся писатели: И. Чавчавадзе, А. и Г. Церетели, Н. Николадзе, П. Туманишвили и другие, провозгласившие на своей родине новые социально-политические и художественные идеи.

Грузины жили общей со всеми студентами жизнью: обедали в дешевой кухмистерской на Васильевском острове, собирали книги, русские и грузинские, с нетерпением ждали очередной книжки «Современника» («С каким восторгом и жадностью, как поспешно набрасывались мы на нее. Как бились тогда наши сердца, бушевали чувства, пламенели мозг и разум!.. Кто в силах стереть след, навеки запечатлевшийся в душе!..<sup>1</sup>»), участвовали в сходках, попадали в Петропавловскую крепость.

В 1875 г. в незаконченном романе «Имеретины» Церетели вложит в уста героя, закончившего университет, такую речь: «Каждый из нас хорошо знает, какую стала наша родная страна: она точно склеп, просторный, темный, по которому бродят люди старых убеждений... Мы должны зажечь факелы и развеять этот мрак. Совершенно неизбежно люди закоснелой мысли... будут пытаться погасить наши факелы и уничтожить нас. Но не надо бояться... Мы должны вывести к свету их детей... Мы должны быть готовы к тому, что падем жертвами...»

Оба высказывания весьма характерны для умонастроений всего студенчества того времени, поэтому их стоит привести как продолжение характеристики эпохи. Самодержавие было общим врагом для всех: русских, грузин, украинцев и других народов. Не случайно поэтому в 1859 г. произошло знакомство А. Церетели с Т. Шевченко, только что вернувшимся из солдатчины из ссылки. «Как много общего у этого народа с нашим!» — заметил Шевченко в этом разговоре.

Шевченко принадлежат такие слова о Кавказе:

За горами — горы, тучами повиты,  
Засеяны горем, кровию облиты.  
Спокон века Прометея  
Там орел карает,  
Что ни день, долбит он ребра,  
Сердце разбивает...

Стоит вспомнить с учащимися кавказскую тему в литературе отношение русских писателей к освободительной борьбе кавказских народов, особо отметить роль Грузии в жизни многих русских писателей.

Церетели написал в Петербурге много прекрасных произведений, в частности стихотворение «Тайное послание» (1860) впервые опубликованное за его подписью и принесшее ему славу.

О милое посланье,  
Тебе шепнули втайне:  
Будь вестником блаженства,  
Защитой от страданья ...

---

<sup>1</sup> Из воспоминаний Н. Николадзе. Цит. по кн.: Асатиани Л. Жизнь Акакия Церетели. Тбилиси, 1971, с. 130.

«Благословляю твой поэтический дар и одновременно прошу, заклинаю как сына, не пиши таких стихов языком простонародья. Здесь нужен высокий стиль, а ты пользуешься каким-то деревенским языком. Это тем более опасно, что твои стихи западают в сердца всех. Едва успели они появиться и тотчас же их стали петь, как песню. В особенности женщины поют ее, и что же получится, если они усвоят этот язык и забудут старинный грузинский высокий склад», — писал Церетели один читателей<sup>1</sup>. Церетели действительно одним из первых заложил основы современного грузинского литературного языка.

Одновременно Церетели пишет и сатирические произведения, например комедию «Старые товарищи». В ней молодой герой Нико так обличает своих сверстников:

О родина несчастная, растишь ты поколение —  
Чужое не освоив, свое предаст забвению.  
Окончивши гимназию, впадает в спесь и раж —  
Пешком не ступит шагу — подайте экипаж!  
У одного за ухом торчит конец пера,  
Другой живет последками отцовского добра,  
А кто, прельстившись шпорами, стремится в драгуны,  
Кто — только полицейские преследует чины.  
Иные зашибают неправдою деньгу,  
Тесня своих же братьев — не приведи врагу! —  
Позоря перед обществом достоинство свое  
И счастьем почитая такое бытие.

У этого героя еще нет положительной программы, он отрицатель, нигилист. Идеалы самого Церетели — Гарибальди, Мадзини, Кошут, Шамиль, Чернышевский.

Церетели был лично знаком с Чернышевским через Николадзе. Оба студента специально снимали летом сеновал в Павловске, чтобы быть ближе к отдохавшей там семье Чернышевских. «Наши студенты часто посещали эту семью, в особенности в те дни, когда приезжал из Петербурга сам Чернышевский. Расспрашивали о последних новостях, завязывалась беседа о политике, о реформах...»<sup>2</sup> Церетели был искренне очарован царившей в этой семье «изумительной товарищеской атмосферой и отношением к избранной молодежи, которая собиралась в этом доме»<sup>3</sup>. Роман «Что делать?» произвел на Церетели сильное впечатление.

Сам Церетели, как вспоминают его современники, дружил подобно героям Чернышевского и даже женился весьма сходно.

Еще важнее, что Церетели впитал в себя уроки эстетической теории Чернышевского. И для него искусство — это учебник жизни, а живая,

---

<sup>1</sup> См.. Асатиани Л. Жизнь Акакия Церетели. Тбилиси, 1971, с. 117

<sup>2</sup> Там же, с. 160.

<sup>3</sup> Воспоминания дочери Николадзе, Русуданы. — Жизнь Акакия Церетели. Тбилиси, 1971, с. 161.



полнокровная действительность, понятая в свете идеала, — источник творчества.

Включившись в борьбу «отцов» и «детей» безусловно па стороне «детей» (в Грузии произошел аналогичный петербургскому раскол между литераторами), Церетели вместе с тем не принимал крайностей этой борьбы, остроумно высмеивая как представителей «чистого искусства» («Если бы голодный протянул к ним руку за милостыней, они вместо хлеба вложили бы ему чианури и золотое шитье, в глубоком убеждении, что именно в этом его спасение»), так и представителей другого лагеря («Дерево это растет только для красоты, срубим его под корень, потом распилим, сосчитаем, сколько получится досок»).

Церетели отрицал крайности и во взглядах молодого поколения. «Когда во главе отрицателей искусства стали талантливый Писарев и крикун Зайцев, заволновалась вся читающая Россия, именно тогда была высказана замечательная глупость, будто «сапоги Антоновича выше Шекспира»; это было время, когда и Пушкина тоже пытались свести на нет...» (из автобиографической повести «Пережитое»). Эти слова Церетели потом помогут учащимся понять психологию Базарова.

Путь Церетели был на протяжении всей его жизни путем служения народу. Свидетельством этому служит, например, его стихотворение «Свирель» (1871): «Слышу я в твоих напевах стоны Грузии родной... О жестокая свирель, безотрадная досель, почему с тобой я плачу о судьбе родных земель?» То же самое можно сказать об его «Имеретинской колыбельной», «Рассвете» и других стихотворениях. В стихотворении «Две картины» (1872) интересно остросоциальное восприятие ночной картины природы:

Могильным мраком майской ночи  
Объята спящая природа.  
И страстью адовой пронизан  
Весь строй ее — до небосвода.  
Нет, лучше смерть, чем в этом мире  
Существование такое.  
И потресенья муки лучше  
Такого страшного покоя.

Переключка с русской лирикой слышится в стихотворении «Волнуйся, море»: «Поэт, и ты не избегай сердечных мук в минуту гнева! Греми, буди заснувший край, сверкая молнией напева!» К шедеврам лирики Церетели относятся стихотворения «Медленно в гору взшел я в печали...», «Я одолел половину пути...».

Церетели перевел на грузинский язык «Интернационал».

Подобно Пушкину, Церетели разрабатывал тему исторического прошлого своей родины, тему предков. Это отразилось в его произведениях «Баши-ачук», «Баграт Великий» и др. В автобиографической повести «Пережитое», написанной

на склоне лет, Церетели наследует традиции «Былого и дум» Герцена, «Детства» и «Отрочества» Л. Толстого. В поэме «Наставник» он ставит глубокие вопросы о нравственной и исторической ответственности старшего поколения за потомство. Влияние Церетели на развитие грузинской литературы, как поэзии, так и прозы, очень велико.

Церетели — не только большой поэт, прозаик, драматург. Это человек твердых убеждений, большого мужества во всем, что бы он ни делал. В 1876 г. в условиях реакции он, не будучи юристом, выступил на военно-полевом суде, по собственному почину, защитником восставших сванов. В 1915 г., 75-летним, он пишет поэму «Война», осуждая начавшуюся империалистическую войну.

Таким образом, классик грузинской литературы А. Р. Церетели является одним из передовых общественных деятелей Грузии второй половины XIX века, испытавшим сильное влияние русской революционно-демократической мысли. При различии личного и национального опыта демократические силы братских народов России, Украины, Грузии, Армении, Прибалтики и других краев вели общую революционно-освободительную борьбу с самодержавием, и у литератур этих народов было в прошлом много сходного. Общность развития при национальной специфике остается традиционной и в современной литературе<sup>1</sup>.

Материал о Церетели, или Шевченко, или Хетагурове должен иметь и самостоятельное значение, знакомя учащихся с литературой братских народов, и вместе с тем это часть общего обзора эпохи 60—80-х годов XIX века. Это и определяет отбор фактов для школьной лекции учителя или иных форм работы.

Вся обзорная тема, таким образом, должна готовить учащихся к пониманию общественно-политических, нравственных и эстетических проблем, отраженных в «Грозе», «Отцах и детях», «Что делать?», в стихах и поэме Некрасова, сказках Щедрина, к пониманию той роли, которую играли эти произведения в литературе и общественной жизни России во второй период освободительного движения.

---

<sup>1</sup> В процессе руководства внеклассным чтением рекомендуем познакомить учащихся с современной советской грузинской литературой, в частности с романом Ч. Амиреджиби «Дата Туташиа». Надо только подготовить первоначальное восприятие учащихся, а далее книга, в остросюжетной форме ставящая вечные вопросы о путях борьбы со злом, о том, как «превратить зло в добро», захватит читателей и многое им даст для понимания жизни. Наряду с романами Ч. Айтматова, это одно из самых ярких произведений советской многонациональной литературы 70—80-х годов (по нему был снят фильм «Берега», удостоенный Государственной премии СССР).

---

## ГЛАВА V

### ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А. И. ОСТРОВСКОГО (ПЬЕСА «ГРОЗА»)

---

*Первая монографическая тема курса. Задачи и особенности изучения литературно-театральной деятельности Островского. Тип биографии писателя. Виды работ учащихся. Пути анализа пьесы «Гроза». Варианты планирования темы. Педагогическая концепция изучения пьесы. Вопросы и задания к работе над пьесой по актам. Пересказ-анализ и литературный монтаж как виды работы. Заочная воображаемая экскурсия в город Калинов. Пересказ Писаревым событий и мотивов действий Катерины как основа для создания проблемных ситуаций. Анализ образов Дикого и Кабанихи. Вопросы к изучению образов Варвары и Катерины, Тихона и Бориса. Обобщающее занятие и обучение сочинению. Занятие по формированию читательских и зрительских умений. Внеклассное чтение и внеклассная работа при изучении драматургии Островского.*

Значение первой монографической темы в литературном образовании учащихся-вечерников велико. Прежде всего, от того, будет ли изучение первой темы интересным для учащихся, зависит их отношение к курсу в целом. Далее, от того, будет ли это изучение доступным для наших учащихся, хотя и не очень легким, зависит оценка ими своих возможностей. На этой теме они сразу поймут характер требований к объему и качеству работы по анализу произведения. Первая монографическая тема становится своеобразной моделью работы над основным курсом — учащиеся через нее входят в литературу как учебный предмет.

Эта тема — модель и для учителя. Учитель продолжает по-прежнему заботиться о развитии интереса учащихся к литературе и приступает к постепенному формированию у них новых знаний и умений. Опробовав тему, учитель получает ключ к курсу в целом; потом он будет искать и другие варианты построения занятий по монографической теме, но уже осознав необходимый и возможный характер такой работы для своих учащихся. Такой самоанализ будет служить залогом его профессионального самосовершенствования.

У методики изучения «Грозы» в школе есть свои трудности. Вот как осмысляет их учительница Т. Н. Боброва (Ленинград): «Трудность изучения драмы как рода литературы, отдаленность от современного учащегося темы произведения (изображение купеческой семьи), отсутствие жизненного опыта, который дал бы возможность по-настоящему понимать и судить Катерину, понимать мотивы поступков других действующих лиц этой пьесы, — от принципа «делай что хочешь, только бы все шито да крыто было» человеческому сознанию не так-то легко отказаться; степень научной

осведомленности любого современного человека делает труднопредставимыми суждения Кабанихи и Дикого о жизни; речь героини современному «технарю» кажется излишне сентиментальной».

Но если пятнадцатилетнего человека в массовой школе сюжет пьесы особенно взволновать не может, то вечерника с большим жизненным опытом может заинтересовать в пьесе именно сюжет и то, что во все времена составляло главное достоинство драматургии Островского: его пьесы — «пьесы жизни». Не надо бояться того, что учащиеся сначала увидят в «Грозе» бытовую историю, — это ведь не противоречит представлению о ней как о «пьесе жизни», хотя и не сводится к этому.

Учителя вечерних школ отмечают и другую специфическую трудность освоения темы — острую «боязнь сочинений» у начинающих заниматься в IX классе и неумение связно говорить на заданную тему продолжительное время. Планируя систему работы над пьесой, надо помнить и об этом.

Вместе с тем пьеса «Гроза» не дает полного представления о драматургии Островского. Поэтому и эта проблема не должна ускользнуть от учителя, приступающего к работе над темой «А. Н. Островский».

Покажем возможность постановки конкретно-методических задач при изучении творчества Островского:

- 1) показать учащимся поступательное движение (историю) литературы; представить драмы Островского как новый, значительный этап развития русской драматургии и новое слово во всей литературе, показать роль традиций в развитии литературы;
- 2) воспитать уважение к личности Островского как самобытного деятеля русской литературы;
- 3) на базе имеющихся у учащихся умений начать формирование культуры чтения пьесы в неразрывной связи с культурой зрительского восприятия; пробудить интерес к театру как виду искусства;
- 4) при анализе «Грозы» поставить перед учащимися в целях нравственного их обогащения, для понимания вечно живой силы русской классики ряд интересных для них проблем, показать их историческую обусловленность у Островского, научить учащихся сочетанию исторического и общечеловеческого взгляда на произведение; показать возможности различных трактовок, познакомить с современными трактовками произведения;
- 5) научить учащихся правильному пониманию и активному владению терминологией, связанной с особенностями драматургии;
- 6) на базе этой темы начать обучение учащихся умению написать рецензию на просмотренный спектакль, кинофильм, телепередачу, как этого требует программа IX класса.

Каждая из этих целей имеет свое конкретное наполнение.

Изучению «Грозы» предшествует ознакомление учащихся с литературно-театральной деятельностью Островского. Сама по себе жизнь Островского, как известно, небогата событиями, поэтому программа не акцентирует на ней внимания, перенося центр тяжести на литературно-театральную деятельность Островского. Это предполагает особый, нестандартный тип школьной биографии писателя, показ его как деятеля, причем в области двух смежных искусств: литературы и театра.

Учащимся надо поэтому дать на примере Островского само понятие о деятеле как о человеке, имеющем убеждения и действующем в согласии с этими убеждениями, человеке, имеющем высокую цель и знающем средства ее достижения, слова и дела которого едины. В этом плане Островский стоит в одном ряду с общественными деятелями середины XIX века — Н. Г. Чернышевским, Н. А. Некрасовым, М. Е. Салтыковым-Щедриним.

Таким образом, биография писателя предстанет перед учащимися как особый тип характеристики человека — через его деятельность. К такому осмыслению биографии учителя не всегда готовы; традиционный подход: от рождения до смерти, с жесткой фактографичностью изложения, — еще господствует на ряде занятий в вечерней и заочной школе, где это особенно нерационально.

Говоря о деятельности Островского, учитель рисует его как личность, имеющую убеждения, чьи дела — воплощение этих убеждений в жизнь.

Вот основные моменты, которые в этом плане должны понять учащиеся:

- 1) Островский — один из первых в русской литературе XIX века писателей-разночинцев. Интересен его внутренний путь к культуре, к формированию своей личности, к освобождению от влияния «темного царства», к пробуждению и становлению таланта. Островский — мягкий, деликатный человек, любивший жизнь, ценивший ее силу и красоту в природе и людях. Одновременно это твердый, принципиальный человек, сумевший противостоять дурному влиянию своей среды, сумевший не стать ни «волком», ни «овцой» и сохранивший в суровых условиях веру в человека, в его нравственную красоту и чистоту. Его политические взгляды прогрессивны, однако четкой революционно-демократической программы, как другие писатели, он не имел. Это человек широких демократических убеждений, противник произвола и самодурства, власти денег над людьми, защитник подлинной, не ханжеской нравственности.
- 2) Смысл его жизни — служение театру как средству воздействия на людей и общество в целом.

Островский — реформатор русского театра, практически один из его создателей. Он создал новый тип пьесы — социально-бытовую психологическую драму («пьесу жизни»), развил жанр исторической драмы и комедии, создал лирическую пьесу-сказку. Новыми для русской

сцены были и герои его пьес. Созданный им репертуар не только нов по содержанию и жанрам, но и огромен (47 оригинальных пьес из современной жизни и из русской истории). Его вклад в развитие театра может сравниться только с вкладом самых крупных драматургов мира.

- 3) Будучи истинно русским писателем, Островский никогда не отгораживался, как и все русские писатели, от мировой культуры. Он был знатоком мировой драматургии, автором переводов почти 20 пьес для репертуара русского театра.
- 4) Островский не только практик, но и теоретик театрального дела; его общественно-эстетические взгляды на роль театра, понимание его демократической сущности, специфики драматургии, особенностей игры актеров, выраженные в его заметках, деловых бумагах, обращенных к театральным деятелям, и обсуждавшиеся им в письмах, были новы и прогрессивны. Он активно влиял на осмысление специфики литературно-театрального дела.
- 5) Островский — активный общественный театральный деятель, глава репертуарной комиссии, участник создания и реорганизации театров. Островский и Малый театр («Дом Островского»).
- 6) Островский — знаток и ценитель русской народной речи, реформатор языка не только драматургии, но и литературы в целом. Его пьесы отразили новый этап развития русского литературного языка, новую, после Пушкина и Гоголя, стадию его демократизации.
- 7) Влияние Островского на русское общество, общественную мысль было велико. Видя в его пьесах «пьесы жизни», отражение собственной судьбы, широкие демократические круги зрителей и читателей лучше понимали и условия жизни в «темном царстве», и самих себя, свое место в нем. Неслучайно именно творчество Островского дало Добролюбову материал для решительных революционно-демократических выводов, и Островский не возражал против них (ср. позицию И. С. Тургенева). В ломке старых устоев жизни в 60-е годы, в период борьбы с «темным царством», Островскому принадлежит большая роль.

Остановимся на отдельных моментах освещения деятельности Островского. Первая в году биография не должна быть особенно краткой — на ней тоже строится побуждение учащихся к занятиям литературой; но в дальнейшем мы покажем, как строить такие характеристики кратко. Занятие может иметь два варианта: 1) обычное изложение учителем фактов деятельности Островского в хронологической последовательности, с попутной характеристикой личности писателя; 2) обобщенная характеристика деятельности и личности писателя, при которой учитель строит рассказ проблемно, не придерживаясь строго хронологической последовательности, свободно подтверждая отдельные положения наиболее яркими фактами. Этот тип занятия соответствует склонности взрослых к кратким обобщенным

характеристикам и одновременно незаметно готовит их к анализу образов литературных героев, а в жизни — к характеристикам деятельности людей, с которыми они общаются.

В целях приближения облика писателя к учащимся возможны и специфические виды занятий: рассказ об одном дне из жизни писателя, в частности последнем дне его жизни, — писатель умер у себя в Щелыкове, в рабочем кабинете, за столом; композиция «Островский и его современники» («А. Н. Островский в кругу писателей»)<sup>1</sup>, очная или заочная экскурсия в Замоскворечье, в Щелыково, в Театральный музей или музей при театре; беседа с работниками местного театра об их работе с произведениями писателя. Последние формы, становясь все более частыми, выводят вечернюю школу на активное использование внешкольных форм работы, что подготавливает естественное превращение вечерней школы в центр послешкольного образования взрослых.

При обычных формах занятий необходимо помнить о работе с учебником. Его можно использовать для ответа на вопросы: откуда у Островского такое знание жизни третьего сословия? Почему он мог стать «Колумбом Замоскворечья»? Учебником можно воспользоваться также и для освоения мысли: пьесы Островского — «пьесы жизни», а также и общего понятия о «темном царстве».

Чтобы учащиеся легче усвоили даты жизни Островского и умели соотнести их с жизнью других писателей, целесообразно предложить сравнить по учебнику даты рождения и смерти Островского и других писателей. Обнаружится, что Островский только на два года моложе Некрасова и Достоевского, на пять лет моложе Тургенева<sup>2</sup>, и только на три года старше Л. Толстого, т. е. практически они люди не только одного времени, но и приблизительно одного возраста (то же самое с датами смерти). Ему было 14 лет, когда умер Пушкин (известны его эмоциональные, личностно окрашенные слова через много лет на пушкинском празднике: «Вот отчего и великая скорбь при утрате: образуется пустота, умственное сиротство: нечем думать, нечем чувствовать»); 18 лет, когда был убит Лермонтов. Первое произведение Островского было создано за три года до смерти Гоголя; Гоголь слушал его чтение пьесы «Свои люди — сочтемся!» и пригласил не слишком знакомого ему Островского на последние свои именины.

Такой прием игры в даты необходим для формирования у учащихся представления об эпохе и поступательном движении истории. Для постоянного напоминания учащимся временных границ жизни и творчества писателей

---

<sup>1</sup> Для этого можно воспользоваться одноименной статьей А. И. Ревякина в журнале «Литература в школе» (1961, № 3) или его же книгой «Москва в жизни и творчестве Островского» (М., 1962).

<sup>2</sup> Учащимся надо также знать, что «Гроза» написана за три года до «Отцов и детей», чтобы понять, почему Островский изучается в школе раньше Тургенева.

крайне желательно иметь перед глазами учащихся в кабинетах литературы хотя бы простейшие синхронистические таблицы, сделанные ими самими.

Одной из форм самостоятельной работы в начале обучения является запись плана лекции учителя и воспроизведение учащимися основных моментов его рассказа по этому плану, т. е. тренировка учащихся в связной речи. Необходимо убедить их в целесообразности этой работы, так как многие из них считают, что и так умеют говорить «сколько угодно».

В отдельных случаях возможна уже в начале темы беседа об уже прочитанных или просмотренных учащимися пьесах Островского. Чаще всего необходимо дать учащимся перспективное домашнее задание: концу изучения темы прочесть или просмотреть одну из пьес Островского; если это по каким-либо причинам невозможно, надо за время изучения темы найти возможность прочесть или просмотреть (например, по телевизору или в кино) одну из пьес русской классической или современной советской драматургии и охарактеризовать ее.

В занятие в том или ином виде входит пересказ-анализ учителем или учащимися, специально подготовившимися, двух-трех пьес Островского, отобранных либо по хронологическому принципу (первый период творчества — «Свои люди — сочтемся!»; второй — «Бедность не порок»; третий — «Доходное место», «Гроза»; четвертый — «Бесприданница», «Волки и овцы» и т. д.), либо по тематическому (из жизни купечества — «Бедность не порок»; из жизни актеров и дельцов — «Таланты и поклонники»; об актерах и дворянах — «Лес»; о русской старине или истории — «Снегурочка», «Козьма Минин»), либо по жанровому (комедии, драмы) или проблемному — подтверждению определенного тезиса (например: «Пьесы Островского — «пьесы жизни»; «Островский — не только бытописатель, но — поэт русской народной жизни»; «Наиболее интересные для нас герои и героини пьес Островского»).

Учителя часто используют учебный кинофильм о драматургии Островского. Действенным это средство обучения становится лишь при комментировании учителем и при привлечении к обсуждению, комментированию фильма самих учащихся.

В определении характера работы над драмой «Гроза» остановимся сначала на выборе путей изучения. В практике вечерней школы наибольшей популярностью пользуется анализ пьесы по актам. Не отрицая его возможностей, полагая, что это действительно генеральный для начала изучения путь, мы считаем, что в отдельных случаях, например в заочной школе, возможно использовать и путь пообразного изучения, а также комплексный путь, где в центре — анализ образов.

Основное внимание в любом случае уделяется анализу человеческих характеров, изображенных в «Грозе», поступкам и мотивам действий, человеческой этике; это соответствует потребности взрослых учащихся вечерней школы разобраться в сути человеческих характеров, обогатить свое понимание



жизни. Главным объектом внимания учащихся при такой работе становится характер человека, что отвечает основному назначению самой литературы — быть человековедением.

Приведем варианты систем занятий по «Грозе».

**Первый вариант.** Система занятий по пьесе рассчитана на 8 часов для очного обучения и на 6 — для заочного. Она основана главным образом на целостном анализе пьесы, с элементами других путей анализа при обобщении материала.

1. Вступительная беседа. Чтение и анализ I действия. Кулигин и Феклуша о красоте мира: две красоты?
2. Чтение и анализ II действия. Психология героев будущей драмы. Неизбежна ли драма в доме Кабановых?
3. Анализ III действия. Вечер и ночь в «темном царстве». Почему в III акте две такие разные картины?
4. Анализ IV действия. Гроза и покаяние Катерины.
5. Анализ V действия. «Друг мой! Радость моя! Прощай!»
6. Борис, Тихон, Кудряш в пьесе Островского.
7. Катерина и Варвара Кабановы в пьесе Островского.
8. Подготовка к сочинению по пьесе.

**Второй вариант**, основанный на анализе системы образов пьесы.

1. Эпоха, отраженная в пьесе. Место и время действия. Характер конфликта в этой «пьесе жизни». Ознакомление учащихся с зачетными заданиями.
2. Обличение самодурства как социального и психологического явления в образах Дикого и Кабанихи. Типы самодурства. Речевые характеристики героев.
3. Осуждение Островским нравственной слабости, эгоизма, приспособленчества. Образы Тихона, Бориса, Варвары; средства их создания.
4. Образ Катерины Кабановой как новое слово в русской литературе, как общественное явление.
5. Образы женщин с «горячим сердцем» и расчетливых «хищниц» в других пьесах Островского (по спектаклям, фильмам, телепередачам).
6. Идеино-композиционное значение образа Кулигина. Возможно ли просвещение в «темном царстве»?
7. Обобщающее занятие. «Гроза» — психологическая бытовая драма с глубоким общественным смыслом.
8. Пьесы Островского в театре и в кино. Рецензия как жанр сочинения. Обучение учащихся рецензированию пьесы, спектакля или кинофильма (например, кинофильма Э. Рязанова «Жестокий романс»).

**Третий вариант.** Этот вариант укладывается в рамки 6 часов для заочного обучения.

Можно использовать этот вариант изучения темы и при очном обучении, с добавлением 3 часов на подразделы 4–6. В равной мере предшествующие варианты могут быть использованы учителем для заочного обучения, при снятии или укрупнении отдельных подразделов темы.

1. Литературно-театральная деятельность Островского. Островский — создатель реалистической драмы и русской национальной драматургии. Островский и Малый театр. Пьесы Островского на современной сцене и в кино. Их историческое и общечеловеческое значение.
2. Пересказ-анализ сюжета пьесы «Гроза» («Что случилось в городе Калинове?»). Понятие о конфликте драмы. Задание для самостоятельной работы учащихся по подготовке заочной воображаемой экскурсии в город Калинов времен Островского.
3. Заочная экскурсия в город Калинов.
4. Судьба человека в «темном царстве». Кем можно стать в нем? Варианты судьбы Дикого, Кудряша, Тихона, Бориса. Кулигин, его роль в этом мире.
5. Два пути для женщины вырваться из этого мира: путь Варвары и путь Катерины. Ваше отношение к ним.
6. Подготовка учащихся к сочинению по пьесе и к зачету.

При любой системе уроков по пьесе Островского «Гроза» учащихся надо подвести к следующим выводам, которые они должны освоить, т. е. мысленно пережить и принять.

Островский утверждает, что стремление к свободе и счастью естественно и преодолимо, какие бы препятствия ни ставила жизнь, как бы трагично ни складывались обстоятельства.

Писатель показывает, что старые силы сопротивляются новому особенно злобно тогда, когда им приходит конец. Островский осуждает самодурство всех видов, вскрывая его социально-психологические корни и обреченность.

Надо убедить учащихся, что высокие нравственные ценности, человеческие идеалы всегда, во все времена имели высокую цену, даже в «темном царстве». Это нужно не только самим носителям идеалов, но и всем людям в их поисках настоящего счастья, для различения добра и зла. Покорное принятие условий жизни Тихоном, приспособленчество и изворотливость Варвары, нравственная слабость и эгоизм Бориса не есть нормы жизни, хотя и являются достаточно распространенным явлением. Подлинного счастья они не приносят. Вот как сформулировала эту концепцию на уроке учительница О. М. Миттельман (Ленинград): «У Катерины есть то, что называется идеалами, хотя она и не слышала этого слова. Доверчивость, вера в людей, уважение к ним (и к себе), стремление к добру, справедливости, правде — для нее необходимая норма жизни. Поэтому она со всеми добра, великодушна. Поэтому так много значит для нее красота — цветов, неба, воды; гармония природы — норма для нее. Островский показывает духовность Катерины. Варвара вся на уровне быта, ежедневных отношений, принятых в ее среде норм. Все ее представления

и понятия не поднимаются выше этого уровня. Она не смотрит и не мыслит выше, глубже привычных, обыденных отношений. Вот и любовь ее — вполне земная, без порывов, озарений и мук — это ей даже смешно. Вот и Катерину она не понимает — «мудреная какая-то». А Варвара «простая», вся в своем, сегодняшнем, таком, «как у всех». В науке такой уровень понимания и отношения к жизни называется обыденным сознанием или здравым смыслом. Многие люди искренне убеждены, что этот здравый смысл — вершина понимания жизни: вижу все, как оно есть, живу без иллюзий, в мечтах не нуждаюсь. Может быть, так оно и есть? И мечтательность Катерины — проявление ее интеллектуальной слабости? Говоря шире, нужны ли в жестоком, неустроенном мире люди, которые «смотрят на облака», которым нужно больше того, что встречается на каждом шагу и потому считается нормой? Люди с мечтами, с высокими духовными запросами — нужны ли человечеству, не выбравшемуся еще из заботы о хлебе насущном?»

При выборе анализа пьесы по ходу развития действия учителю можно предложить следующую систему опорных вопросов:

1. Роль I акта в развитии действия пьесы «Гроза». Какая картина должна предстать перед глазами зрителя, когда откроется занавес? Что должен подчеркнуть режиссер-постановщик? Одинакова ли красота в восприятии Кулигина и Феклуши? Какова позиция Кулигина и Кудряша в этом мире? Как подготовлен зритель к появлению семьи Кабановых? Какое впечатление производят Кабаниха, Тихон и другие члены этой семьи при первом появлении? Умна ли Кабаниха? Что думает она о людях? Как вы воспринимаете разговор Катерины и Варвары? Принимаете ли вы стиль речи Катерины? О чем говорит тот факт, что Варвара первой догадалась о любви Катерины к Борису? Почему она хочет, чтобы Катерина пошла на свидание? Жалеет или не жалеет Варвара Катерину?
2. Роль II акта пьесы. Как выглядит интерьер купеческого дома той поры? Сравните свои представления с тем, как он изображен в учебном кинофильме или диафильме «Гроза». Почему II акт начинается с разговора Феклуши и Глаши? Действительно ли необходимы, как считал Добролюбов, «ненужные», эпизодические персонажи в пьесе? Бескорыстна ли услуга Варвары Катерине? Как ведут себя в сцене расставания Тихон и Катерина? Почему Кабанихе так важно настоять на соблюдении традиций? Почему Катерина обиделась на наставление Кабанихи — ведь та права? Почему она просит Тихона взять с нее клятву, похожую на заповедь Кабанихи? Почему Катерина все-таки решается пойти на свидание с Борисом? Что влияет на ее решение?
3. Роль III акта. Из каких картин он состоит и почему? В чем смысл их соединения? «Переведите» на современный язык рассказ Феклуши. Почему не городничий, а Кабаниха может «прибрать к рукам» Дикого? Кулигин говорит, что в Калинове «лишь бы все шито да крыто было»; кто

еще в пьесе говорит так же? Можно ли подтвердить текстом пьесы мысль Кулигина, что «за заборами да замками столько разврату темного да пьянства» и одновременно «слез невидимых и неслышимых»? Действительно ли в «темном царстве» возможен только такой принцип жизни? Как вы к этому относитесь? Почему Островский рисует параллельно гуляние Варвары и Кудряша, Катерины и Бориса? По какой примете Кудряш сразу догадался, что Борис любит Катерину? Обратите внимание на последние реплики Катерины и Бориса в 3-м явлении и на ремарки в 4-м явлении. Какую роль играют в этих сценах песни и пейзажи? Правы ли были некоторые современные Островскому критики, считая, что сцена в овраге безнравственная и пошлая? Знаете ли вы какие-либо другие любовные сцены из русской классической или зарубежной литературы? Сравните их со сценой свидания в пьесе «Гроза».

4. Какое место действия избирает Островский для IV акта пьесы и почему? Зачем Островский «приводит» на полуразвалившуюся галерею Дикого и Кулигина? Как характеризует их разговор общую обстановку в городе? В который раз уже Кулигин повторяет в пьесе: «надо покориться...»? Как вы оцениваете покаяние Катерины? Не считаете ли вы, что ей лучше было бы скрыть все случившееся и даже попытаться тайком видаться с Борисом? Ведь говорит же она во II действии, что найдет «случай повидаться с ним». Почему Катерина не делает этого? Не будь грозы и сумасшедшей барыни, состоялось бы, по-вашему, покаяние Катерины? Почему она называет в этой сцене Тихона «голубчик мой» и смотрит ему в глаза? Согласны ли вы с мнением, что над нею «одержали победу в этой сцене темные религиозные представления»? Какова реакция окружающих на это покаяние? Пересмотрите внимательно ремарки и реплики Варвары, Тихона в этом явлении. Эту ли сцену или последующие считать кульминацией пьесы?
5. Роль V акта пьесы. Чего добивается Кабаниха после случившегося? Какие возможные варианты поведения после случившегося намечает Островский для Катерины? Какой из них был бы победой Кабанихи? Что значило для верующей Катерины пойти на самоубийство? В чем мотивы ее решения и поступка? К кому обращены ее последние слова? Как ведет себя Тихон в последней сцене? Почему после этой сцены на премьере пьесы разрыдался молодой купец, повторяя: «Боже мой, правда-то какая! Где они это видели? Откуда это знают?» Сравните этот эпизод из жизни Катерины со сценой из пьесы Островского «Бесприданница». Лариса тоже однажды подошла к обрыву над Волгой, но отшатнулась от него со словами: «Нет, не могу!» Но в финале пьесы она благодарит Карандышева за выстрел, прервавший ее жизнь. Какую из героинь вы принимаете ближе к сердцу?

Для подведения итогов при целостном анализе можно поставить вопросы: какую роль в раскрытии характеров героев играет прием значимых имен и фамилий: Катерина — «всегда чистая», Варвара — «грубая» и т. д.? Чья речь в пьесе кажется вам наиболее соответствующей вашим представлениям о культуре человека? Почему Островский назвал пьесу «Гроза»? Какой конкретный и символический смысл вложил он в это название, почему дорожил им? Может ли пьеса, представляющая собой драму из купеческого быта, быть интересной для зрителей разных сословий и классов и в другое историческое время? Если да, то чем? Какие знания и умения, полученные в результате анализа «Грозы», можно применить в вашей читательской или зрительской практике?

При выборе пообразного или проблемного пути анализа пьесы в начале его необходимо дать обзор ее содержания, с тем чтобы учащиеся, читая ее затем в полном объеме или выборочно, лучше ориентировались в содержании. Способы такого обзора — пересказ-анализ учителем всей пьесы или чтение узловых сцен с пересказом пропущенных мест, т. е. литературная композиция (монтаж) по пьесе. В монтаж могут войти и цитаты из критических статей, оценок современников, но не надо забывать, что в литературном монтаже основную часть все же занимает подлинный текст произведения.

При пересказе-анализе увеличивается доля постороннего текста — комментариев, справок, объяснений, хотя и в этом случае такого рода материалы не должны заслонять живой текст, который дается в изложении учителя. Пересказ-анализ — более свободный вид работы<sup>1</sup>.

В качестве основы для создания проблемных ситуаций и стимулирующего приема для чтения и анализа учащимися пьесы можно использовать ироническое изложение ее сюжета Писаревым, доказывающее мысль критика о «резкой несоразмерности между причинами и следствиями в поступках»<sup>2</sup> Катерины.

Такое весьма остроумное, но несправедливое изложение событий и мотивов действий героев заставляет задуматься всех, даже тех, кто моментами узнает в суждениях Писарева собственное мнение о Катерине. Это вынуждает учащихся подобрать аргументы «за Писарева» и контраргументы против такого изложения событий. Работа приводит их к серьезному прочтению и пониманию пьесы.

Практически почти каждое суждение критика о поступках Катерины и мотивах этих поступков может служить основой для создания при анализе пьесы проблемных ситуаций, ведущих к углубленному вниманию к написанному в пьесе. Например, учащимся интересно будет решить, так ли просто обстоит дело с истоками драмы Катерины: «Кабаниха ворчит — Катерина

---

<sup>1</sup> О методике пересказа-анализа см. нашу статью в журнале «Литература в школе» (1960, № 5).

<sup>2</sup> См.: Писарев Д. И. Мотивы русской драмы. — В кн.: Островский в русской критике. 2-е изд. М., 1953, с. 325—328.

от этого изнывает; Борис Григорьевич бросает нежные взгляды — Катерина влюбляется». Или: «Окончательная катастрофа, самоубийство, точно так же происходит экспромтом». Катерина «ежеминутно кидается из одной крайности в другую; ...она на каждом шагу путает и свою собственную жизнь, и жизнь других людей».

С той же целью активизации внимания учащихся к тексту пьесы возможно проведение такой творческой работы, как заочная воображаемая экскурсия в город Калинов, с успехом проходящая в школах. Учащиеся должны посетить такие объекты города, как набережная Волги, где гуляют жители и сидит Кулигин; площадь перед церковью и церковь; полуразрушенную галерею и улицы города, где перед домами сидят жители, в частности Кабаниха с Феклушей; перевоз, где Дикой спасовал перед гусаром; дом городничего, который пасует перед Диким; трактир и лавки купцов; бульвар, на котором Кулигин хочет поставить солнечные часы, а Дикой считает это вздором; сады с калитками, овраг за ними; дома Дикого и Кабанихи, домишко Кулигина; обрыв, с которого бросилась Катерина, и другие места.

В такой работе соединяются внимание к описанию автором места действия (учащиеся должны прочитать отрывки из пьесы и пересказать) и знание действий героев, которые происходят на том или ином месте. Работа может быть распределена между учащимися по «местам» или актам. Учащиеся тренируются в устном словесном рисовании пейзажей города Калинова и интерьера, т. е. практически осваивают описание как тип литературного текста, продолжая работу, начатую во вводно-повторительном разделе; пересказывая действия и взаимоотношения героев, связанные с тем или иным местом действия, тренируются в применении повествований.

В тех случаях, когда возможно разыгрывание в классе эпизодов пьесы или просто выразительное чтение отдельных сцен пьесы, учащиеся овладевают понятием «диалог» или «монолог» в пьесе. Теоретические понятия служат основой для практических речевых умений самих учащихся.

Любопытно, что, кроме одного акта (II), действие нигде не происходит внутри дома. И Кабаниха прощается с сыном, и Варвара разговаривает с Катериной, и Дикой говорит с Борисом — все на улице. Учащиеся могут подумать: почему Островский не ввел героев и зрителей в столь хорошо знакомые всем дома, лавки, церковь, а оставил снаружи?

«Темное царство» — это не только экзотика купеческого быта, это образ жизни, система отношений людей при «красоте дивной», на которую «душа радуется». В этом конфликте красоты, простора, воли, света и «темных» людских отношений и таится «гроза», где бы ни происходило у Островского действие его пьес!

Анализ образов Дикого и Кабанихи, конкретизирующий общее представление учащихся о «темном царстве», может идти в таком направлении:

Островский показывает разные типы самодурства, от грубых и явных, как у Дикого, до более изощренных, как у Кабанихи.

Учащиеся должны подумать, какую роль в пьесе играет Дикой. Участвует он всего в трех эпизодах (действие I, явление 2-е; действие III, явление 2-е; действие IV, явление 2-е), но именно им открывается афиша этой пьесы: «Савел Прокофьевич Дикой — купец, значительное лицо в городе», т. е., по мысли автора, он является главным действующим лицом в пьесе. Принимает ли он участие в судьбе Катерины? Формально — нет, ни единого слова о ней он не говорит. Даже если предложить учащимся рассказать Дикому о Катерине так, как это могли бы сделать в жизни его знакомые (учащиеся должны подумать, кто скорее всего мог это сделать), то девятиклассники придут к выводу, что Дикой судьбой Катерины не очень бы заинтересовался, да еще обругал бы рассказчика. Но они отметят, что именно от Дикого зависит исход судьбы Катерины, так как в его руках — судьба Бориса, учащиеся могут представить себе, как ругал Дикой Бориса перед отправкой его в Кяхту, узнав о случившемся, и как, возможно, был рад «законному» поводу избавиться от претендента на деньги (кстати, не самого Дикого, а наследственные).

Дикой — социальная опора «темного царства», сила, основанная на власти денег, возможности все купить и продать, он — купец в широком смысле слова. Пока он еще «дик», но, став культурным, станет еще страшнее. Деньги — его единственный интерес в жизни, единственная привязанность, он не отдаст ни гроша, не обругав при этом человека.

Деньги дают ему право быть самодуром, творить любой произвол. Произвол, в свою очередь, дает ему свой нравственный и материальный выигрыш, благодаря которому Дикой и процветает—его все боятся. Именно на этой связи любви к деньгам и любви к произволу держится пока Дикой. Возражать ему не хочет и не может никто: все зависят от его денег, от взятой им власти, даже городничий, не то что Борис. Возразить посмел лишь никак не зависящий от него гусар на переезде, и Дикой спасовал перед «каким-то гусаришкой». Дикой — самодур в двойном смысле: не только потому, что дурит сам, но и потому, что дурит для себя, с удовольствием, — он в этом кровно заинтересован, ему это приятно.

Ему безразличны судьбы других, той же Кабанихи, не ее утешать, а сам к ней утешаться идет он. Он пользуется всеми правами «темного царства», даже «излишне» пользуется, поскольку кажется неразумным (диким) даже всем обитателям «темного царства». Дикой — крайняя степень самодурства, вне нормы даже в Калинове.

Кабаниха же — идеальная норма для «темного царства», именно поэтому она наиболее уважаемое лицо в городе. В отличие от Дикого, она заинтересована в соблюдении порядков не только в своем доме, но и в городе, в мире: не случайно она интересуется у Феклуши событиями в мире. Она глубоко

убеждена в справедливости и необходимости именно таких, какие существуют сейчас, обычаев и нравственных устоев, она активно защищает их от имени «старших», считая себя старшей, хотя ей не так много лет. Она действует сознательно и убежденно, во имя, как ей искренне кажется, всеобщего блага. Кабаниха беспокоится о том, что будет в мире, когда умрут «старшие», — как жить-то будут молодые? Это по-своему «идеолог» «темного царства», соблюдение «обычаев» (любимое слово Кабанихи) которого для нее в жизни главное. Не случайно современники видели в ней намек на Николая I; да и зовут ее Марфой — «властной». Перед учащимися стоит поставить вопрос: может быть, плохи сами обычаи, а Кабаниха и разумна, и добра? У многих часто ассоциируется с образом Кабанихи только тупая, жестокая сила. Нет, она не «дика», она безусловно умна и явно считает себя доброй, иногда даже бывает такой — по отношению к нищим, к Варваре. Но обычаи стали плохими не сами по себе, а силой таких, как Кабаниха.

Не так прост и вопрос о том, в каком смысле она «ханжа» — ведь она искренне защищает старые обычаи. Но умный Кулигин, давно живущий в городе, подмечает, что она по-разному ведет себя на людях и наедине, дома, что ей иногда важнее не реальные порядки, а внешний образ «порядка» в мире. Поэтому она так часто действует «на публику», и нищих оделяя, и Тихона наставляя на людях.

Кроме того, она не верит людям, думает о них только плохо, способна всех подозревать в склонности к плохому — и сына, и невестку. Учащиеся могут вспомнить, почему так обидел Катерину разговор со свекровью в 5-м явлении I действия. Ужиться с нею, даже уважая ее, как Катерина вначале, невозможно, а переубедить тоже нельзя — не позволит. В этом отношении она недалеко ушла от Дикого. Только средства, которыми она добивается «порядка» в своем мире, иного, психологического характера. Ее боятся больше, чем Дикого. От того хоть на время спрятаться можно. Кабаниха же старается все увидеть, всем управлять. Да и силы характера у нее больше, чем у Дикого. Оба они нужны друг другу, старые обычаи рождены властью денег и держатся сильно.

Материалом для анализа действий Кабанихи могут служить явления 2-е, 3-е, 5-е в действии I, явления 2-е, 5-е, 6-е в действии II, явления 1-е, 2-е в действии III, явление 2-е в действии IV, явления 6-е и 7-е в действии V.

Надо привести примеры из других пьес Островского, где действуют похожие на Дикого и Кабаниху герои, например Большов, Гурмыжская. Есть у него и еще более «культурные» самодуры, и поздних его пьесах, в частности купцы в «Бесприданнице». При обсуждении фильма Э. Рязанова «Жестокий романс» можно затронуть и этот вопрос. Любая власть денег, по Островскому, рождает самодурство.

Надо предложить учащимся в будущем, читая пьесу Горького «Васса Железнова» или смотря кинофильм Г. Панфилова «Васса», вспомнить Кабаниху и сравнить этих двух купчих: что в них общего, что изменило время в их облике,



что осталось в них прежним? Более умная и образованная, вполне светская дама Васса Железнова, на человечности которой так настаивает Г. Панфилов, считая ее жертвой темного мира, — не жестокая разве сила? И кто из героинь страшнее?

В конце надо обобщить наблюдения над чертами, характеризующими «столпов» «темного царства». В ходе работы составляется словарь нравственно-психологических понятий, характеризующих мир Дикого и Кабанихи: власть денег, уверенность в своей силе и правоте, защита старых традиций, деспотизм, самодурство, жестокость, бездушие, неуважение к человеку, невежество, ханжество. Составление таких словарей и планов помогает лучше понять психологию героев, учащимся легче говорить или писать о них.

Изучение образов молодых мужчин в пьесе возможно провести как беседу по таким вопросам: почему в одном доме сын вырос «Тихоном», а дочь «Варварой»? Применимо ли к Тихону такое эстетическое суждение Островского: «Чтобы иметь право исправлять народ, не обижая его, надо ему показать, что знаешь за ним и хорошее»?

Считает ли Тихон сам себя виноватым в происшедшей драме или винит только других? Как он будет жить после случившегося? Останется «Тихоном»?

Чем Борис отличается от Тихона? Расскажите о его манерах, характере, внешнем виде. Почему Островский его единственного одевает в Калинове не «по-русски»? (см. примечания автора).

Почему Борис, называя себя «вольной птицей», терпит бесправную жизнь в доме Дикого: от безволия, от безвыходности, ради денег, жертвуя собой ради сестры? Какие мотивы его поведения вы увидите в пьесе? Какие считаете ведущими? Аргументируйте примерами из текста свое мнение.

Сильно ли любит Борис Катерину? Знает ли он, что ее ждет за любовь к нему? Докажите это. Какая его реплика (3-е явление, сцена 2-я, действие III) может покорибить вас? Сравните поведение Катерины и Бориса в этом явлении. Как их охарактеризовать? Прочтите этот эпизод вслух.

Борис, образованный, мягкий, деликатно ли ведет себя после возвращения Тихона? Почему сердится на Бориса Варвара? Как он разговаривает с Катериной в последний раз?

Фамилия Бориса — Дикой? Почему ее, одну из немногих, совсем не называет Островский? Зачем введен в пьесу рассказ Бориса о судьбе его родителей, убежавших из Калинова, и о его бабушке Анфисе Михайловне?

Каков Кудряш в общении с героями пьесы: Варварой, Борисом и другими? Почему он не лебезит перед Диким? Какими привлекательными чертами характера наделил его Островский?

В конце работы может быть продолжено составление словаря нравственно-психологических понятий применительно к поведению молодого поколения в «темном царстве»: рабская покорность, безволие, эгоизм, трусость и т. д.

Если ранее в центре внимания анализа «Грозы» стоял образ Катерины, а образ Варвары был на периферии и было достаточно сказать о ней несколько объективных слов, теперь этим ограничиваться нельзя. Учащиеся не принимают зачастую не только смерть Катерины, но и весь способ ее мышления, а отдают предпочтение естественному и единственно правильному, по их мнению, образу жизни Варвары. Учащиеся считают ее доброй, веселой, в меру как нужно — честной, умеющей жить без жертв, смелой, даже героической (убежала ведь из Калинова не Катерина, а Варвара). Поэтому целесообразнее «поднять» в анализе образ Варвары, уделить ему больше внимания и, не преувеличивая ее недостатков, уменьшить, если нельзя снять, ореол ее как героини в глазах учащихся. Система аргументов в вечерней школе, естественно, может быть более серьезной психологически и житейски, чем в массовой.

Можно вести анализ женских образов отдельно, можно одновременно, но всегда как сопоставительный. Предпосылкой к анализу является вывод, сделанный на предыдущих занятиях: жить в этом мире нормально очень трудно; можно или быть вечной жертвой, или самому со временем стать самодуром; относительная независимость — и та дается не просто, даже Кудряшу. И тем не менее обязательно ли в этом мире, чтобы не быть жертвой, повторять путь Кабанихи и Дикого, следовать их традициям, или стать Варварой? Этот вопрос является основой всех читательских споров о судьбе Катерины. Сравнивая, учащиеся часто говорят: можно ведь убежать из Калинова, как Варвара. Но убежать куда-то это еще не значит жить иначе. Речь должна идти о том, как вообще иначе жить.

Уйти, убежать — теоретически и даже практически можно, но чаще всего судьба убежавшей женщины была еще менее завидной, чем оставшейся дома, — о судьбах таких женщин взрослым учащимся вполне можно сказать.

Вопрос о том, что может составить основу женского счастья, не застанет врасплох взрослых учащихся. Жизнь любой женщины заключена в семье — и Кабанихи, каким бы влиянием она ни пользовалась в городе, и Варвары, и Катерины. Только в этих рамках они сами видят свое счастье, хотя и понимают его по-разному. Хорошая семья, любящие родители, любовь к ближним и доверие к людям, красота мира вокруг, душевная гармония в детстве и юности; любовь и радость в молодости («Тиша, я любить тебя хочу»), а потом, когда «уходится сердце», главным будут «детки», — это нарисованный Катериной идеал счастья.

Обеим молодым женщинам немного лет. Это пора, когда «сердце еще не уходило».

Где же лежат «ключи от счастья женского», в представлении Островского? И только ли о женском счастье думал он, создавая образы своих героинь? Не имеют ли они более широкое значение, не применимы ли вопросы, поставленные Островским, к судьбе любой личности в «темном» мире?

И. А. Гончаров не случайно считал обеих женщин, и Катерину, и Варвару, главными действующими лицами в драме, и потому, что они главные, и потому, что единственные, в отличие от мужчин, действуют, борются за свое счастье. Начальный вопрос — как учащиеся воспринимают судьбу Варвары и Катерины, дает возможность познакомиться с самостоятельной оценкой героинь учениками. На основе мнений учащихся разворачивается анализ. Предлагаем примерные вопросы: как живется обеим женщинам в доме Кабановых, почему одна «завяла совсем», а другая нет? Знает ли она, что хорошо, что дурно? Как Кудряш на свидании разговаривает с Варварой? Понравится ли мужчине, если любимая будет целовать его «холодно, как давно знакомого», и к тому же многократно зевать? Почему Варваре так хочется, что Катерина пошла на свидание? Можете ли вы доказать, что Варвара наблюдательна? Как она пользуется этим даром, что видит в людях? Какая из оценок Варвары кажется вам более точной: «шаловливая» (современник Островского, писатель Максимов) или «девушка, падающая сознательно и без борьбы» (Гончаров). Можно ли «переменить» роли — сделать Варвару главной героиней, а Катерину отнести на второй план, потому что она «чудная»? Хотели бы вы видеть такой спектакль по пьесе «Гроза»?

Вряд ли можно рассчитывать на трезвую оценку девятиклассниками характера Варвары в современных условиях, но заставить всех задуматься над собственными критериями такой оценки возможно и крайне необходимо.

Позиция — «каждый человек может быть и порядочным и нет, в зависимости от складывающихся жизненных обстоятельств», — достаточно распространена. От нее один шаг к допущению возможности присоединиться «к людям, не дарящим себя, а берущим от других. И не есть ли это более приемлемый способ для людей в наше время?»<sup>1</sup> Это мнение зрителей возраста учащихся вечерней школы, высказанное при обсуждении фильма «Жестокий романс», весьма типично.

Анализ образа Катерины сегодня столь же дискуссионен. Нужно не уходить от этого факта, а активно включаться в дискуссию, предвидя возможные позиции учащихся и приводя аргументы, позволяющие и сторонникам Катерины, и «противникам» прийти к верным выводам, к пониманию и ее характера, и значения этого образа в пьесе. Предлагаем остановиться на таких вопросах.

Выберите из пьесы суждения Варвары, Кабанихи, Тихона о Катерине и сравните их с вашим представлением о ней. Нет ли в этих суждениях общего? Как ведет себя Катерина в доме Кабановых? Правы ли те, кто обвиняет Катерину в непочтительности к свекрови, невнимании к мужу? Хотели бы вы, чтобы в вашей семье так относились к свекрови, мужу, невестке? Почему Катериной недовольны в доме Кабановых? Прав ли Добролюбов, полагая, что у Катерины вовсе не буйный характер, что «сила ее в терпении»?

---

<sup>1</sup> См. статью В. Каверина «Значение мотива» (Лит. газ., 1985, 9 янв.).

Разделяете ли вы убеждение Катерины: «Да и что в этом хорошего?» — по поводу советов Варвары жить «шито-крыто»? У Катерины в пьесе много монологов, когда она наедине с собой думает о себе и людях. О чем это говорит?

К какому мнению о стиле речи Катерины вы бы присоединились: 1) ее речь красива, поэтична, нежна, свидетельствует о душевности и доброте человека, его искренности; 2) она излишне сентиментальна, глупо говорить так; 3) язык Катерины вообще нежизненный? Какими бы словами вы определили свою позицию, если она не совпадает ни с одной из приведенных выше?

Считается, что Катерина любит природу. Увидели ли вы это в пьесе? Родилось ли ее покаяние «экспромтом», как считает Писарев?

Добролюбов считал, что образ «изменницы» Катерины «близок сердцу каждого порядочного человека». Почему? Согласны ли вы с этим? Чем был близок революционно-демократическим устремлениям эпохи образ необразованной, не имеющей ничего общего с общественным движением молодой купчихи, единственным смыслом жизни которой были любовь, семья и уважение к себе и людям?

Если можете, сравните Катерину с положительными героинями любой известной вам пьесы Островского («Бесприданница», «Бедность не порок», «Лес», «Таланты и поклонники», «Последняя жертва» и др.). Сравните ее с героинями других писателей, например с Татьяной Лариной из «Евгения Онегина» или Верой из «Героя нашего времени». Когда будете читать такие произведения, как поэмы Н. А. Некрасова, роман «Война и мир» Л. Н. Толстого, а также другие произведения русских писателей, вспомните о «всегда чистой» Катерине.

При обобщении целесообразно использовать творческие задания. Например, учащиеся получают задание продумать характер декораций всех пяти актов: словесно или в виде зарисовок, макетов. С той же целью может быть использована режиссерская разработка одной из сцен, в ходе которой учащиеся должны провести комплексную литературно-театроведческую работу: определить роль выбранной ими сцены в пьесе, обрисовать декорации, Продумать мизансцены, «одеть» героев, определить взаимоотношения и настроения каждого в сцене. В результате такой работы учащиеся активнее усвоят специфику драматургии.

Для подтверждения мысли о реализме и новаторстве пьес Островского целесообразно использовать литературно-эстетические высказывания писателя, например: «Многие условные правила исчезли, исчезнут и еще некоторые. Теперь драматические произведения есть не что иное, как драматизированная жизнь»<sup>1</sup>.

В вечерней и заочной школе в начале обучения, когда учащиеся испытывают неверие в свои силы и страх перед самостоятельной письменной работой, темы сочинений целесообразно давать в самом начале работы. Таким образом, подготовка к ним будет идти одновременно с анализом. Основной тип

---

<sup>1</sup> Островский А. Н. Полн. собр. соч., т. 13, с. 140—141.

сочинения — сочинение-характеристика одного или сравнение двух героев. Ряд учителей вечерних школ дают на первых порах только одну тему сочинения, главным образом о судьбе и характере Катерины, и проводят обучающее занятие. Возможно давать две-три темы на выбор, например: «Путь Катерины и Варвары в условиях «темного царства», «Образы молодых мужчин в пьесе «Гроза», «Типы самодуров в изображении Островского».

В ходе изучения пьесы с целью подготовки к сочинению возможно включать в уроки письменные работы небольшого объема. Подборку цитат о характере и особенностях речи героев, цитатный план к одному из образов, письменный ответ на вопрос, подготовку вступления или заключения к сочинению, словарь нравственных понятий, относящийся к героям пьесы, и пр.

В конце темы учитель проведет специальное занятие по обучению сочинению о героях произведения как особому литературному жанру. Надо показать учащимся роль основной мысли, выражаемой автором сочинения, научить выражать ее кратко и определенно. Надо отработать с ними варианты вступления (подхода к основной мысли), систему аргументов, раскрывающих основную мысль, отбор цитат из произведения, подтверждающих эти аргументы, необходимость вывода, делаемого в заключении сочинения. Возможно устно отработать с учащимися всю логику одного сочинения.

В ходе всех занятий может составляться словарь театральных терминов. В том случае, если учитель сочтет целесообразным и возможным использовать полученные учащимися сведения о театральной природе «Грозы» для самостоятельного анализа одной из пьес, можно предложить им вспомогательные вопросы: 1) кратко изложить сюжет пьесы, определить ее тему; 2) установить, что лежит в основе конфликта пьесы и каковы взаимоотношения действующих лиц; 3) проследить роль каждого из актов в раскрытии смысла пьесы; научиться находить узловые моменты сюжета, 4) оценить мастерство драматурга, если пьеса прочитана, или игру героев, если пьеса просмотрена; 5) оценить смысловую нагрузку слова как основного элемента драмы, особенности языка героев пьесы, 6) определить, к какому жанру драматических произведений (драма, комедия или трагедия) пьеса относится; 7) определить характер декораций пьесы и костюмы ее героев.

С целью формирования читательских, зрительских и речевых умений в конце темы за счет часов для развития речи может быть проведено обсуждение спектакля (телеспектакля, экранизации), а затем обучение жанру рецензии на пьесу или спектакль (экранизацию). Интересный фильм Э. Рязанова «Жестокий романс», при спорности его позиции по отношению к Островскому и дискуссионности позиции самого режиссера, может представить для учащихся большой интерес и сам по себе, и как способ защиты своего мнения при его обсуждении. Может быть обсужден также фильм К. Воинова «Женитьба Бальзаминова».

Предлагаем вопросы для обсуждения фильма «Жестокий романс»:

1. Эмоциональное отношение к фильму. Что вы принимаете в нем, что решительно отвергаете, что считаете спорным?
2. Сюжет пьесы и сюжет фильма. На основе чего в пьесе выстроил Э. Рязанов первую часть фильма? Отвечает ли она духу пьесы Островского?
3. Купцы Островского в фильме Рязанова. Психология дельцов. «Честное купеческое слово» Васи. Мастерство актерского воплощения.
4. Паратов в пьесе и фильме. Отношение его к жизни, к Ларисе. Степень его обаяния — у Островского и в фильме.
5. Карандышев в пьесе и фильме. Мотивы его поступков, отношение к Ларисе. Характер актерского воплощения.
6. Лариса в пьесе и в фильме. В чем совпадает ваше восприятие образа в фильме с читательским восприятием героини? Что в ней привлекательного? В чем она дочь своей среды и так же жестока к людям? К какой Ларисе у вас больше сочувствия? Почему Рязанов отказался в финале фильма от слов благодарности Ларисы убиавшему ее Карандышеву и ее просьбы положить пистолет с ней рядом, чтобы это считалось самоубийством? Почему этим кончает Островский пьесу?
7. Против чего выступает Островский в пьесе? Какие несомненные жизненные ценности он видит в жизни и защищает? Против чего и за что воюет Рязанов в фильме? В чем совпадает, в чем расходится их видение жизни? Позиция Рязанова в других его фильмах.
8. Пейзажи и песни в пьесе и фильме.

В театрах ряда городов идут пьесы Островского; культпоходы в театр, встречи с актерами, режиссерами, литературными работниками местного театра, критиками, встречи с самодеятельными коллективами, в которых ставятся пьесы Островского,— все это поможет учащимся проникнуть в мир Островского, понять законы драматургии. Возможна организация вечера отрывков из пьес Островского в исполнении учащихся.

К изучению Островского может примыкать занятие по современной советской драматургии, с обсуждением пьес В. Розова, А. Володина, А. Вампилова и других авторов.

Итогом такой работы может стать общешкольная театральная конференция.

---

## ГЛАВА VI

### ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА И. С. ТУРГЕНЕВА (РОМАН «ОТЦЫ И ДЕТИ»)

---

*Особенности очерка жизни и творчества писателя как вид школьной биографии писателя. Варианты очерков жизни и творчества Тургенева. Стимулирование интереса учащихся к произведениям из цикла «Записки охотника». Раскрытие «высшего представления о человеке» (В. Г. Короленко). Многомерность и глубина смысла произведений Тургенева. Виды работ учащихся, формирование читательских умений. Способы раскрытия учащимся основной проблемы тики творчества Тургенева (на примере одного из романов). Использование инсценировок и экранизаций произведений Тургенева с этой целью. Формирование читательских умений. Межпредметные связи при изучении романа «Отцы и дети». Изучение системы образов романа: Базаров в сопоставлении с другими героями.*

Программа определяет жанр школьной биографии Тургенева как очерк жизни и творчества. Очерк жизни и творчества — распространенный в старших классах, хотя и не единственный тип биографии. Определим его особенности. Осознание их поможет учителю в активном восприятии предлагаемых ему методических решений и конструировании своих вариантов очерков.

Понятие «очерк» в методике предполагает, во-первых, меньшую, чем в жанре жизненного и творческого пути, подробность освещения материала.

Во-вторых, его характеризует необязательность равномерного и последовательного освещения всех этапов жизни и творчества писателя в их динамике. Освещение развития, этапов пути не закладывается в сюжет очерка, понятие творческого пути не дается (хотя хронологическая последовательность может сохраниться). Вполне допустима в очерке фрагментарность изложения, пропуск одних этапов и событий и более подробное изложение других. Биография может рассматриваться и обобщенно, без выделения этапов.

В-третьих, очерк как жанр школьной биографии при сохранении единства в подходе к писателю как человеку и творцу дает учителю достаточную свободу в сочетании фактов «жизни» и «творчества», при всей условности этого деления для писателя. Конкретная цель, поставленная перед данным очерком, определяет характер сочетания. Очерк как методический жанр требует от учителя тем самым педагогического творчества.

Очерк призван объяснить связь судьбы и личности писателя с его творчеством и возбудить интерес к нему. При этом варианты подхода к материалу очерка могут быть разными: от интереса к писателю как человеку к интересу к его произведениям или, напротив, от интереса к его произведениям — к интересу к писателю как личности.

Очерк имеет, кроме самостоятельных, и пропедевтическую цель — помочь учащимся «войти» в произведение, изучаемое монографически. Очерк должен дать учащимся общее и цельное представление о писателе, становящееся базой для их школьного и послешкольного литературного самообразования. Эта задача — дать сообщенное и цельное представление о писателе — делает школьный биографический очерк близким к литературному понятию «литературный портрет» — одной из разновидностей очерка. Это требует от учителя одновременно и живости, яркости характеристик даваемых писателю, и их обобщенности, применимости к ряду фактов, имевших место в жизни и творчестве писателя. Таким образом, четвертую особенность школьного очерка жизни и творчества писателя составляет суммарность и оценочность в соединении с яркой, запоминающейся конкретностью.

Но это достигается лишь при осознанной и пережитой, эмоционально окрашенной педагогической концепции самого учителя. В этом плане школьный очерк становится похожим на специфическую форму очерка, популярную ныне, — эссе, что определяется как статья-размышление, «трактующая о предмете, строго говоря, только в той мере, в какой он произвел впечатление на автора» («Британская энциклопедия»)¹. Это пятая особенность школьного очерка.

Далее, по выражению Горького, литературный очерк — «весьма широкая, емкая и неопределенная форма», он стоит на грани рассказа и исследования. В этом смысле школьный очерк должен сохранять строгую фактичность, достоверность, документальность как неременную черту всякого очерка, но с художественной и педагогической интерпретацией фактов. Это также его общая особенность.

Еще две особенности очерка состоят в следующем. Отбор конкретных фактов в очерке может быть различным по объему, но учащимся предлагается для освоения лишь строго ограниченное число фактов для точного, твердого усвоения.

Кроме того, очерк может иметь одну или несколько ведущих мыслей, раскрываемых на примерах из жизни и произведениях.

В соответствии с этим строится сюжет и композиция очерка как «моноочерка» или полифонического. Таким образом, школьный очерк, как и его «прародитель» — очерк литературный, может иметь ряд своих вариантов. Очерк — наиболее свободная («неопределенная» — у Горького, имеющая «зыбкие признаки», Словарь литературоведческих терминов с. 25) форма повествования.

Разработка классификации видов школьных биографий и теории очерка как одного из видов — одна из существенных и интересных проблем методики.

---

<sup>1</sup> Цит. по статье В. Канторовича в «Словаре литературоведческих терминов» (М., 1978, с. 256).



Совершенно правомерно, что по программе изучение биографии Тургенева дается как очерк. В этом варианте единство жизни и творчества просматривается явственно.

Какую же цель может поставить перед собой учитель современной вечерней школы?

Казалось бы, Тургенев — один из наиболее известных русскому читателю писатель. Давняя слава его как писателя, огромные тиражи его книг, возможность достать их в любой библиотеке — все это должно бы привести к тому, чтобы Тургенева читали много и многие. На практике учителя сталкиваются с обратными результатами: с произведениями Тургенева учащиеся самостоятельно знакомятся мало, воспринимают их как что-то устаревшее. Поэтому необходим особый урок, на котором учащихся ведут к раскрытию основных проблем, волновавших Тургенева как человека и писателя и интересных современному человеку. Такой урок «работает» и на активизацию самостоятельного чтения учащимися названных учителем произведений, поскольку они предстанут перед ними на уроке в ярком, интересном пересказе, и на подготовку к восприятию романа «Отцы и дети».

Еще в 1968 г. мы писали об уроках по Тургеневу, на которых отобранные факты подчинялись проблеме: «Тургенев певец души русского народа, природы и любви», «Тургенев — певец революционной молодежи»<sup>1</sup>. Выбор проблемы как цели очерка диктовал его построение не как строго хронологическое, а как свободно проблемное; произведения могли привлекаться также из разных периодов творчества писателя для подтверждения каждого тезиса очерка. Такой рассказ становится эмоционально-интеллектуальным анализом жизни и творчества писателя, в котором в совокупности представлено как акцентирование определенных сторон, так и сокращение, фрагментарность других.

Нам приходилось встречать на практике разные очерки жизни и творчества Тургенева — и обстоятельные, на два урока, и короткие, но впечатляющие. Так, за 20–25 минут очерк учительницы О. М. Миттельман дал возможность учащимся на следующем уроке легко и живо отвечать на все вопросы учителя как конкретно-фактического, так и оценочно-сопоставительного характера. Вот план этого очерка:

1. Тургенев и природа (Спасское и Орловский край в жизни Тургенева. Тургеневское ощущение природы, стихи Тургенева.

Тургенев-пейзажист: философское осмысление природы как стихии, властвующей над человеком, как и любовь; воплощение этой мысли в произведениях писателя, особенно поздних.)

2. Тургенев и русские крестьяне (крепостники в роду Тургеневых, впечатления детства и «аннибалова клятва» Тургенева); отношение писателя к крестьянам: крестьянская тема в его творчестве, описание Хоря, письмо

---

<sup>1</sup> См.: Восприятие читателя в V-VIII классах вечерней школы. М. 1968, с. 147–149.

к Виардо (процитировать Е. Дороша); практическая помощь писателя мужикам, забота о них; венок Тургеневу от спасских крестьян; переключка основных тем «Записок охотника» с некоторыми стихотворениями в прозе.

3. Тургенев и русское освободительное движение (Белинский в жизни Тургенева, Тургенев о Гоголе); отношение властей к писателю; Белинский и Добролюбов об особенностях тургеневского таланта; либерализм Тургенева (разрыв с «Современником») и отношение писателя к русской революционной молодежи (роман «Новь» и стихотворение в прозе «Порог»); оценка вождями революционного народничества заслуг Тургенева перед революционным движением.

4. Тургенев и Россия (кровная связь, любовь, служение; пропаганда Тургеновым русской литературы за рубежом, установление им связей между русской и европейской культурами).

Просмотр учебного кинофильма (20 минут) удачно завершил и закрепил рассказ учителя. Домашнее задание в группе заочников было таким: закрепить полученные сведения чтением соответствующего раздела учебника.

Моделью и материалом для учителя может служить появившийся к столетнему юбилею писателя очерк Вл. Солоухина «Уроки Тургенева» (Лит. газ., 1983, 31 авг.). Он может быть образцом для очерка учителя и материалом для самостоятельной работы учащихся, а также использован и как самостоятельное художественное произведение; в сокращенном виде он может быть прочитан на вводном или заключительном занятии. Главный его вопрос — какими существенными сторонами своей личности Тургенев оказался близок современному советскому читателю, какие уроки Тургенева действительны и сейчас.

Интерпретируем для школьной практики его основные положения:

1. «<...> У самого тысячи крепостных, а пишет против крепостного права... Так и было воспринято на всю жизнь: вне борьбы за справедливость, вне борьбы против насилия русского писателя не бывает... Это был первый урок, преподанный Иваном Сергеевичем Тургеновым».

2. «Тургенев — это целый XIX век русской литературы и общественной мысли, век бурления, становления, расцвета». Солоухин, подтверждая эту мысль, приводит перечень лиц, с которыми Тургенев «находился в тесных или сложных отношениях», и «они все взаимодействовали духовно, умственно или просто по-житейски».

3. «Тургенев служил не только литературе, но и при помощи литературы, другого оружия и средства в его руках не было». Чем это подтверждает Солоухин и можете подтвердить вы?

4. Солоухин приводит высказывание Тургенева, обращенное к молодым писателям: «Нужно постоянное общение со средой, которую берешься воспроизводить; нужна правдивость, правдивость неумолимая в отношении к собственным ощущениям; нужна свобода, полная свобода воззрений и понятий,

и, наконец, нужна образованность, нужно знание!.. Учение — не только свет, по народной пословице, — оно также и свобода. Ничто так не освобождает человека, как знание, и нигде свобода так не нужна, как в деле художества, поэзии!» Солоухин показывает, что разносторонние знания были нужны Тургеневу «для внутренней раскованности», «как надежный и прочный потенциал» личности. Какими произведениями это можно доказать?

5. «Такие художники, как Тургенев и Некрасов (в поэзии), имели право быть самыми суровыми судьями своего времени, ибо ими двигала безграничная любовь к отечеству и народу». В чем проявлялось это право?

6. Не будь Тургенева, Гончарова, Толстого, «так бы и жили мы без положительных героев этих писателей, в компании Собакевича и Ноздрева», — пишет Солоухин. Какими примерами из Тургенева он это подтверждает? Все ли они удачны? Насколько важен для современности этот урок Тургенева и Толстого, Островского?

7. Споря с термином «лишние люди», Солоухин показывает, что «не такими уж ненужными и праздными были все эти ученые и вроде бы бесплодные разговоры, музыка, библиотеки, сама атмосфера этих усадеб, ставших вместе с их обитателями объектом художественного исследования И. С. Тургенева». Как определить отношение самого Тургенева к «дворянским гнездам»?

8. Солоухин отмечает необыкновенную гражданскую «чуткость» Тургенева и то, что ею наделены у писателя в основном женщины. Какими примерами это можно доказать?

9. Тургенев, по Солоухину, стоял за цельность русского народа. Бесспорно ли это положение? «Тургенева, — пишет Солоухин, — отличала определенная широта взглядов, вернее сказать, отсутствие узости». Нужно подумать — достоинство это или недостаток в условиях острой идеологической борьбы.

10. Солоухин хорошо аргументирует любовь Тургенева к родине и словами Инсарова: «Вот когда кто-нибудь из нас умрет и за нее...», и словами самого Тургенева: «Россия без каждого из нас обойтись может, но никто из нас без нее не может обойтись»; «...каждый пускай корни в родную землю». Как это можно доказать еще?

11. Почему Солоухин заканчивает «Уроки Тургенева» его призывом беречь родной язык — «национальное достояние»? Как понимают учащиеся это высказывание Тургенева? Как оно связано со стихотворением «Русский язык», которое они знают? Почему, с точки зрения Тургенева, «во дни сомнений и тягостных раздумий о судьбах родины» русский язык был одной поддержкой и опорой? Роль языка в системе жизненных и культурных ценностей.

12. Чтобы писать об уроках Тургенева, надо иметь право применять эти уроки к самому себе, считает Солоухин. Что знают учащиеся о Солоухине, чтобы включиться в обсуждение этого вопроса? Что, с их точки зрения, может быть

отнесено и к автору очерка «Уроки Тургенева»? Как с этих же позиций можно оценить других писателей? (Вопросы для бесед по внеклассному чтению<sup>1</sup>.)

В таких направлениях — полностью или частично — может быть использован очерк Солоухина.

Какие произведения и как включить в занятия о жизни и в творчестве Тургенева? Все произведения романиста хороши, ошибок в отборе не будет в любом случае, но нужно знакомить учащихся с такими произведениями и, главное, так, чтобы рассказ о них вызывал желание прочитать их, а также выработать стойкую положительную память о прочитанном до того времени, когда станет возможным более обширное знакомство с его творчеством. Рассказ должен вести к Тургеневу.

Во все времена через своих героев Тургенев давал читателям ощущение чистоты, привлекательности, душевной ясности при всех сложностях жизни. Надо воспитывать у учащихся это — часто потерянное ими — ощущение.

Поэтому многомерность, а не однолинейность анализа будет отличать рассказ, например, о «Записках охотника». Когда их используют на уроке как подтверждение «аннибаловой клятвы» борьбы с крепостным правом, понимаемым только как социальное явление, и обращаются для примера к рассказам «Бурмистр», «Бирюк» «Певцы», упирая, в частности, только на то, какими плохими были помещики и какие таланты пропадали на Руси при крепостном праве, это не производит на учащихся особого впечатления, поскольку только подтверждает уже известные им по средним классам представления.

Необходимо хотя бы наметить и очертить ту глубину смысла, которую имели рассказы Тургенева. Поэтому, анализируя, например, рассказ «Певцы»<sup>2</sup>, нельзя останавливаться только на описании нищей деревни, притынного кабака в ней и на размышлениях писателя о богатой талантами Руси и тяжелой судьбе в ней одаренных людей из народа, — это еще только первый пласт в освоении произведения, связывающий произведение только с прошлым в глазах современного читателя. За ним нужно обнаружить другой, не менее важный для Тургенева в этом рассказе вопрос о двух типах художников и о роли искусства в жизни. Тургенев сравнивает искусство, приятное человеку, радующее его слух, но все-таки не идущее дальше этого, развлекательно-украшающее, — с искусством, пронзающим душу, тревожащим ее, вызывающим глубокие чувства. Этот вопрос занимал писателя, определяя в рассказе действие пения рядчика и Якова Турка как представителей двух разных типов искусства. Оба

---

<sup>1</sup> Занятия могут быть проведены на материале жизни и творчества Ч. Айтматова, Ф. Абрамова, В. Астафьева, Ю. Бондарева, В. Белова, Д. Гранина, Ф. Кнорре, В. Лациса, В. Распутина, В. Солоухина, Г. Троепольского, Ю. Трифонова, В. Тендрякова и других писателей, по выбору учителя и учащихся. Их опорой может стать и мысль В. Короленко о «высшем представлении Тургенева «о любом человеке» и о «праве на идеализацию» новых героев жизни, к которой Тургенев пришел в конце жизни (см. об этом далее в тексте главы).

<sup>2</sup> Рассказ изучается в VI классе вечерней школы, но большинству учащихся IX класса он незнаком.

они хороши и нужны слушателям, но тургеневские слушатели отдали предпочтение второму типу.

Этот типично тургеневский вопрос (его по-своему решали и решают разные писатели) является важным и для слушателей других поколений: какое искусство нужно, какое выше, значительнее. Анализируя этот пласт рассказа, мы тем самым приближаем его к учащимся, включая его в орбиту их интересов и споров. Очевидна тяга многих современных молодых людей к искусству просто приятному, развлекающему, не требующему размышлений.

На уроке, возможно, возникнет вопрос, к какому типу искусства, по аналогии с «Певцами», принадлежат песни Б. Окуджавы, В. Высоцкого, А. Пугачевой? Оба типа могут существовать в любом жанре. Развлекающее искусство — не обязательно эстрада, не все внешне серьезное — глубоко. Важно, чтобы учащиеся поняли разницу между пением «рядчиков» в искусстве и подлинных талантов.

Следуя Тургеневу, надо всякий раз убеждать учащихся в том, что истинно прекрасно то, что, глубоко проникая в душу человека, открывает ему новое знание о жизни и о нем самом, делает его лучше, чище, мудрее. Нередко высказываемое учащимися суждение, что этот выбор — удел интеллигенции, а не «работяг, как мы», надо опровергнуть прежде всего с помощью Тургенева. У него все слушатели — крестьяне судят о состязании по высшему счету, выбирая пение Якова: и дикий барин, и жена кабатчика, и даже пьяненький мужик в углу. Отношение к искусству у Тургенева — мера человеческой души, ее восприимчивости, ее духовности. По этому счету Тургенев особенно высоко ценил русский народ, в частности крестьян. Это давало ему уверенность в вечности и незыблемости прекрасного в жизни, сохраняемого людьми в самых трудных ситуациях.

Так конкретное, остросоциальное у Тургенева включалось в ряд глубоких философских проблем. Эта связь социального и философского смысла оказывается источником живой жизни произведений Тургенева для разных поколений. Таким же должен быть подход и к анализу «Хоря и Калиныча». Тургенев рисует и конкретно-исторические, и общечеловеческие типы людей, — практика-«администратора» Хоря и «идеалиста»-романтика Калиныча, показывая их взаимную нужность друг другу. На этом рассказе можно показать широту и серьезность мерок, предъявляемых Тургеневым героям: «И как бы мы ни всматривались в «Записки охотника»... — мы днем с огнем не найдем ни Гегеля, ни Канта», — пишет Солоухин в уже цитированной статье. Полностью ли он прав? Да, Гегеля и Канта в рассказе «Хорь и Калиныч» нет. Но есть Петр I — именно с ним сравнивает Тургенев Хоря, а первые читатели рассказа расширяли мерки: Герцен видел в характерах «бедных крестьян» «характер Гете» и «характер Шиллера». Пусть учащиеся познакомятся с этими именами и обратным путем определяют, что такое характер Гете — через Хоря, Шиллера — через Калиныча.

Надо показать учащимся, что Тургенев исходит «из высшего представления о человеке», что у него «в душе есть уже высшее представление о народе»<sup>1</sup>.

Тургенев — «один из великих писателей наших, умевших спускаться в самые недра обыденности за тем, чтобы подымать ее за собою», — говорил Короленко. Это значение «высшего представления» Тургенева о человеке должно стать основной мыслью анализа «Записок охотника». Этому должны соответствовать и отбор произведений, и характер их истолкования, и формы работы с учащимися. Мысль должна быть усвоена учащимися не только со слов учителя, но и через произведения самого писателя.

Поэтому допустимо включение в урок не только первых рассказов из цикла «Записки охотника» и произведений, написанных в 40-е годы, до отмены крепостного права («Хорь и Калиныч», 1847; «Бурмистр», 1847; «Малиновая вода», 1848; «Касьян с Красивой Мечи», 1851; «Бирюк», 1848; «Татьяна Борисовна и ее племянник», 1848; «Петр Петрович Каратаев», 1847; «Свидание», 1850 и др.), но и поздних, 70-х годов («Конец Чертопханова», 1872; «Живые мощи», 1874; «Стучит!», 1874).

Надо расширить бытующее у учащихся представление о «Записках охотника». Это не только книга, в лоб обличающая крепостное право, рисующая плохих, жестоких господ и хороших крестьян. Тургенев значительно шире понимал свою задачу. Он глубже рассматривал крепостное право: как форму рабства, «закрепления» человека в неестественном для него состоянии. Он художественно исследовал нравственно-психологические аспекты такого состояния как применительно к рабам, так и к господам. Тургенев брал не крайние, исключительные проявления рабства, а его будничное, ежедневное проявление, «обыденность», как определил Короленко.

Короленко очень точно передал специфику обличительного пафоса Тургенева: «Человек с меньшим чувством правды, чем Тургенев, непременно изобразил бы его (*помещика — Т. Б.*) чудовищем, и это была бы ложь. Чудовищность рабства была не в том, что добродетельные рабы находились во власти злодеев-рабовладельцев. Чудовищность этого порядка именно в том, что такие дела творятся зауряд, заурядными людьми над другими тоже заурядными людьми... тут нет даже жалобщика, который бы роптал на злодейство помещика. Обе стороны как будто довольны. Если нет жалуемой стороны, то суд этот истекает из высшего представления о человеке, с которым не мирится ни положение раба, ни положение рабовладельца»<sup>2</sup>.

«Высшее представление» Тургенева о человеке пронизывает все его рассказы. По этой мерке в «Записках охотника» исследуется поведение и крестьян, и помещиков. Среди его героев почти нет счастливых людей. Среди них самые, пожалуй, счастливые — Хорь и Калиныч, все остальные судьбы

---

<sup>1</sup> Цит. по кн.: Тургенев И. С. Собр. соч. М., 1953, т. I, с. 463.

<sup>2</sup> Там же.

героев исковерканы: Бирюка, Касьяна с Красивой Мечи, героини «Свидания», Петра Петровича Каратаева, героев «Певцов», Лукерьи из «Живых мощей», Сучка́ и других. Каждый из этих героев не имеет желаемого счастья, хотя достоин его по «высшему представлению» о человеке.

Убедиться в этом смогут сами учащиеся — надо поставить перед ними эту задачу или акцентировать это в рассказе учителя. Казалось бы, ничего прямо социального нет в судьбе Лукерьи — оступилась ночью, упала, заболела, после этого ее оставил жених; такое может случиться не только с крестьянской «красавицей и певуньей» и ставшей «живыми мощами». И в этом отчаянном положении она не испытывала злобы к господам или крестьянам, молодому ли барину или своему бывшему жениху, она довольна тем, что слышит и видит в жизни запах и шелест трав, возню маленькой «твари божьей», звуки благовеста колоколов, прибежавшего к ней ненароком зайца с усами — «настоящий офицер!.. Смешной такой!»

Она сохраняет душу, будучи «живыми мощами»,—и преклонение Тургенева перед этой человеческой судьбой, и горечь его беспредельны.

Прочитав, вышедший в 1874 г. в газете, французский перевод рассказа Тургенева «Живые мощи», Жорж Санд сказала Тургеневу: «Учитель, все мы должны пройти вашу школу! Сколько души, глубины и правды, какой простой и очаровательный язык! Все должны учиться у вас, все без исключения, даже великий Лама Виктор Гюго».

Острое восприятие красоты и горя у Тургенева поможет формированию у учащихся-слушателей или читателей «высшего представления» о человеке и интереса к творчеству писателя, несущего эту мысль как основную.

Только яркость подачи материала об уже известном учащимся произведении может воздействовать на не пробужденный еще личный интерес к писателю, оставить след в сознании. Отбор учителем произведений должен давать результаты.

Учитель может взять и рассказ «Стучит!». Это своего рода тургеневский детектив — история благополучного спасения рассказчика и его возницы от убийц и разбойников, преследовавших их на глухой ночной дороге. И в этой необычной истории Тургенев проявил себя и бытописателем, и блестящим пейзажистом (чего стоит только описание остановившихся в реке лошадей), и лириком, и психологом, и философом. Возможно, именно этот рассказ пробудит у отдельных учащихся интерес к писателю.

В круг чтения учащихся надо ввести и рассказы, где главные действующие лица — помещики. То же слияние социальной и общечеловеческой оценки наблюдается в таких произведениях, как «Татьяна Борисовна и ее племянник», «Петр Петрович Каратаев», «Свидание», «Чертопханов и Недопюскин», «Конец Чертопханова» и др. И среди помещиков у Тургенева не очень много счастливых. Так, рассказу «Петр Петрович Каратаев» предшествовал эпиграф: «Вот благородное угасло сердце» (Горацио о Гамлете), снятый Тургеневым

из первоначального текста уже в цензурной рукописи. Невозможность и неспособность героя отстаивать свое счастье с крестьянской девушкой — тема этого рассказа.

Снова в этом рассказе учащиеся увидят у Тургенева переключение из конкретного в философский смысл. Этот переход обнажается, когда герой рассказа цитирует Шекспира:

«Что он Гекубе, что она ему,  
Что плачет он об ней?..  
А я... презренный, малодушный раб, —  
Я трус! Кто назовет меня негодным?  
А я обиду перенес бы... Да!  
Я голубь мужеством: во мне нет желчи,  
И мне обида не горька».

Каратаев уронил рюмку и схватил себя за голову. Мне показалось, что я его понял».

Избрав рассказ для обсуждения, учитель должен будет спросить, что же понял в Каратаеве рассказчик и автор. Этот рассказ, по свидетельству Некрасова, «всем понравился очень, Белинскому тоже». Далее в своем письме Тургеневу, сообщая о цензурных сокращениях, Некрасов пишет: «Да что же делать! если б и весь уничтожили, так нечему бы удивляться».

Обращаемся с вопросом к учащимся — почему рассказ мог быть уничтожен «весь»?

Можно включить учащихся, в процессе руководства внеклассным чтением, в проблемную литературоведческую ситуацию. В феврале 1847 года Белинский хвалил рассказ под названием «Русак», говоря, что он «чудо как хорош, удивителен, хотя и далеко ниже «Хоря и Калиныча».

Исследователями высказывалось предположение, что «Русак» является первоначальным названием рассказа «Петр Петрович Каратаев»<sup>1</sup>.

Основа для включения учащихся в эту ситуацию — текст рассказа (почему именно он дал возможность для такого предположения) и хронология написания и напечатания п 1846–1847 гг. рассказов из цикла «Записки охотника» («Хорь и Калиныч» и «Петр Петрович Каратаев» («Русак»?) в томе I, книгах 1 и 2 «Современника» за 1847 г., «Ермолай и мельничиха», «Мой сосед Радиков», «Льгов», «Однодворец Овсяников» в томе III, книге 5; «Бурмистр», «Контора» в томе V, книге 10 за 1847 г.). Журнал «Современник» выходил обычно приблизительно 20 числа каждого месяца<sup>2</sup>. Какую же книгу (или книги) «Современника» мог прочитать Белинский к 19 февраля 1847 г. и что было

<sup>1</sup> Цит. по кн.: Тургенев И. С. Собр. соч. — М., 1953, т. 1, с. 456.

<sup>2</sup> Надо сказать учащимся, при анализе романа, что Николай Петрович Кирсанов, встречая сына и гостя 20 мая 1859 г., увидит их прочитавшими очередную, четвертую книгу «Современника», с окончанием статьи Добролюбова «Литературные мелочи прошлого года», в которой тот разделяет «старшее» и «молодое» поколения и обвиняет старшее поколение в соглашательстве и либерализме.



напечатано в них из «Записок охотника»? Какой из рассказов мог дать основание для предположения исследователей? — ответы на такие вопросы посильны учащимся.

Вообще не только простое чтение или, тем более, слушание на уроке рассказов Тургенева необходимо в вечерней школе. «Записки охотника» — хороший материал для формирования учебных и читательских умений учащихся. Учитель сможет обеспечить учащихся текстами для самостоятельной работы, организовать и проверить работу с ними. Аспект ее — что и с какой целью изображает Тургенев. Учитель может дать вспомогательные вопросы до анализа рассказов: как сочетаются у него в рассказах описание внешнего облика людей, описание природы, диалоги героев, повествование об их поступках? В чем проявляется авторское отношение к ним? Как удастся Тургеневу провести через образ главного героя свое «высшее представление» о человеке? В других случаях можно дать конкретные вопросы по содержанию отдельных рассказов.

Устный конкурс «рассказчиков о рассказе», письменная работа (форму работы изберет сам учитель) помогут включить больше участников. Их можно объединить попарно: рассказчик, представляющий произведение Тургенева современному читателю, и рецензент, оценивающий, все ли в рассказе донес выступающий до слушателей в классе. Возможно поручение «рассказа о рассказе» группе учеников. Важно, чтобы учащиеся проникли в тургеневский текст, увидели его глубину, лиризм и драматизм.

Если учитель при изучении «Записок охотника» поставит перед собой только лишь информативную и стимулирующую интерес к чтению Тургенева цель, тогда задачу формирования читательских и учебных умений примет на себя другой материал, например работа по освоению учащимися основной проблематики романов Тургенева. Не предопределяя материала, программа точно формулирует основные моменты, которые должны быть освоены учащимися: «Чуткость писателя к нарождающимся явлениям общественной жизни. Богатая духовная жизнь героев Тургенева. Проблема «сознательно-героической природы» как одна из основных в творчестве Тургенева».

Один из способов формирования читательских умений — работа с учебником, выбор из него материала, отвечающего определенным программой вопросам. Учитель дает их учащимся как план рассказа, учащиеся по назначению учителя подбирают и осваивают материал для ответа на каждый пункт плана.

Другой формой работы является освещение проблем, обозначенных в программе, на материале одного из романов. Трудно предполагать, что учащиеся сумеют его прочитать одновременно с изучением темы, поэтому учитель должен подготовить пересказ-анализ романа, а учащиеся, слушая его, должны будут перекомпоновать этот материал в ответы на вопросы программы.

Могут быть предложены учащимся и другие задания, стимулирующие их чувство и мысль. Так, учитель может рассказать учащимся об экранизациях

и инсценировках тургеневских произведений и остановиться на отдельных моментах их творческой трактовки.

Интересный материал для такой работы дает инсценировка романа «Дворянское гнездо». К сожалению, учащиеся вечерней школы нечасто знакомят с этим романом, что объясняется представлением многих о его «негероичности», хотя в сознании современников Тургенева образ Лизы Калитиной ассоциировался с самыми героическими литературными образами, например, такими, как Корделия в «Короле Лире», а также с героическими реальными людьми — декабристами, сестрами милосердия и др.<sup>1</sup> Е. Д. Стасову, любившую перечитывать романы Тургенева, и в частности «Дворянское гнездо», и восхищавшуюся характером героинь, «шедших против моральных и иных устоев», «злило окончание» — поступление Лизы в монастырь<sup>2</sup>.

Это естественно. Юная Е. Стасова, перенимая у Лизы Калитиной ее способность идти «против моральных и иных (! — Т. Б.) устоев», жила в другую эпоху, в пору революционной ситуации в стране, когда стали возможны иные способы протеста. Лиза Калитина живет в эпоху, когда, по словам Лаврецкого, «молодым людям легче будет жить», а люди его поколения «хлопотали о том, как уцелеть, — и сколько из нас не уцелело!..»

Недовольство решением Лизы выражают иногда и современные читатели, не учитывающие не только времени действия романа, но и высоких нравственных принципов его героини, верность которым — это верность себе. Лиза Калитина считала главным для себя делом сохранить себя — уцелеть нравственно, она прошла через мягкие внешне, вполне домашние узы жизни, не сломившись, не сдавшись в плен ни маменьке, ни Паншину, никаким другим требованиям отказа от убеждений, даже ценой отказа от личной жизни, что для нее, как и для всех девушек той (и другой) поры, было достаточно сложным, — это смысл жизни Лизы Калитиной.

Такой запомнилась многим Лиза и в одной из инсценировок романа, вошедшей в историю русского театра как одна из ярких страниц. Лизу играла выдающаяся актриса Е. Полевицкая. Приводим ниже материал об инсценировке этого романа с целью использования на уроке лишь отдельных моментов, которые оговорим особо. Полнее же эти материалы могут быть использованы на факультативе или во внеклассной работе.

Инсценировка была осуществлена в 1913–1914 гг. в Харькове известным режиссером Синельниковым, показана на гастролях в Москве, Киеве и других городах. Успех во многом объяснялся удивительной, даже для тех богатых именами и событиями времен, игрой актрисы Елены Полевицкой (1881–1973).

---

<sup>1</sup> См.: Витензон Р. А. Модест Писарев. Л., 1977, с. 193–195.

<sup>2</sup> Цит. по кн.: Подляцук П. Богатырская симфония. 2-е изд. М., 1984, с. 8.

Образ Лизы Калитиной стал «в ее исполнении одним из высших актерских достижений русского дореволюционного провинциального театра»<sup>1</sup>.

Полевицкая создала такую Лизу Калитину, что о ней говорила вся Россия<sup>2</sup>. Великая Ермолова в антракте приходила ее благодарить, Станиславский много раз приезжал посмотреть особенно сильную финальную сцену спектакля. Но на самом уроке, прежде чем начать работу над образом героини, надо дать краткую оценку всего произведения Тургенева.

«Дворянское гнездо» — роман о людях 40-х годов XIX века («дело происходило в 1842 году в одной из крайних улиц губернского города О.»), — говорится в главе I романа). Вслед за «Рудиным» Тургенев исследует в нем атмосферу безвременья, политического и нравственного, показывает, как нелегко было остаться человеком в этих условиях («уцелеть»), не стать пустомелей или подлецом. В конце жизни Лаврецкий, в эпилоге романа, думает, считая свою жизнь «бесполезной» перед лицом новых исторических условий, сравнивая себя с новым, молодым поколением: «Играйте, веселитесь, растите, молодые силы... жизнь у вас впереди, и вам легче будет жить, вам не придется, как нам, отыскивать свою дорогу, бороться, падать и вставать среди мрака; мы хлопотали о том, как уцелеть, — и сколько из нас не уцелело! — а вам надобно дело делать, работать, и благословение нашего брата, старика, будет с вами».

По мысли Добролюбова, высказанной в статье «Когда же придет настоящий день?», Тургенев, с его «верным тактом действительности», «умел поставить Лаврецкого так, что над ним неловко иронизировать»; «драматизм его положения заключается в столкновении с такими понятиями и нравами, с которыми борьба действительно должна устроить даже энергичного и смелого человека»<sup>3</sup>. Какой же была героиня этого романа Лиза Калитина, полюбившая Лаврецкого? В трактовке Полевицкой это сильный, волевой, решительный и целеустремленный человек. Родись она чуть позже, она не пошла бы в монастырь, а посвятила бы жизнь служению обществу. Она стала бы той русской девушкой из «Порога» Тургенева, которая готова перенести «холод, голод, ненависть, насмешку, презрение, обиду, тюрьму, болезнь и самую смерть во имя счастья народа. Она отрешилась бы от личных радостей, она пошла бы в курную избу учить крестьянских детей грамоте... В Лизе — Полевицкой поражали абсолютная духовность, правдивость, целомудрие, напряжение внутренней жизни...»<sup>4</sup>.

Предположение «об иной судьбе» Лизы — не домысел автора работы о Полевицкой и тем более не социальная выпрямленность образа Лизы самой Полевицкой, — именно такой, нравственно и социально активной,

---

<sup>1</sup> Путинцева Т. Елена Полевицкая. М., 1980, с. 121.

<sup>2</sup> Записи чтения Полевицкой сохранились, их можно услышать и сейчас, она играла в фильмах «Пиковая дама» (1960) и «Муму» (1950).

<sup>3</sup> Добролюбов Н. А. Собр. соч. М., 1952, т. 3, с. 35.

<sup>4</sup> Путинцева Т. Елена Полевицкая. М., 1980, с. 124.

воспринимали ее многие читатели XIX века, видевшие, что за внешней покорностью обстоятельствам скрывается сильная и нестигаемая натура.

Надо особенно подчеркнуть, что всем истинно тургеневским героиням свойственны духовность и твердость убеждений, которые они не продают и не предают. Среди преданных и сильных русских женщин — и Лиза Калитина. При этом все они были именно женщинами — хрупкими внешне, нежными, нравственно чистыми, что составляет немеркнущее их обаяние для всех эпох. Это также подчеркивала Е. Полевицкая. «На сцене была Лиза, живая, настоящая Лиза тургеневской повести, та обаятельная девушка далекой от нас эпохи, когда женщины умели быть женщинами в самом высоком, в самом совершенном значении этого слова», — писал рецензент «Киевлянина» в 1913 г.

Так через рассказ об инсценировке и трактовке этой роли Е. Полевицкой можно привести учащихся к пониманию «сознательно-героической натуры» как одной из основных проблем в творчестве Тургенева. Целесообразно там, где это возможно, показать фотографию самой Полевицкой и ее же в роли Лизы (они есть в приложении вышеуказанной книги), сравнить эти фотографии, чтобы облик тургеневской героини стал осязаемым. Там, где это невыполнимо, этой же цели послужат иллюстрации, например рисунок художника Э. Андреолли (1876), очень близкий к облику Лизы — Полевицкой, или широкоизвестные рисунки П. Боклевского (80-е годы).

Другой способ знакомства с проблематикой романа — рассказ о знаменитой немой сцене прощания Лизы — Полевицкой со своей комнатой перед уходом в монастырь. Эта семиминутная пауза (помощник режиссера выверял по хронометру) вошла в историю театра. До Полевицкой на сцене лишь великий Росси мог трехминутной паузой однажды приковать к себе внимание зрителей. Здесь целых семь минут актриса ничего не говорила, но ради этих семи минут всегда приезжал на спектакль (во время гастролей театра в Москве) Станиславский. Зал замирал, открывая для себя великое чудо внутренней жизни героини.

Именно этот материал в сопоставлении с текстом романа лучше всего использовать на занятиях. Учащимся предлагается подумать, чем могли быть заполнены эти минуты прощания Лизы со своим домом, чтобы это могло так потрясать всех зрителей. Такой первоначальный вопрос должен приготовить их к предположению о чувствах, мыслях и действиях героини, к мысленному воссозданию мизансцены хотя бы в общих чертах, чтобы затем вообразить ее более конкретно, наполнить паузу внешними и внутренними действиями героини.

Далее учащиеся или учитель читают отрывок из XLV главы романа «Дворянское гнездо» и сравнивают его с тем, как описывала свое поведение в этой сцене актриса, как представляли эту сцену учащиеся сами.

«У Лизы была особая, небольшая комнатка во втором этаже дома ее матери, чистая, светлая, с белой кроваткой, с горшками цветов по углам и перед окнами, с маленьким письменным столиком, горкою книг и распятием на стене. Комната эта прозывалась детской, Лиза родилась в ней. Вернувшись из церкви, где ее видел Лаврецкий, она тщательнее обыкновенного привела все у себя в порядок, отовсюду смела пыль, пересмотрела и перевязала ленточками все свои тетради и письма приятельниц, заперла все ящики, полила цветы и коснулась рукою каждого цветка. Все это она делала не спеша, без шума, с какой-то умиленной и тихой заботливостью на лице. Она остановилась, наконец, посреди комнаты, медленно оглянулась и, подойдя к столу, над которым висело распятие, опустилась на колени, положила голову на стиснутые руки и осталась неподвижной».

«Лиза вошла в свою комнату. Обвела ее глазами, всматриваясь в каждый предмет. Двинулась к распятию, висевшему над письменным столом, подошла к столу, села, вынула из ящика школьные тетради и, перевязав их ленточкой, положила обратно. Потом достала пачку писем, стала пересматривать их: некоторые от подруг, почти детские, а это — роковое, от Лаврецкого<sup>1</sup>. Простилась мысленно с письмами, со всем тем, что они вызвали в памяти, и засунула их в стол, далеко-далеко. Встала, задвинула стул, погладила рукой корешки книг, взглянула на цветы у окна... заметила несколько цветочков, коснулась их щекой и губами, пошла, потом подошла к своему любимому — розану и — не справилась с подступившими слезами. Поставила леечку и, сдерживая рыдания, подошла к распятию и упала перед ним...»<sup>2</sup>.

Как видно, актриса творчески следовала внешнему рисунку поведения Лизы, воспроизводя главные движения — прощание с письмами, книгами, цветами; она добавила свои детали в тургеневское «полила цветы и коснулась рукою каждого цветка». В главном же они были едины абсолютно: в эти семь минут перед зрителями должна была ощутимо раскрыться душа Лизы, пройти вся ее жизнь в этом доме, ее отношение к миру. Зрители должны были увидеть наяву то, что скрыто за строчками описания Тургенева, его «тайную психологию», когда показаны лишь внешние проявления жизни «в их расцвете или увядании», а нужно почувствовать, понять, увидеть «корни явления», то, что стоит за словами: «она остановилась, наконец, посреди комнаты, медленно оглянулась и, подойдя к столу, опустилась на колени, положила голову на стиснутые руки...»

Умение додумывать «корни явлений» необходимо учащимся — читателям Тургенева при изучении «Отцов и детей» как конкретное читательское умение. Пусть они подойдут к изучению программного романа уже подготовленными, понимающими смысл «тайной психологии» Тургенева, своеобразие его психологического анализа.

<sup>1</sup> Лаврецкий сообщал в нем о возвращении жены. — Т. Б.

<sup>2</sup> Полевицкая Е. Об одной паузе. — Театр, 1971, № 1, с. 124.

Предлагаемая нами форма работы является эффективным средством воздействия на интерес учащихся к роману Тургенева и формирование конкретных читательских умений.

Желающим перечитать этот роман Тургенева надо дать конкретные вопросы, привлекающие внимание к наиболее существенным, с точки зрения учителя, моментам, например: что могла бы, но не захотела договорить Лиза после встречи в церкви (гл. XLIV). Почему Тургенев заканчивает роман сценой безмолвного свидания Лаврецкого с Лизой в монастыре, когда она проходит мимо него, не взглянув, и только «пальцы сжатых рук, перевитые четками, еще крепче прижались друг к другу» «Что подумали, что почувствовали оба? Кто узнает? Кто скажет? Есть такие мгновения в жизни, такие чувства... На них можно только указать — и пройти мимо».

Как соотносится этот финал романа с финалом «Отцов и детей»? Что в них общего? Почему Тургенев включает в обе сцены вопросы? Кто должен найти ответ на них?

Задания должны нацеливать на внимательное, вдумчивое прочтение текста, на формирование умения видеть в нем глубокий смысл, на углубление культуры чтения.

Аналогичные цели, иначе, естественно, реализованные, можно поставить при ознакомлении с любым из романов Тургенева в обзоре его творчества. Важно, чтобы не сухие слова, а подлинный текст Тургенева звучал в нем, чтобы приемы и задания учителя вели к углубленному пониманию слова писателя, постижению богатой духовной жизни его героев, как это определено программой.

Одним из приемов может стать также просмотр и обсуждение фильмов и телефильмов по его произведениям: «Первая любовь», «Гамлет Щигровского уезда», «Петр Петрович Каратаев» и др. В этом случае, пробуждая и развивая интерес учащихся к Тургеневу, учитель формирует одно из существенных умений — самостоятельный анализ телефильма.

О романе «Отцы и дети» существует обширная литература. Неоднократно и нам приходилось писать о методике его изучения<sup>1</sup>. Поэтому мы останавливаемся лишь на узловых моментах и подчеркиваем то новое, что требуется по программам.

В программе усилены связи с курсом истории СССР. Необходимо и возможно опереться на знания учащихся о борьбе между лагерем крепостников и либералов с демократическим лагерем и об особенностях революционно-демократического, разночинского этапа в революционном движении. Так, на знания учащихся из курса истории СССР VIII класса учитель

---

<sup>1</sup> См.: Целостное изучение эпического произведения. М., 1964, с. 18–119. К изучению романа Тургенева «Отцы и дети». — Литература в школе, 1967, № 4 с 37–49; Целостный анализ романа «Отцы и дети» в IX классе. В кн.: Тургенев в школе. М, 1981, с. 118–135; Учебные задания по литературе к зачетам для учащихся вечерних школ. М., 1976, с. 21–25.

может не только полагаться, но и реально использовать их при изучении как всего творчества Тургенева, так и романа «Отцы и дети». Учащиеся знают Ленинское определение революционной ситуации, когда низы не хотят жить по-старому, а верхи не могут управлять по-старому (гл. 7, § 21), знают, что «даже среди консерваторов и крепостников появилось недовольство правительством» (с. 110), знают о борьбе дворянских группировок (с. 111–112), знакомятся с понятием «разночинец» (§ 24, с. 126–127), которое конкретизируется в учебнике биографиями Чернышевского и Добролюбова, упоминанием Шелгунова, Михайлова и других соратников Чернышевского (§ 25, с. 128–131). Дана ссылка на самого Тургенева как знатока и певца среднерусской природы, мастера языка, внимательного и чуткого наблюдателя общественной жизни, сумевшего понять самые волнующие вопросы современности (§ 40, с. 210).

Одной из форм реализации межпредметных связей является подтверждение текстом романа этих положений учебника. В самом начале темы это может сделать учитель, в процессе работы — сами учащиеся. Тогда они осмыслят как часть картины общественной жизни изображение романистом слуг помещиков Кирсановых, не вышедших на крыльцо встречать господ, потравленные поля Николая Петровича, рощу, которая скоро отойдет крестьянам «реформы», которые проводит на своих фермах Кирсанов-отец, готовность Павла Петровича согласиться с «некоторыми из ваших обличений», и вообще политический смысл X главы, а также I, III и ряда других<sup>1</sup>, как и смысл романа в целом.

Отдельным учащимся можно предложить задание подготовить сообщение: «Что мне дал роман «Отцы и дети» для конкретизации представлений об эпохе, о революционной ситуации в России 1859–1861 гг.».

К установлению межпредметных связей можно идти с двух концов — от истории к литературе и от литературы к истории.

Программа по литературе ориентирует учителя на рассмотрение романа в целом, его художественной специфики и утверждение в нем вечных человеческих ценностей. Базаров изучается в сопоставлении с другими героями.

#### **Первый вариант.**

*1-е занятие.* Время и место действия романа. Что уже известно учащимся об этой эпохе? Биографии Кирсановых-«отцов», их роль в раскрытии замысла романа.

*2-е занятие.* Зачем и с чем приехали в Марьино молодые герои романа? Старшее и младшее поколения героев. Их отношение друг к другу. (Взаимоотношения Базарова и Аркадия. Внешний облик, речь Базарова в сравнении с другими героями. Его происхождение и занятия, отношение к людям. Проблема самовоспитания, поднятая Базаровым. Демократизм Базарова. Его нравственный максимализм).

---

<sup>1</sup> Было бы целесообразным, чтобы и учителя истории в VIII классе использовали эти факты.

*3-е занятие.* Политические и эстетические разногласия героев. Способы их изображения в романе. Роль диалога-спора, особенности психологического анализа Тургенева.

*4-е занятие.* Базаров и Одинцова. Проблема любви в романе.

*5-е занятие.* Особенности композиции романа: второй круг «странствий» Базарова, повторяемость сцен, иное их звучание. Отношения Базарова и Аркадия на этом этапе, Базаров и Фенечка. Дуэль Базарова и П. П. Кирсанова.

*6-е занятие.* Болезнь и смерть Базарова. Эпилог романа.

*7-е занятие.* Авторское отношение к Базарову. Борьба и споры вокруг романа. Писарев о романе.

**Второй вариант** (для более подготовленной аудитории) строится целиком на прямом сопоставлении Базарова и других героев, как на это ориентирует программа.

На инструктивном занятии, говоря об этом сопоставлении как главной особенности системы образов романа, учитель распределяет учащихся на группы, каждой из которых предлагает проследить взаимоотношения Базарова с одним из героев романа: Базаров и Аркадий; Базаров и Николай Петрович; Базаров и Павел Петрович; Базаров и Одинцова; Базаров и его ученики; Базаров и родители; Базаров и Фенечка; Базаров и народ. Каждое из этих сопоставлений, сгруппированных учителем, станет темой занятий. Они проводятся по типу семинарских или развернутых бесед. Ведущую роль играют учащиеся, отвечающие за тему. Учащиеся постоянно сравнивают поведение Базарова в ситуации, обсуждаемой в классе, со «своим» случаем. Таким образом, всеми учащимися осваивается вся система взаимоотношений Базарова, преимущественным вниманием к одному звену этой системы. На последних занятиях подводятся итоги, определяются авторское отношение к Базарову, специфика конфликта и композиции романа, говорится о месте романа в русской и мировой литературе, дается оценка В. И. Лениным творчества Тургенева.

Не передавая содержания и методики проведения отдельных занятий, покажем систему вопросов и заданий учащимся по освоению романа и формированию читательских умений, используемую учителем в процессе изучения романа:

1. Почему, печатая роман «Отцы и дети» в реакционном журнале «Русский вестник», после разрыва с «Современником», Тургенев посвящает его памяти В. Г. Белинского?

2. Как вы думаете, почему Тургенев снял эпиграф, бывший в рукописи романа: *«Молодой человек (человеку средних лет): В вас было содержание, но не было силы.*

*Человек средних лет: А в вас — сила без содержания. (Из современного разговора)».*



Какова вообще роль эпиграфа в произведении, на что нацеливал бы он читателей сразу же? Соответствует ли такой эпиграф реальной оценке Тургеневым «молодого человека» и «человека средних лет» в романе?

3. Когда начинается и происходит действие романа? Вспомните по курсу истории, чем знаменателен 1859 г. Какие признаки революционной ситуации в стране нашли отражение в романе Тургенева? Докажите это текстом романа.

4. Прочитайте биографии Н. П. и П. П. Кирсановых. Как они характеризуют героев? Когда и зачем они введены в роман? Почему в нем нет развернутой биографии Базарова? Можно ли ее воспроизвести по отдельным деталям?

5. После спора с Базаровым Николай Петрович Кирсанов вспоминает о своих спорах с матушкой. Внимательно прочитайте этот отрывок и подумайте, одинакова ли основа конфликта Н. П. Кирсанова с его матерью и молодых героев романа с их отцами? Что лежит в основе отношений «отцов» и «детей», изображаемых в романе, — возрастные, социальные, психологические различия?

6. Чем же объясняется выбор Тургеневым таких героев, как Кирсановы, Одинцова? Почему он берет лучших людей из дворянского лагеря? Как следует понимать признание Тургенева: «*Н. П. — это я, Огарев и тысячи других*»? Какие нравственные ценности хотел защитить в Кирсановых-отцах Тургенев?

7. Прав ли один из зарубежных ученых, утверждавший, что герои Тургенева «больше дети событий, чем отцы собственных поступков»? Как вы понимаете эти слова? Как они сочетаются с утверждением Базарова: «Каждый человек сам себя воспитать должен»? Ваше отношение к проблеме самовоспитания.

8. Что влекло Аркадия к Базарову, почему он дорожил этой дружбой? Когда и почему произошел их разрыв? Как отнесся к этому Базаров? Остались ли в характере Аркадия в эпилоге романа какие-либо следы влияния Базарова?

9. Каково отношение спорящих к существующему строю? В чем слабая, самая уязвимая сторона политических взглядов Базарова? Есть ли у него положительная программа? Можно ли ломать, не зная, что будешь строить на «расчищенном месте»?

Убеждают ли спорящие друг друга? Прокомментируйте авторские психологические ремарки к речам персонажей и их самооценки.

Почему Николай Петрович, не споря, считает, что «их песенка спета»? Почему Павел Петрович еще хочет «повоевать»? Как ведет себя в споре Аркадий? Есть ли у него свои принципы или он только повторяет слова Базарова?

10. Отношение Кирсановых к искусству. Одинаково ли оно у братьев. Откуда возник нигилизм Базарова в искусстве? Был ли он одинок в 60-е годы в своем отношении к Пушкину, музыке, живописи прошлого? Бывали ли еще в истории подобные случаи?

11. Как вы оцениваете взгляды Базарова на природу и его главное высказывание: «...и природа пустыки, в том значении, каком ты ее понимаешь».

Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник»? Как фактически он относится в романе к природе? Понимает ли он, чувствует ли ее красоту? Как относятся к природе другие герои романа?

12. Когда и с какой целью вплетается в повествование шесть пейзажей: нищая деревня, весеннее оживление природы (гл. III), вечерняя природа (гл. XI), утро перед дуэлью (гл. XXIV), зима с догорающей зарей после главы о смерти Базарова, кладбищенский пейзаж в эпилоге? Разделяет ли Тургенев заявление Базарова о том, что природа не храм, а мастерская? Отрицает ли он полностью кредо Базарова? Каким описанием природы он кончает роман и почему?

13. Тургенева волновал вопрос о полноценной человеческой личности. Предшественник Базарова Инсаров в романе «Накануне» был охарактеризован Тургеневым словами: «суть и сила». Не такой ли и Базаров? Как рисует его Тургенев?

14. Что общего в описании Тургеневым любви всех героев романа? Какими изображает Тургенев чувства Николая Петровича, их силу и глубину? Как оценивает Тургенев историю любви Павла Петровича к княгине Р.? Что в этом очень значимое для самого Тургенева? Отметьте в эпилоге слова Тургенева о силе любви. Как вы оцениваете любовь к Фенечке обоих Кирсановых и повод для дуэли, данный Базаровым?

15. Что привлекло Базарова к Одинцовой? Как ведет он себя, полюбив ее? Кто, по-вашему, более прав: Тургенев, говоривший, что «Одинцова так же мало влюбляется в Аркадия, как в Базарова», или Писарев, утверждавший, что у нее был зародыш чувства, но она не дала ему развиваться? Докажите свою точку зрения анализом текста. Чем интересна для вас история отношений Базарова и Одинцовой? Каким и как вышел Базаров из этого испытания? Прав ли Достоевский, увидевший в Базарове «признак великого сердца»?

16. Что представляют собой Василий Иванович и Арина Власьевна? Какую роль они сыграли в жизни своего сына? Как относится к ним Базаров? В чем видна в романе «святая, преданная любовь» родителей Базарова к своему сыну? Что значимого для себя вы находите в этих отношениях?

17. Почему в романе существуют две дуэли героев — прямая и косвенная, словесная и физическая? Кто побеждает в первой и какими приходят герои ко второй? Что совершается между этими поединками в романе? Как ведут себя победители и побежденные?

18. Покажите разницу в описании Тургеневым Базарова и его «учеников».

19. Как относятся к Базарову крестьяне? Чем вызвана противоречивость их отношения? Как относится к крестьянам Базаров? Типично ли это для шестидесятников? О чем говорят слова Базарова: «Ну, будет он жить в белой избе, а из меня лопух будет расти; ну, а дальше что?»

20. Как вы понимаете мысль о «самоломанности» Базарова? Чем вызвано недовольство Базарова собой перед смертью? Что означают слова Базарова о том,

что смерть для него «случайность, очень, по правде сказать, неприятная»? С каким «большим лесом» он собирался бороться в бреду?

21. Почему Тургенев, показав объективное превосходство Базарова над всеми героями, заканчивает роман сценой его смерти и утверждает потом в письмах, что Базаров «обречен на гибель»? Докажите справедливость мысли Писарева: «Умереть так, как умер Базаров, — все равно, что сделать великий подвиг».

22. Считаете ли вы, что свой замысел Тургенев реализовал и конце романа с огромной художественной силой, «просто гениально», по выражению Чехова?

23. В романе Тургенева нет внутренних монологов. Как он передает психологию своих героев? Раскройте его принцип «тайной психологии» на нескольких примерах. Чьи традиции он наследует в этом плане?

24. Сделайте пересказ-анализ одной-двух наиболее сильных, с вашей точки зрения, сцен романа или подготовьте ее выразительное чтение или чтение в лицах.

25. Воссоздайте своими словами обстановку действия одной из сцен романа (спора в гостиной, вечернего разговора Базарова и Одинцовой или др.).

26. Какого героя вы видите наиболее явственно? Раскройте мастерство Тургенева в обрисовке внешности героев. Какую роль в романе играет описание Тургеневым костюмов героев? Какие детали вам запомнились ярче других?

27. Речевая характеристика какого из персонажей вам кажется наиболее убедительной?

28. Иллюстрации каких художников кажутся вам наиболее близкими тургеневскому роману: П. Боклевского (1880), В. Козлинского (1932), К. Рудакова (1945–1949), Д. Дубинского (1948), О. Садык-заде (1952)?

29. Как вы относитесь к экранизации этого романа на студии «Ленфильм» (режиссеры С. Бергункер и Н. Рашевская, 1959) и многосерийному телефильму по роману (режиссер В. Никифоров, 1984). Напишите рецензии на один из фильмов или сравните свои впечатления от обоих фильмов.

30. Тургенев впоследствии считал несправедливым излишне объективное, «без идеализации», изображение нового человека в Базарове. «В самый момент появления нового человека — Базарова — автор отнесся к нему критически... объективно. Это многих сбilo с толку и — кто знает! — в этом была, быть может, если не ошибка, то несправедливость. Базаровский тип имел по крайней мере столько же права на идеализацию, как предшествовавшие ему типы». Есть ли у писателя это право, по-вашему? Кто прав в споре, разгоревшемся после выхода в свет романа: те, кто считали верным изображение нового человека без противоречий и сложностей («право на идеализацию»), и даже сам автор в поздних комментариях, или же те, кто считали более правильным изображение нового явления именно со всеми его противоречиями? Продумайте свою позицию по отношению к литературе в этом вопросе.

31. Как сказалось мировоззрение писателя в его произведении? В. И. Ленин писал, что «Тургенева... тянуло к умеренной монархической и дворянской конституции, ему претил мужицкий демократизм Добролюбова и Чернышевского». Можно ли отнести эти слова к роману? Как сказались особенности мировоззрения Тургенева в его романе?

32. В. И. Ленин неоднократно использовал две цитаты из романа «Отцы и дети»: 1) «О друг мой, Аркадий Николаевич! Об одном прошу тебя: не говори красиво!»; 2) «для ради важности держат». Когда вы могли бы использовать эти слова? Какие еще слова из романа хотели бы запомнить вы, в каких случаях ими можно было бы воспользоваться?

33. К каким сценам или строкам романа вы могли бы отнести слова В. И. Ленина: «...язык Тургенева... велик и могуч»?

34. Сопоставьте авторское отношение к героям этого романа с «высшим представлением о человеке», с позиций которого Тургенев судил о людях в «Записках охотника» и других произведениях. Осталось ли оно прежним в своей основе? Сравните с романом по этому признаку любое известное вам произведение Тургенева.

35. Напишите сочинение на одну из тем: «Отцы» и «дети» в романе Тургенева»; «Евгений Базаров и Павел Кирсанов»; «Если сливки плохи...»; «Они прощаются навсегда...» (Базаров и Аркадии); «Любовь в жизни Базарова и Кирсановых»; «Взаимоотношения героев романа с народом»; «Автор и его отношение к своим героям»; «Страстное, грешное, бунтующее сердце»; «Шесть пейзажей в романе»; «Что в этом романе мне показалось наиболее интересным и сильным художественно»; «Высшее представление о человеке» у Тургенева (В. Короленко); «Тургенев о своих молодых современниках».

---

## ГЛАВА VII

### ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО (ОБЗОР)

---

*Варианты планирования темы для очного и заочного обучения. Опора на межпредметные и внутрипредметные связи. Очные и заочные экскурсии при изучении биографии писателя. Варианты рассказа о жизни Чернышевского в зависимости от целевой установки. Понимание учащимися единства слова и дела в жизни Чернышевского. Определение черт личности писателя, которые готовят учащихся к восприятию романа «Что делать?» Требования к знаниям и умениям учащихся при изучении романа «Что делать?». Отбор эпизодов для чтения и подробного анализа. Обзор содержания романа. Пересказ-анализ как прием работы. Вынесение темы будущего в начало изучения романа как особенности изучения этого произведения. Пути приближения будущего по Чернышевскому, тема революции, образы и деятельность новых людей особенного человека. Мир прошлого в романе. Проблема счастья в романе. Вопросы и проблемные ситуации, ведущие учащихся к постижению идейно-нравственной концепции автора в романе и художественных особенностей произведения. Виды работ на занятиях о героях романа и при изучении его композиции и языка. Восприятие учащимися романа в конце его изучения и стимуляция послешкольного самообразования. Книги о революции и революционерах во внеклассном чтении учащихся.*

Эта тема важна и трудна при изучении в любом типе школы, тем более в вечерней.

Даем несколько различных вариантов планирования с целью показать неисчерпаемость возможностей творческого построения учителем системы занятий, а также возможность различного отбора сцен и эпизодов из романа при обзорном его изучении. Все варианты, имея общую цель, отличаются логикой построения занятий, соотношением материала, отбором эпизодов, диктуемым разницей в смысловых акцентах при изучении темы, количеством часов, соотношением деятельности учителя и работы учащихся.

#### *Заочное обучение*

##### **Первый вариант**

*1-я групповая консультация.* Биография Чернышевского. Его взгляды на жизнь и искусство. Отношение к нему как к человеку и писателю его современников и последующих поколений.

*2-я групповая консультация.* Введение учащихся в структуру и жанр книги «Что делать?». (Краткий пересказ-анализ учителем сюжета романа,

знакомство учащихся с оглавлением романа.) Чтение и анализ отрывков из I главы «Жизнь Веры Павловны в родительском доме».

*3-я групповая консультация.* «Новые люди» — Лопухов, Кирсанов, Вера Павловна, Катя Полозова. Их мораль, дела, судьбы в изображении Чернышевского. (Работа над отрывками из романа по выбору учителя и учащихся.)

*4-я групповая консультация.* «Особенный человек» в романе. Взгляды Чернышевского на всемирную историю и общество будущего.

Два часа из часов на развитие речи — для сочинения или ответов учащихся по индивидуальным заданиям. Зачет — после изучения Некрасова.

### **Второй вариант**

*1-я групповая консультация.* Актуализация знаний учащихся об этом историческом периоде в России, его деятелях и проблемах (повторение по учебнику истории СССР VIII класса) и об утопическом социализме (по учебнику новой истории IX класса). Исторические взгляды и идеалы Чернышевского. Развитие всемирной истории, с его точки зрения; облик будущего, по Чернышевскому (по отрывкам из IV и других глав романа).

*2-я групповая консультация.* Реальный мир в изображении Чернышевского: образ жизни, взаимоотношения и мораль старого мира («подвала»). Почему стало возможным уйти из него способом, отличным от способа Катерины (и тем более Варвары)? (Работа над отрывками из I и II глав.)

*3-я групповая консультация.* Что и как могли перенести из будущего в настоящее «новые люди» Чернышевского? Насколько это возможно? Проблема человеческого счастья в романе. (Работа над отрывками из романа.)

*4-я групповая консультация.* Революция как основной способ приближения будущего, по Чернышевскому. Кто и как ее будет готовить? Идеино-нравственный облик революционеров в романе (отрывки из I, III, IV и других глав).

### *Очное обучение*

*1-й урок.* Жизненный подвиг Чернышевского.

*2-й урок.* Взгляды Чернышевского на литературу и искусство. Его роль в развитии литературы.

*3-й урок.* Взгляды Чернышевского на общество будущего. Оценка им всемирной истории и современности с позиции будущего.

*4-й урок.* Особенности композиции и стиля романа. Пересказ-анализ сюжета романа. Инструктаж по групповым и индивидуальным заданиям к теме революции и образу революционера Рахметова в романе.

*5-й урок.* «Пошлые люди» в романе. Второй сон Веры Павловны — о чистой и дурной, фантастической грязи.

*6-й урок.* Судьба женщины в этом мире. Как Вера Павловна, Катя Полозова, Настя Крюкова стали «новыми людьми»?

*7-й урок.* Лопухов и Кирсанов — «просто порядочные люди», по Чернышевскому. Мораль и судьба таких людей.

*8–9-й уроки.* Тема революции и образ революционера Рахметова в романе. Урок-семинар или литературная композиция по роману силами учащихся (за счет часов для развития речи, как зачетная работа для всех учащихся).

В другом варианте не биография предваряет изучение творчества, а через роман «Что делать?» учитель открывает учащимся личность Чернышевского как человека и революционера, опираясь на единство слова и дела в его жизни, на цельность и богатство его личности.

*1-й урок.* Условия создания романа. Взгляды Чернышевского на всемирную историю как историю взаимоотношений людей (по четвертому сну Веры Павловны). Его мысли о будущем и способах его приближения (аллегория светлой красавицы, четвертый сон, глава «Перемена декораций»). Понимание сложностей пути к будущему (сколько раз должны уйти «со сцены» особенные люди, по роману). Исторический оптимизм Чернышевского.

*2-й урок.* Образ автора в романе. Беседы с «проницательным читателем», их роль. Взгляды Чернышевского на жизнь и искусство, отношение к себе как писателю.

*3-й урок.* Рахметов в романе. Почему «таинственный» Рахметов, показанный «из-под полы», является центром притяжения для всех героев романа? Рахметов и Чернышевский. Для чего нужен в романе образ дамы в трауре?

*4–5-й уроки.* Как жить и что делать в жестоком мире, если ты «просто порядочный», а не «особенный» человек? Что можно перенести из будущего в настоящее новым людям? Мораль, судьбы и деятельность новых людей.

*6-й урок.* Проблема любви и счастья в романе.

*7-й урок.* Жизненный подвиг Чернышевского как следствие его убеждений. Единство слова и дела в его жизни.

В любом случае нельзя забывать, что речь идет об особом типе изучения произведения — обзорном, а не монографическом. Это обуславливает необходимость иного отбора эпизодов, иных, более генерализованных ключей к теме, различного соотношения дедуктивного и индуктивного способов работы.

При изучении этой темы более, чем при других, необходимо опираться на межпредметные связи. Из курса истории СССР в VIII классе учащиеся много знают о Чернышевском. Нужно не повторять эти знания на уроках литературы, — нужно на них опираться. Перечислим, что могут повторить сами учащиеся по учебнику истории VIII класса: революционная ситуация в стране, борьба дворянских группировок, политика Александра II (гл. 8, § 21); манифест 1861 года (§ 22); крестьянское движение, восстание в Бездне (§ 24); раздел о Чернышевском (§ 25). В § 25 даются основные биографические сведения, говорится о его соратниках Добролюбове и Некрасове и работе его в журнале

«Современник», анализируется его политическая позиция до и после реформы, дается оценка его деятельности Марксом, Энгельсом и Лениным. Учащиеся должны ответить на вопрос, в чем состоит учение Чернышевского о социалистическом переустройстве общества. В учебнике говорится о прокламации Чернышевского «Барским крестьянам...» (§ 26), приводятся обширные выдержки из прокламации, говорится о расправе над Чернышевским и его ссылке, называется Рахметов как герой романа «Что делать?». В курсе новой истории учащиеся изучают утопический социализм и падение крепостного права в России. Таким образом, они на уроках литературы могут углубить уже известные исторические знания и получить новые знания по истории и литературе.

Чтобы межпредметные связи стали реальностью, необходимо, чтобы учащиеся еще раз просмотрели по учебнику VIII класса сведения о Чернышевском. Сделать это можно и на самом уроке, раздав учащимся учебники для 10-минутной работы и ответов на вопросы учителя.

Отчасти возможна опора на курс биологии (физиолог И. Сеченов как шестидесятник), на курс математики (Софья Ковалевская), на курс географии — места ссылки Чернышевского в Сибири, условия жизни там<sup>1</sup>. Необходима реализация и внутрипредметных связей: упоминания о тургеневском Базарове, о статьях критиков о романе, сведения о самом романе нужны для выявления отношения Чернышевского к «новым людям».

Изучение биографии Чернышевского может идти как традиционным путем, в виде рассказа учителя, яркого, интересного, богатого фактами, — будь то события из жизни Чернышевского, его размышления о жизни, о самом себе, его оценки явлений политики и искусства, — так и в виде экскурсий, композиций по письмам и дневникам Чернышевского.

Возможны как очные, так и заочные экскурсии по местам, где жил Чернышевский. Так, одной из форм могут быть экскурсии на его родину: «Три этапа жизни в Саратове» (детство, молодость, старость) или «Что он сделал? Кто он и откуда?» (Начало жизни).

Может быть также проведена аналогичная экскурсия по местам заточения Чернышевского в Сибири (Нерчинск, Кадая, Александровский завод, Вилуйск).

И разумеется, возможна и необходима экскурсия по местам пребывания Чернышевского в Петербурге. Опорные точки этого маршрута: Петербургский университет, где он учился и защищал диссертацию; кондитерская Вольфа и Беранже, где он студентом читал газеты, следя за революционными событиями на Западе; кадетский корпус, где он работал учителем словесности; редакция «Современника» как главное место его деятельности; шахматный клуб как место встречи участников нелегальной революционной организации «Земля и воля», идейным вдохновителем которой был Чернышевский; квартиры, в которых он

---

<sup>1</sup> О реализации межпредметных связей при организации внеклассной работы по этой теме см.: Изучение литературы в вечерней школе. М., 1977, с. 242–244.



жил студентом, и его дом, где он жил с Ольгой Сократовной и с детьми. Алексеевский рavelин Петропавловской крепости, куда он был заточен и где писал роман; сенат, вынесший ему приговор на фактически вечную ссылку; место гражданской казни.

Могут быть более частные экскурсии, например «Чернышевский в редакции «Современника» или «В Алексеевском рavelине» — о героическом периоде жизни Чернышевского.

Астраханцы тоже могут провести экскурсию о жизни Чернышевского в их городе.

Принцип выбора экскурсий, когда их проведение возможно и желательно, таков: лучше делать экскурсию по своему месту (городу, области), если в классе учатся люди, недавно прибывшие в эту местность (молодые рабочие, учащиеся ПТУ), чтобы таким образом познакомить их с городом, где им предстоит учиться и работать. Экскурсии по чужому городу целесообразнее проводить тогда, когда учащиеся уже знают свой край, чтобы можно было расширить их познавательные интересы.

Традиционные, чисто словесные способы изучения биографии Чернышевского также дают большой эффект. Возможен рассказ учителя, уже после которого учащиеся отвечают на проблемные вопросы, вынесенные в его заглавие или начало (об этом см. несколько ниже). Или рассказ учителя может сопровождаться активной работой учащихся, например выступлениями об отдельных периодах или событиях жизни Чернышевского, чтением стихов по поручению учителя, посвященных Чернышевскому (например «Пророк» Некрасова), а также отрывков из воспоминаний о Николае Гавриловиче. В тех случаях, когда такая активная, требующая предварительной подготовки работа невозможна, следует заменить ее работой учащихся непосредственно на уроке с дидактическим материалом — карточками, на которых отпечатаны материалы о Чернышевском; учащиеся по мере надобности комментируют их на уроке. Рассказ учителя может также сопровождаться записью пунктов плана или названием статей и произведений Чернышевского, а также цитатами из его произведений, даваемых учителем под диктовку. Бесспорно, возможна работа над составлением плана или тезисов к главе учебника.

Но какие бы формы ни принимала эта работа, сам рассказ учителя должен передавать обаяние личности Чернышевского, которое отмечали все современники. Не случайно Герман Лопатин и Ипполит Мышкин готовы были пройти через всю Сибирь, чтобы выручить его, ему писали в крепость незнакомые люди, ему дивился жандармский офицер, побуждая к прощению о помиловании, люди высокого ранга предлагали ему заграничный паспорт.

Переходим к особенностям отбора фактов для изучения биографии Чернышевского. Прежде всего, учитель должен осмыслить (принять чью-то или создать свою) педагогическую концепцию отбора материала. Концепции могут быть различными, и потому, что сама жизнь Чернышевского многогранна,

и потому, что учитель имеет разные цели. Предлагаем учителю несколько таких концепций.

1. Чернышевский — нормальный, «правильно думающий», «порядочный», по его терминологии, человек. Именно такой человек должен, по мысли В. И. Ленина, стать революционером. На уроке на примере Чернышевского обсуждается вопрос, каким должен быть революционер и каким был один из выдающихся русских революционеров. Вопрос весьма существенный, потому что, вступая на революционный путь, люди думали не только о том, что делать, но и кто и какими средствами будет делать революцию.

Соотношение морали и политики — один из существеннейших, с точки зрения Чернышевского, вопросов. Не случайно он уделял ему так много внимания как в романах «Что делать?» и «Пролог», так и в своих переводах «Истории» Шлоссера и Вебера. Об этом же вопросе — мораль и политика — будет потом думать Горький в романе «Мать», Фадеев в «Разгроме» и другие русские писатели. В сущности, вся передовая русская художественная литература есть размышление об этом — о достижении всеобщего человеческого счастья как цели и о средствах достижения этой цели силами людей.

Именно этот подход к освещению биографии Чернышевского предпочтителен в школах взрослых: не отдалять от них Чернышевского, уверяя учащихся в его абсолютной исключительности, необычности, а показывать, идя вслед за Чернышевским, что путь в революцию — путь обычных порядочных, правильно думающих людей.

При такой точке зрения в центре урока — события жизни Чернышевского плюс его оценки своих собственных событий и всей окружающей его жизни, т. е. нравственный мир Чернышевского, его взгляды на свою и чужую жизнь.

2. Чернышевский — человек особенный, как и его герой Рахметов. (Не случайно автор романа неоднократно упоминает о том, что таких людей, как Рахметов, он, автор, знал всего восемь и что он имел право смеяться над ними и те признавали это право.) Надо осветить теорию Чернышевского о цикличности «уходов» таких людей со сцены в романе и в жизни, т. е. о трудностях и превратностях их революционной судьбы, о готовности к ним. В этом случае жизнь Чернышевского естественно должна предстать как ежедневный подвиг (вспомним слова Маяковского о «чернорабочем подвиге» В. И. Ленина), а душевный мир — как постоянная готовность к подвигу, осознаваемому как норма. Этот подход к уроку чаще всего встречается в практике. Учителя нередко предлагают своим учащимся целевой проблемный вопрос перед изложением биографии — что считать подвигом в жизни Чернышевского:

— то, что он, сын священника и семинарист, будучи в детстве весьма набожным, стал выдающимся философом, — материалистом и атеистом по убеждению;

— то, что хотел освободить из-под гнета семейной жизни или сложных семейных обстоятельств нескольких женщин;

— то, что сознательно говорил в классе учащимся такие вещи, которые «пахнут» каторгой: «самое лучшее счастье — не пожалеть, если надобно, и самой своей жизни для блага людей»;

— политическая голодовка в тюрьме;

— потрясающая его работоспособность вообще и в тюремной камере в частности: он писал по 11,5 печатных листов каждый месяц, всего 5 печатных листов за это время;

— то, что отказался от побега до заключения и потом из Сибири, сознательно несколько раз отказывался от эмиграции, даже когда это ему предлагали близкие к царю люди;

— то, что дважды в жизни был предан — Лободовским и Костомаровым — и не потерял веры в людей;

— то, что отговорил Ольгу Сократовну ехать в Сибирь; то, что, уже предупрежденный о слежке и возможности ареста, заступился за честь жены, оскорбленной офицером (см. аналогичные эпизоды с Лопуховым и Кирсановым в романе);

— то, как поторопился уничтожить бумаги в присутствии жандарма, пришедшего его арестовать, и успел это сделать;

— то, что умел не приходить в отчаяние, зная, что его лично ждут отнюдь не хрустальные дворцы будущего, а казематы («уход со сцены», как он говорил), что жил полной жизнью, радовался, любил, верил и считал, что жизнь — хороша («Попробуйте!» — призывал он в романе), — словом, был счастлив в условиях сложной, трудной, трагической жизни и сумел не потерять этого ощущения в течение всей жизни.

При таком подходе вся жизнь Чернышевского выглядит подвигом, и чтобы учащиеся поверили в это — не в общую оценку жизни, а в ее конкретности, нужно, во-первых, действительно предложить им выбрать наиболее героические, с их точки зрения, поступки и отметить те, которые они к таковым не относят. Разный уровень жизненных ценностей так или иначе приведет взрослых людей к этому. И чем больше будут они убеждены в героичности каких-то конкретных поступков, тем прочнее будет их общая уверенность в героизме Чернышевского.

Но между первой и второй концепциями при внешнем их различии не существует непримиримого противоречия. И во втором случае, мы должны объяснить учащимся характер героизма Чернышевского — не «рыцаря на час», а человека повседневной высокой нравственности, идейности, человека удивительно цельного, предъявлявшего прежде всего к себе требования очень высокие, к другим значительно более мягкие. Это именно «чернорабочий ежедневный подвиг» — не подвиг-поступок, а подвиг-жизнь.

Третий подход к биографии Чернышевского предполагает подчинение урока другой проблеме — «Чернышевский и его влияние на людей». Почему за него так охотно шли на подвиг, почему именно к нему обращались и друзья, и враги? При такой концепции урока в его центре окажется не только сам Чернышевский, но и люди, его окружавшие: студенты-политкаторжаны, рассказавшие Некрасову о провокации Яковлева против Чернышевского; студенты-демонстранты, которые перед тем, как пойти к ректору университета, на минутку заглянули к Чернышевскому; Достоевский, пришедший к нему с просьбой «приостановить» петербургские пожары 1862 г. и оставшийся в убеждении, что Чернышевский все может; царский чиновник Эвальд, поверивший Чернышевскому, что студенты не виноваты в истории с профессором Пустоваловым; адъютант генерал-губернатора Суворова, предлагавший ему заграничный паспорт; офицер генерального штаба Сераковский, ставший его соратником по «Земле и воле»; девушка, бросившая ему на эшафот цветы и на допросе сказавшая, что она не родственница Чернышевского, но «в него влюблена»; жена знакомого Чернышевскому учителя, приславшая ему уже в крепость, под следствие, прошедшее цензуру письмо о том, что он лучший человек на свете; Лопатин и Мышкин; жандармский офицер, оробевший при отказе Чернышевского от помилования; народовольцы, убившие Александра II, считавшего Чернышевского своим личным врагом, и предъявившие через Николадзе ультиматум новому царю, что если он не освободит Чернышевского, коронация будет кровавой; Короленко, потрясенный Чернышевским, вернувшимся из ссылки в Саратов, и др.

Увлечение Чернышевским испытали Плеханов и Кржижановский, Димитров и другие. На этом фоне учащимся станет более понятной любовь к Чернышевскому В. И. Ленина, его признание, что роман Чернышевского всего его «глубоко перепахал».

При разных вариантах, так или иначе акцентируя отбор фактов и их освещение, надо не забыть о различных чертах личности Чернышевского, подготавливающих учащихся к освоению романа:

1. Чернышевский мог быть, как понимал и он сам, большим «кабинетным» ученым, но избрал другой, более действенный, о его точки зрения, путь. Почему? (Сравни судьбы Рахметова, Лопухова и Кирсанова как людей одной с Чернышевским породы.)

2. Чернышевский — человек необыкновенно цельный. Единство слова и дела как преодоление трагедии лишних людей. Единство и сила его чувств, мыслей, воли. Бескомпромиссность Чернышевского. Сравнение Чернышевского и Короленко в этом плане. Чернышевский — «образец прозрачно чистой и героической нравственности» (К. Федин), именно поэтому у него подвиг — вся жизнь. Такая же цельность свойственна и героям романа.

3. Чернышевского отличают необыкновенная глубина ума, основательность и стремление во всем докопаться до корней, объяснить

явления, будь то история, жизнь людей, искусство. Этим во многом объясняется теоретичность, философичность романа.

4. Необыкновенна и проницательность Чернышевского (названный в романе проницательный читатель — не только ирония автора). Он умел понимать людей — и хороших, и плохих. Он всегда очень точно оценивал действия людей и мотивы их поведения, был хорошим психологом.

5. У Чернышевского лично был высокий уровень художественного вкуса, умение отличать настоящее искусство от хорошей беллетристики и тем более посредственной. Он обладал литературной проницательностью (см. его оценки Л. Толстого, Некрасова, самооценки в романе). Эти сведения помогут убедить учащихся в художественной ценности романа.

6. Сдержанность, юмор и ирония как черты личности и — далее — как особенности стиля Чернышевского.

7. Способность к глубокому чувству любви и дружбы: «Пусть у меня будет одна любовь; другой любви нет и не будет» — и верность этому принципу всю жизнь. Ольга Сократовна как прототип посвященного ей романа «Что делать?». Дружба с Некрасовым «до гроба» (письмо Чернышевского Пыпину о любви к Некрасову). Сила любви и дружбы героев романа.

8. Убежденность Чернышевского в возможности жить в любом веществе вне «подвала» человеческих отношений, в способности человека выйти из грязи, если он того захочет.

9. Умение быть счастливым, вера в жизнь, которая в руках человека.

10. Вера в силу истории, ее поступательное движение, всеобщее счастье.

Очертим круг требований к знаниям и умениям учащихся при изучении романа «Что делать?». Самую главную трудность представляет для учащихся чтение этого романа: его непонятность и непривычность отпугивают. Поэтому перевод темы в обзор — это дополнительная возможность ненасильственного преподнесения романа, так как чтение не целиком, а отрывками, с общим представлением о его сущности и композиции, не рождает у учащихся негативной установки к нему к моменту изучения и предполагает возможность обращения к роману тогда, когда повысится уровень общего и литературного их развития.

Надо ориентировать учащихся на обязательное, общее для всех чтение отдельных глав и дополнительное прочтение других глав по индивидуальному выбору.

Вот перечень сюжетных эпизодов для выбора учителем и учащимися: выстрел на мосту; «первое следствие дурацкого дела»; как были добыты должность отцу и капитал семьи Розальских; Нюрочка и мать; пьяная «исповедь» Марьи Алексевны о «старых» и «новых» порядках в жизни; история Сержа и Жюли; подлый план Сторешникова, как он был сорван Верочкой; биографии Лопухова и Кирсанова; история замужества Веры Павловны, день ее рождения;

«жертва» Лопухову, взаимоотношения и быт семьи Лопуховых; швейные мастерские Веры Павловны (их описание или письмо Кати Полозовой); Кирсанов в III отделении; дикий и «эротический» эпизоды в жизни Рахметова; история Насти Крюковой и Кирсанова; история драмы Кати Полозовой; дама в трауре; сцена пикника; история второго замужества Веры Павловны, перемена декорации.

Кроме сюжетных эпизодов, могут быть предложены для чтения две-три сцены из снов Веры Павловны и бесед с «проницательным читателем» о чистой и фантастической грязи, об истории взаимоотношений мужчин и женщин во все века, об обществе будущего, об оценке Чернышевским своего романа и своих читателей.

Учитель, зная своих учащихся, посоветует им читать «безошибочные» для них главы, способные вызвать интерес к роману,

Необходимо сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных заданий по роману.

Для того же, чтобы все учащиеся представляли роман в целом, знали, к чему относятся читаемые ими эпизоды, учителю целесообразно прибегнуть к пересказу-анализу сюжета романа. Степень краткости или подробности пересказа определит сам учитель, исходя из конкретных условий работы, содержание читаемых и пересказываемых частей, формы монтирования в единое целое «своего», учительского, и «чужого», авторского, текста.

Учитель при изучении романа должен:

1. Показать значение «натуры», т. е. силу характера, чувство собственного достоинства и другие черты, как основу для рождения нового человека (эпизоды с Лопуховым и Кирсановым). Умение *со-чувствовать* и *со-переживать* другим, даже не близким, — также основа для рождения нового человека. Значение эмоциональной отзывчивости и чуткости в жизни Лопухова, Кирсанова, Рахметова, их эмоциональная внутренняя сила. Всегда ли чутка бесспорно эмоциональная Вера Павловна?

2. «В конце изучения романа вернуться к композиции и «поясам» романа для четкого ответа на вопрос: что же делать, чтобы быть счастливым самому и сделать счастливыми других?

3. Подвести учащихся к мысли, что Чернышевский, рисуя породу «новых людей», показывает, как они воспринимаются извне со стороны (типические их черты), и то, что делает их равными в своем кругу (индивидуальные черты). Научить учащихся различать то и другое в героях. Все это, вместе взятое, определяет их личность (китайцы на взгляд европейца, по Чернышевскому и китайцы между собой). Поставить вопросы: почему, с точки зрения Чернышевского, Лопухов не был вполне счастлив с Верой Павловной и стал счастлив с Катей Полозовой? Почему нашли друг друга Кирсанов и Вера Павловна?

4. Показать, что Чернышевский видит связь между личностью и делом, с одной стороны, и делом и личностью — с другой. Революцию, по Чернышевскому, делают «добрые и сильные, честные и умные», но и революционные идеи сами перерождают людей, делают их сильными и красивыми (Рахметов, дама в трауре). Поэтому революция — естественный процесс для всех порядочных людей; это хорошо отметил В. И. Ленин: Чернышевский «...показал, что всякий правильно думающий и действительно порядочный человек должен быть революционером»<sup>1</sup>.

5. Необходимо доказать учащимся, что образ Рахметова изучается подробно не только потому, что это в романе единственный революционер-профессионал, но и потому еще, что путь Рахметова к этому особенно сложен и что герой достиг наивысших, почти исключительных возможностей в преобразовании себя из «грязи». Показать, как от выполнения Рахметовым даже такой маленькой роли, как передача записки от Лопухова, зависит многое, если даже не весь ход событий в романе. Не случайно этот эпизод, как и «самоубийство» Лопухова, вынесен в начало романа, и это не только уловка для массового читателя или цензуры, это два пробных камня всего здания романа — желание Лопухова не строить свою судьбу на несчастье другого (поступок, одобренный даже Л. Толстым в «Живом труп») и уйти целиком и революционное дело; умение Рахметова предотвратить «первое следствие дурацкого дела» — отъезд Веры Павловны в Москву, сохранить ее и Кирсанова для революционной работы, так как для этого, по Чернышевскому, человек должен быть счастлив (несчастных у него нет: светлая красавица всех делает богатыми и счастливыми).

6. Показать учащимся, что Чернышевский ведет мысль читателей к светлому будущему через картины человеческих взаимоотношений в прошлом; что историю цивилизации он показывает через историю любви, через духовное обогащение людей (четвертый сон) и что это показано очень ярко.

Учащиеся должны при изучении романа уметь:

1) ориентироваться в соотнесении тех или иных эпизодов и глав с сюжетом и композицией романа в целом;

2) отбирать один из эпизодов романа самостоятельно или по рекомендации учителя и анализировать его с точки зрения идейно-художественной;

3) прочесть выразительно один из отрывков романа;

4) «расшифровать» один из написанных эзоповым языком эпизодов романа;

5) отобрать и записать несколько афоризмов из романа, объяснив, что они значат в контексте романа и вне его;

6) аргументировать фактами из романа справедливость суждений В. И. Ленина о Чернышевском как великом мыслителе, человеке и писателе;

---

<sup>1</sup> Ленин В. И. О литературе и искусстве. М., 1976, с. 649.

7) написать индивидуальное или коллективное сочинение-реферат по одной из тем, предложенных учителем.

Изучением общества будущего и людей будущего традиционно заканчивается школьное изучение романа. Однако возникает целесообразность перенести эту тему в начало изучения романа.

Во-первых, тогда, с позиций социалистического идеала, специфики мировоззрения Чернышевского, станут более понятными для учащихся мотивы поступков и дела «новых людей», их мораль, так называемая теория «разумного эгоизма» (или «пользы и выгоды»), будет более ясно, что и как могли перенести из будущего в настоящее его герои. Чернышевский предстает для учащихся историком, философом и художником одновременно. Именно при таком подходе сложное для учащихся IX класса теоретическое понятие «мировоззрение и творчество писателя», освоение которого определено программой, станет более доступным для них, Учащиеся увидят всемирную историю глазами Чернышевского, соотнесут деятельность и мораль всех героев романа с теми типами человеческих отношений и уровнями свободы личности, которые зафиксированы Чернышевским в его картинах прошлого, от шатров кочевников до мира нарождающегося капитализма.

Во-вторых, такое генерализованное изучение романа, в свете мировоззрения, общих идей Чернышевского, соответствует специфике обзорного изучения. Специфика обзорного изучения и состоит в большем удельном весе дедуктивного способа обучения, хотя не исключает и индукции: вынесение идеалов Чернышевского в начало изучения есть ход от общего к частному.

Учитель может провести изучение этой темы и на традиционном, заключительном этапе, если это дает хорошие результаты.

Эта тема базируется на относительно небольшом отрывке и главы четвертой (подглавка XVI, разделы 8–11), около десяти страниц текста, что позволяет активно использовать его на уроках, а также рекомендовать для домашнего чтения.

Общество будущего Чернышевский рисует через сон Веры Павловны, и это заставляет учителя подумать вместе с учащимися, почему именно такую форму избрал автор для столь важной для него темы. Почему, скажем, он не нарисовал эти картины через реальный спор героев в сценах, например, пикника или через рассуждения Лопухова, Кирсанова, Рахметова, что, казалось бы, внешне вполне уместно. Тем не менее Чернышевский избирает форму подсознательного, стихийного порыва к будущему через фантастические видения во сне и естественно передает эту функцию женщине, у которой чувство воображения, подсознательная, стихийная жизнь богаче, чем у мужчин. То, что это сон, и сон Веры Павловны, а не научная, от лица автора выраженная концепция будущего, налагает на сцены будущего определенный отпечаток. Это будущее, которое видит во сне счастливая, любящая и любимая женщина. Четвертый сон следует в романе после разговора Веры Павловны и Кирсанова



о любви, после любовной сцены, поэтому он естественно открывается теми сценами, которые более всего психологически оправданы состоянием Веры Павловны. В сущности, это сон о любви и человеческих отношениях.

Учащиеся должны подумать, почему такое значение придает этому вопросу Чернышевский. Только ли счастливой Вере Павловне этот вопрос о любви кажется столь существенным, что она продолжает думать о нем и во сне? Подборкой высказываний Чернышевского и о роли женщины в мире, о значении женской эмансипации как части общего освобождения человечества учитель покажет учащимся, что это представлялось существеннейшим моментом не только Вере Павловне.

Учитель должен задать вопрос: почему обществу будущего, в четвертом сне (разделы 8–11-й) предшествуют эпизоды, рисующие всемирную историю — Древний Восток, античность, средневековье, XVIII век, и в центре всех эпох становятся взаимоотношения мужчины и женщины? Революционер Чернышевский видел прогресс всемирной истории, ее сущность не только в революционных катаклизмах и борьбе масс за экономические права, но и в постепенном завоевании равноправия между людьми в росте и расширении культуры человеческих чувств. Именно культура чувств, с точки зрения Чернышевского, являлась существеннейшим элементом общечеловеческой культуры.

Именно поэтому на нарочитое предложение учителя «отсечь» эти сцены учащиеся, подумав, отвечают, что этого нельзя и не стоит делать, так как понимают, что в них заключается большой смысл.

На это не надо жалеть нескольких минут — учащиеся получают наикратчайший очерк всемирной истории, что важно для расширения их кругозора, поскольку в школе подробно не говорится ни об Астарте, ни об Афродите, ни о культе прекрасной дамы в средние века. Этот материал интересен именно взрослым учащимся, имеющим свои семьи или думающим их создать, как стимул нравственного самовоспитания.

В своем пересказе учитель воспроизводит сцену царства Астарты в шатрах сирийских кочевников-номадов, когда отношения между полами строились на подчинении и наслаждении. Светлая красавица, ведущая Веру Павловну по этому царству, говорит: «Тогда меня не было. Эта женщина была рабыня. Где нет равенства, там нет меня». Но светлая красавица отказалась и от следующего этапа развития отношений между мужчиной и женщиной — царства Афродиты в дивном городе античной Греции. Женщины в этом городе не просто красивы, они прекрасны настолько, что «преступницу», губительницу Афин гетеру Аспазию прощают, увидев ее. Но светлой красавице мало физического наслаждения и гордости физической красотой — в этом царстве ей не хватает одухотворенности и свободы. Третья сцена всемирной истории — европейское средневековье, эпоха крестовых походов. Героиня этой эпохи — прекрасная дама, красивее двух предыдущих; она скромна, непорочна. Но эта царица

печальна, у нее нет счастья: рыцарь преклоняется перед ней, воспевает ее, умирает от ее далекости или отправляется в Палестину — но лишь до того момента, пока она не стала его женой. А жены заточены дома, как в крепости.

Светлая красавица говорит Вере Павловне, что в современном мире живут все три типа отношений, что каждая последующая царица не отменяет предшествовавших до той поры, пока в основу отношений мужчины и женщины не будет положено полное равноправие и подлинная свобода. Тайну прихода такого времени светлая красавица раскрывает Вере Павловне в подглавке 7, содержащей лишь два ряда сплошных точек — чистый пример эзопова языка Чернышевского: молчанием он говорит в данном случае о революции.

Идеалом светлой красавицы является всякая женщина, которая любима такой, какой ее видит любящий ее и любимый ею человек. Именно поэтому Вера Павловна, взглянув на светлую красавицу, видит свое собственное лицо, озаренное счастьем. Таким образом, Чернышевский говорит не только и не просто любви — он говорит о человеческих взаимоотношениях, основанных на любви, доверии, равноправии, свободе; он говорит о возможности счастья для каждого.

Лишь нарисовав эти сцены, Чернышевский передает право вести Веру Павловну дальше старшей сестре светлой красавицы. Именно эта старшая сестра — революция — вводит Веру Павловну в общество будущего. Революция является основным способом его приближения.

После анализа эпизодов, изображающих роль человеческих взаимоотношений во всемирной истории, можно переходить непосредственно к рассмотрению картин будущего. Первый вопрос: близким ли видится Чернышевскому это будущее? Иногда представляют, что идеалы, изображенные в четвертом сне, осуществляются, с точки зрения Чернышевского, непосредственно после «перемены декораций» и одновременно. Новейшими исследованиями установлено, что такой подход к Чернышевскому неправилен<sup>1</sup>. Да и в самом романе в 11-й главке говорится, что Вера Павловна не войдет в это будущее, что сменится много поколений, когда это осуществится полностью. Это подтверждается анализом исторических взглядов Чернышевского в его специальных работах, в частности в переводах «Истории...» Шлоссера, а также в многочисленных его высказываниях. Так, И. Я. Николадзе вспоминает о разговоре с ним: «В конечном итоге, несомненно, победит правда и разум, но это будет не скоро, и не одно поколение — этого он не скрывал от нас, молодежи, — положит свои кости в борьбе за воцарение добра»<sup>2</sup>.

Авторы книги, на которую мы ссылаемся, полемизируют с излишним вниманием к конкретностям будущего, изображенным в романе, и довольно частой в школе попыткой соотносить будущее по Чернышевскому с его осуществлением сейчас. Важнее показать им соотношение частных, зримых

---

<sup>1</sup> См.: Володин А. И., Карякин Ю. Ф., Плимак Е. Г. Чернышевский или Нечаев? М., 1976.

<sup>2</sup> Там же, с. 211.

деталей (одежда, внешний облик людей будущего, архитектура будущего и др.) с тем, что называется общими идеями, основой идеалов Чернышевского.

Основная идея Чернышевского — это идея полной свободы во всех отношениях, которая должна наступить в будущем. Не случайно из двух светлых красавиц старшая сестра — это революция и свобода, а любовь, вторая светлая красавица, является младшей сестрой свободы. Учащимся надо предложить подумать, согласны ли они с такой иерархией ценностей. Учитель вместе с учащимися должен выделить основные направления, в которых воплощается желанная свобода:

1. Прежде всего, это свободный труд, т. е. вольный труд «в охотку», как говорил Чернышевский в четвертом сне. Труд — не рабство, не принуждение, а потребность самого человека, совпадающая с его склонностями и потому дающая ему наслаждение.

2. Это свобода человеческих поступков; каждый поступает так, как нужно ему (и это не только в будущем — ведь именно так наступали его «новые люди», это основа этической теории Чернышевского). Только свобода поступков, совпадающих с собственными потребностями человека, дает ему удовлетворение, внутреннюю гармонию.

3. Эта свобода отличается от разнузданного эгоизма уже тем, что предполагает «расчет выгод», т. е. гармонию отношений человека с человеком, умение людей считаться друг с другом; за все лишнее или ненужное, полагал Чернышевский, с людей особый счет — физический или нравственный.

4. В этом же русле Чернышевский выделяет свободную любовь, не угнетенную физическим, материальным, юридическим принуждением человека, любовь-радость.

Все эти моменты касались внутренней гармонии человека и гармонии его отношений с другими людьми.

5. Чернышевский предполагал и нарисовал в четвертом сне и гармонию отношений человека с природой: как разумно используют ее; как переходят из одной области в другую, с севера на юг; как превращают пустыни в цветущие сады. Человек не закабален жизнью на одном месте и может жить там, где ему лучше — в городе или вне его.

Именно с точки зрения этих генеральных идей Чернышевский соотносил прошлое с настоящим и будущим. Он разрабатывал их всю жизнь и не терял никогда, даже в эпоху всеобщего мрака и реакции середины 60-х годов, после выстрела Каракозова, в период заточения в крепости. Наличие хоть какого-то количества этих показателей в жизни давало Чернышевскому возможность с надеждой смотреть в будущее. Да, революция является способом ускорения истории, считал Чернышевский, но сама жизнь «правильно думающих людей», полагал он, идет в том же направлении. Именно поэтому он позволил увидеть это будущее Вере Павловне, поскольку она своей жизнью приближала его. Он и ей, и другим «новым людям» давал возможность увериться в правоте своих

принципов, давал заряд оптимизма. Именно поэтому Чернышевский заканчивает описание будущего в четвертом сне ярким и страстным призывом верить в это будущее, не отчаиваться: «Будущее светло и прекрасно, любите его, стремитесь к нему, переносите из него в настоящее, сколько можете перенести...». «Сколько можете», — говорил Чернышевский.

Но общие идеи не должны полностью заслонить и художественной яркости сцен будущего у Чернышевского, тех деталей, которые задевают воображение читателей. Пусть учащиеся сами выберут деталь, которая покажется им наиболее полно совпадающей с реальным ходом истории, т. е. наиболее полно осуществленной в настоящем, а также тот момент, с которым бы они хотели поспорить или сделать какие-то оговорки о возможности его осуществления. Тогда каждый выберет себе маленькую сценку, над которой всерьез задумается (право жить «в своих Петербургах, Парижах, Лондонах» или в прекрасной пустыне; дворцы из алюминия или хрусталя; одежда женщин наподобие греческих туник; характер распределения труда между пожилыми людьми и основной массой; поэзия земледельческого труда, деревья будущего; сервировка стола и меню, описанные Чернышевским, и т. д.).

С позиций генеральных особенностей будущего общества надо посмотреть, насколько они осуществлены в нашем социалистическом обществе: свобода труда, отсутствие социального, национального неравенства, свобода личности, равноправие мужчин и женщин, борьба за охрану природы, ее разумное использование. |

Сравнивая основные идеи и конкретные детали в изображении будущего Чернышевским с его осуществлением сейчас, многие учителя предлагают учащимся вечерних школ сделать групповые рефераты на эту тему. Это плодотворный вид работы в школах, дающий возможность активного формирования личных убеждений учащихся в микроколлективе. Важно только, чтобы при любом виде работы обязательность сравнений не привела их к уходу от Чернышевского, чтобы учащиеся восприняли мудрость главного в его предвидении. Если они в этом убедятся, спор по частностям будет вполне правомерным. Если же частности уведут от главных идей, это будет ошибкой.

Сам Чернышевский не настаивал на точности в предвидении им деталей. Ему важнее был общий характер эпохи. Не случайно в предшествующей четвертому сну сцене разговоров Веры Павловны с Кирсановым неоднократно возникает мысль о том, как люди из будущего судят о прошлом: с этой позиции век Боккаччо может показаться через 500 лет грубым и грязным, отношение к Греции и ее прекрасным женщинам может быть дискуссионным. Чернышевский подчеркивает, что смотреть надо на существеннейшие моменты истории, на то главное, чем жили, интересовались и чему радовались люди.

С позиций будущего — из третьей действительности, как потом, создавая теорию социалистического реализма, назовет это Горький, — Чернышевский смотрит на настоящее. Он видит его реально, глубоко и объемно, многослойно.

Прорываясь в будущее, он остается критическим реалистом, наследует и развивает лучшие традиции этого направления, в том числе психологизм, умение создавать «типические образы в типических обстоятельствах», реализм деталей.

Учащиеся легко могут понять подлинное мастерство Чернышевского — реалиста, психолога, своеобразного, как все большим художника, писателя — на анализе темы старого мира. Изображение старого мира может быть темой отдельного урока или элементом урока о «новых людях» в сравнении со старыми. Прежде всего, учащимся нужно задать вопрос: для чего в романе о «новых людях» Чернышевский так подробно изображает старый мир? Он обильно присутствует в романе в двух первых главах. Учащиеся обычно отвечают правильно на этот вопрос: во-первых, с точки зрения Чернышевского, новое рождается в недрах старого, в условиях «чистой грязи»; во-вторых, только при сравнении со старым миром можно понять принципиально новый характер жизни главных героев Чернышевского (сравнение «обыкновенных домов с лачугами»; в-третьих, и это самое существенное, старый мир интересен Чернышевскому и сам по себе, вне сравнения с новым, ему важно исследовать жизнь нравственно искалеченных людей с позиций революционной этики, понять, что в них зависит от обстоятельств жизни и потому подлежит изменению с изменением условий жизни, а что зависит от коренной испорченности природы и потому практически не поддается перестройке (различение Чернышевским «дурных» и «дрянных» людей).

Нужно показать учащимся большую художественную силу и яркость нарисованных Чернышевским образов этих людей, от Марьи Алексевны до эпизодических персонажей. Учащиеся наиболее легко и наиболее самостоятельно убеждаются при чтении романа именно в этом, отмечая и гоголевские традиции в изображении старших Розальских, и предвестие Достоевского в эпизоде с дочерью Марьи Алексевны, отданной ею в воспитательный дом (такой ценой Марья Алексевна заплатила за карьеру мужа), и характерное для Чернышевского объяснение-«оправдание» характера и природы Марьи Алексевны. Писатель в этой корыстной, невежественной женщине сознательно подчеркивает заложенные в ней положительные задатки, то, что дает возможность Вере Павловне, ненавидящей свою мать достаточно остро, все-таки пожалеть ее и тоже увидеть в ней возможности другой жизни.

Такая многомерность изображения характера Марьи Алексевны свидетельствует о большом художественном даровании Чернышевского; с этим не спорят даже явные отрицатели романа. Учащиеся должны понять, как искажаются в условиях жизни «подвала» хорошие возможности Марьи Алексевны. Надо вспомнить, что именно труд Чернышевский считает средством «дренажа», очищения от грязи; именно потому Чернышевский более положительно относится к мещанам и буржуа, чем к тунеядствующему дворянству. Деятельная Марья Алексевна обращает свою деятельность на накопление любыми средствами, в том числе и выдачей денег в рост,

не гнушается скупкой краденого, и все для того, чтобы обеспечить свою семью, дочь. Не случайно она напоминает Верочке, что та стала хорошей, потому что мать у нее дурная, стала хорошей на ее деньги. Именно деньги, становящиеся целью ее жизни, а не средством, не дают ей возможности выбраться из грязи, делают ее душевно нечистоплотной. Чернышевский ярко оттенил эту опасность погони за материальным благополучием для трудовых, казалось бы, людей.

Понимающая людей и по-своему умная, Марья Алексевна обращает свои возможности и достоинства в способ добиваться еще большего благополучия для себя и семьи — ей важно влиять на начальство своего мужа, даже ее отношение к Лопухову построено на расчете — как ей кажется, умном и тонком.

Марья Алексевна неплохо понимает, «что хорошо, что дурно» и как она живет сама. В очень сильно написанной «пьяной исповеди» она говорит, что понимает, что значит «жить хорошо», как написано в книгах. Но «где с таким народом хорошие-то порядки завести?» — не без резона заявляет Марья Алексевна. А если так, надо жить по старым правилам. «И ты по ним живи», — учит она дочь, с искренним желанием добра и счастья. Ей не хочется, чтобы та жила так, как она (а такая возможность вполне реально возникает во втором сне Веры Павловны, когда она видит себя двойником Марьи Алексевны, даже худшим). Марье Алексевне хочется выдать дочь замуж за богатого человека, но ей не хочется, чтобы Сторешников обманул дочь, поэтому она так решительно настроена против него, узнав о его плане. Она достаточно разумна, чтобы не подавать дело в суд, когда Верочка уходит из дома.

Чернышевский, с позиции своей социально-этической теории, глубоко и серьезно анализирует задатки и возможности этой женщины, искаженные обстоятельствами жизни. Он не оправдывает ее (а этот вопрос часто возникает в разговорах с учащимися), но, не оправдывая, пытается понять и оценить ее и предлагает это сделать читателям.

Достаточно бегло, но вместе с тем выразительно обрисован образ Павла Константиновича Розальского, немногословного и доброго, но растяпы, находящегося под башмаком жены, для своего спокойствия закрывающего глаза на дурные поступки супруги и других людей.

Учащимся интересно «играть» — различать среди отрицательных героев людей «дурных», как Марья Алексевна и Павел Константинович, и людей «дрянных», как Сторешников, который делает дурные поступки не по обстоятельствам жизни (история с Верочкой не была вызвана ни расчетом, ни необходимостью), а по глубокой испорченности своей натуры всем образом жизни. Именно такие люди, с точки зрения Чернышевского, почти не подлежат перерождению.

Как правило, интересно проходит с учащимися разговор о том, «дурной» или «дрянной» человек Жюли (или Серж). Часто они приводят примеры, называя даже совсем незначительных героев романа, например, Жана Соловцева, офицеров в ресторане и ложе театра, товарищей Сторешникова. Интересно

учащиеся воспринимают мать Мишеля, хозяйку доходного дома Анну Сторешникову — образ почти из романов Достоевского.

Проводя перспективные параллели, учитель помогает воспринять Чернышевского как писателя, идущего в русле развития всей литературы. Вместе с тем необходимо делать и ретроспективные сравнения, в частности спросить учащихся, на кого более из уже знакомых героев похожа Марья Алексевна. Наиболее вероятна параллель с Варварой из «Грозы». Обе женщины полагают, что только «нечестным и злым» хорошо жить на свете. Принцип жизни Варвары — «лишь бы все шито да крыто было» — характерен и для Марьи Алексевны.

Нужно вызвать на этом уроке у учащихся определенное отношение к принципу Марьи Алексевны — «для счастья лучше жить по старым порядкам», через сопоставление его с принципом «новых людей», призывающих — опять же ради себя — переносить из будущего в настоящее, «сколько можно перенести». В сущности, главная мысль Чернышевского — призыв к людям быть счастливыми, потому что живущие в «подвале», по Чернышевскому, несчастны все.

Возможно ли это в условиях старого мира? Чернышевский утверждает, что да, и решает этот вопрос на многочисленных примерах различных судеб. Его положительные герои все выросли в условиях «грязи»: Лопухов, Кирсанов, Вера Павловна, Мерцалова, Настя Крюкова, девушки в мастерской, Рахметов («грязь» у «особенного человека» древняя — смотри его родословную в романе).

Каждый из них своим путем делал себя — и других — счастливым; но у всех было общее — эмоциональная отзывчивость, самоутверждение, сила характера, способность трудиться, спокойное отношение к благам жизни, без этого человек Чернышевского не станет личностью, тем более счастливой.

То, как Лопухов и Кирсанов сделали себя людьми, выйдя из «чистой грязи», какими способами они добиваются успехов в жизни, не поступаясь своими принципами и не тесня других людей, их чувство собственного достоинства и многое другое, — все это представляет интерес для людей, уже вступивших в активную жизнь, но еще не всегда достаточно развитых духовно, психологически.

Первый вопрос, который возникает в беседе на уроке о «новых людях», — вопрос о происхождении этих людей. Лопухов — сын мещанина, Кирсанов — сын писца уездного суда, т. е. они оба типичные разночинцы, люди новой социальной прослойки. К сожалению, наши учащиеся иногда не представляют себе, кто такие разночинцы. И учитель литературы на примере судеб Лопухова и Кирсанова, пробивших себе дорогу своей грудью, точнее, своей головой, дает возможность показать типичность этого процесса. Читая отрывки двух параллельных биографий героев, учитель должен предложить учащимся ответить на вопрос, почему наряду с обычными биографическими сведениями в это описание включены такие незначительные для биографии детали, как история работы Кирсанова в библиотеке или эпизод Лопухова с чиновником,

эпизод обучения иностранным языкам, да еще столь необычным способом, но почти опущено описание их поступления в университет и учебы в нем. Учащиеся сумеют истолковать конкретное значение этих фактов. Чтобы добиться любых знаний, Лопухову и Кирсанову приходилось самим придумывать способы, которыми эти знания добыть. Отсюда подробное описание этого эпизода. У разночинцев нет «традиций» (смотри спор Павла Петровича и Базарова), они все делают заново и по-новому.

Эпизоды с чиновником и сыном работательницы, свидетельствующие о чувстве собственного достоинства, без которого не выбраться из «подвала», тоже типичны для разночинцев. Став личностями, они с уважением относятся к другим людям, но и не позволяют никому ущемлять себя. «Надменная гордость» была свойственна и Базарову.

Второй вопрос — о чертах сходства характеров Лопухова и Кирсанова. Учащиеся обычно легко определяют, кто из них веселее, кто более замкнут, но столь же легко забывают эти различия, отойдя от текста. Необходимо привести на уроке рассуждения Чернышевского о взгляде «европейцев на китайцев», о том, почему Чернышевский более всего подчеркивает общность характеров этих молодых людей. Нужно показать учащимся, что Чернышевскому более удастся не индивидуальная портретная характеристика героев, а изображение их психологии, их манеры держаться, говорить, думать. У Чернышевского своеобразный психологический анализ, в чем-то близкий манере Тургенева: показать результат психического процесса. Ход мыслей Лопухова перед женитьбой на Верочке, обоснованность решения Кирсанова не бывать у них, психологическая проницательность Кирсанова, разгадавшего тайну Кати Полозовой, — все это психологически интересные страницы романа.

Далее на уроке обсуждается вопрос об этической теории, объясняющей все поступки героев. По давней традиции, эту теорию в школе по-прежнему называют «разумным эгоизмом». От этого она не становится более ясной для учащихся. Правомернее и ближе к тексту Чернышевского определение ее как «теории пользы и выгоды». Н. Н. Наумова вообще предлагает называть ее не «разумным эгоизмом» и даже не «теорией расчета выгод», а просто «этической теорией Чернышевского», что для учащихся является наиболее простым. Суть ее состоит в том, чтобы делать то, что сообразно с интересами и потребностями человека («для себя»), быть естественным в своих поступках, не жертвуя своими заветными планами и мечтами. С этой точки зрения можно обсудить решение Лопухова жениться на Верочке, не окончив академии. У многих это решение вызывает споры, сомнения в необходимости этого шага для самого Лопухова. «Могли бы оба подождать некоторое время, Верочку уже не притесняли, ничего бы не случилось», — обычно учащиеся выдвигают такие аргументы. Психологический анализ сцены раздумий и поведения Лопухова у Чернышевского только подводит внимательного читателя к принятию решения Лопухова как верного, а не «жертвенного». Вера Павловна крепится и плачет



тайком, но Лопухов-то это видит. Счастье, по Чернышевскому, нельзя отодвигать на задний план, откладывая на потом — оно может не состояться. Спасение Верочки для Лопухова — личное и важное дело, его не может заменить даже карьера врача. Сцена встречи его с Верой Павловной на Конногвардейском бульваре перед женитьбой — это описание встречи счастливых людей, как бы ни противилось читательское восприятие «скорости» их поступка.

Для кого — для Лопухова с Верочкой или для себя тоже Кирсанов принимает решение не бывать у них? Что ему — подчеркивает Чернышевский — нужнее и выгоднее? Что выгоднее Лопухову, призвавшему Кирсанова обратно? Да, расчет «выгод», и личных при том, естественен, но у чистых натур и выгоды чистые. Умение видеть себя рядом с другими людьми — близкими и далекими, сочувствовать, сопереживать им, душевное богатство, щедро потраченное на других, — это делает «корыстную» теорию причиной нравственно чистых и благородных поступков, проявлением естественного стремления самих людей к счастью как соучастию. Счастье не должно быть платой долга, не может быть построено на жертвах, оно естественно у героев Чернышевского.

Любая деятельность Лопухова, Кирсанова, Мерцалова дает радость им самим. Характер ее учащиеся легко воспроизводят по роману: поведение Лопухова за границей, выполнение там поручений Рахметова, деятельность в России, женитьба на Кате Полозовой. То же о Кирсанове.

Ощущение своей полноценности, счастья, нужности людям — и России в целом — вот что отличает этих героев от тургеневского Базарова. У них нет раздвоения в сердце, нет «самоломанности», это люди цельные, страстные, верные делу, люди новой породы, «китайцы» среди «европейцев» старого мира, типа Павла Петровича Кирсанова, Жюли, Сержа, Марьи Алексевны. Роман имеет подзаголовок: «Из рассказов о новых людях». Чернышевский вынес эти слова на первую страницу романа.

Образы женщин традиционно находились в центре произведений русской классической литературы. В этом смысле Чернышевский не исключение. Более того, первое произведение, задуманное Чернышевским еще в юности, тоже было посвящено женщине («Отрезанный ломоть»). Это соответствовало и литературным традициям, и взглядам Чернышевского на роль женщины в мире. Сам Чернышевский — высокий пример рыцарского отношения к женщине и однолюбия. Об этом нужно напомнить учащимся, чтобы они поняли, почему Чернышевский с такой нежностью пишет практически обо всех женщинах в романе, будь то его любимая Вера Павловна, напоминающая по характеру Ольгу Сократовну Чернышевскую, или Катя Полозова-Бьюмонт, или Настя Крюкова, с ее трагической историей, или молодая мать двоих детей — жена священника-революционера Мерцалова, или удивительно поэтическая дама в трауре (особенно в сцене на зимнем пикнике: эта сцена, с ее глубоким

психологизмом, с резкими контрастами трагизма и веселья, составляет одну из лучших страниц русской литературы). Предлагая учащимся для пересказа-анализа лучшие сцены романа, учитель должен отобрать и сцены, связанные с женскими образами. В условиях школы взрослых это особенно важно для воспитания культуры чувств и привития интереса к роману.

Говоря об истории Веры Павловны, учитель может предложить учащимся сравнить ситуацию жизни Веры Павловны с ситуацией, в которой жили героини пьесы «Гроза». Пусть они попытаются найти сходство и различие с ситуацией Катерины. Чернышевский сам объясняет, почему в его время стали возможны счастливые исходы. Он пишет: «Прежде порядочных людей было слишком мало, но теперь чаще стали другие случаи».

Надо проследить путь Веры Павловны к счастью, через первое замужество, работу в мастерских, второе замужество, занятие наукой.

Существенным элементом характеристики Веры Павловны являются ее сны. Учитель сам должен назвать учащимся содержание каждого из четырех снов: первый — об освобождении Веры Павловны из «подвала», о предвестии будущей любви, когда к ней впервые является светлая красавица, второй — о чистой и фантастической грязи, третий — о предвестии новой любви и четвертый — сон о будущем людей. Надо показать учащимся, что это не просто аллегорическое изображение взглядов Чернышевского на тот или иной вопрос, это психологически оправданная передача бессознательной жизни Веры Павловны, того, что она воспринимает еще не разумом, но интуитивно, чувством. Об этом в свое время говорил Луначарский.

Целесообразно о каждом из периодов ее жизни попросить учащихся подготовить небольшое сообщение, раздав им на уроке дидактический материал с вопросами к каждому из этих периодов и подборкой наиболее психологически насыщенных отрывков из романа. Так, могут быть обсуждены в аудитории взрослых вопросы: был ли брак Веры Павловны с Лопуховым фиктивным или правы те, кто против этого резко возражает, как Н. Н. Наумова? Почему счастье первой любви было у Веры Павловны недолговечным, почему пришла вторая любовь и какая она? Эти сложные и дискуссионные для наших учеников вопросы они с интересом обсуждают со своих жизненных позиций.

Наиболее сложным и спорным для учащихся вопросом в характере Веры Павловны является не ее просветительская и революционная деятельность, а нравственные ее поступки. Далекое не все оправдывают Веру Павловну за то, что она приняла «жертву» Лопухова. Нередки такие случаи, когда, даже понимая право Веры Павловны на вторую любовь и соответственно второе замужество, взрослые учащиеся, особенно мужчины, осуждают ее за то, что она не осталась с Лопуховым из чувства хотя бы благодарности. Некоторые просто склонны повторять, не зная об этом, мнение врагов Чернышевского того времени, считавших роман безнравственным. Надо показать учащимся, что

Чернышевский предвидел это и заранее высмеивал «проницательного читателя» — борца за «чистоту нравов».

Необходимо дать каждому из поступков Веры Павловны свое психологическое объяснение, следуя за Чернышевским. И в том числе еще раз объяснить принятие «жертвы» Лопухова — уже с позиции женщины. В том случае, если учащихся не удастся примирить с этим поступком Веры Павловны, надо оставить за ними право давать ему свою оценку, но обязательно познакомить их с тем, как оценивают этот факт автор и другие читатели.

По поводу второго замужества героини учащиеся могут найти в тексте и в жизни аргументы, объясняющие и оправдывающие поведение Веры Павловны. Однако и в этом случае останутся те, у кого неприятие Веры Павловны устойчиво и переносится на все ее поступки. Тогда непреложной должна остаться мысль Чернышевского об обязательности счастья для каждого человека, счастья ненасильственного, отвечающего потребностям каждого, но не в ущерб интересам других, т. е. несомненными в глазах учащихся должны быть не столько факты поступков героев романа, сколько этические взгляды Чернышевского, его теория.

Ряд учащихся с помощью учителя приходят к убеждению, что Вера Павловна, будучи натурой сильной и решительной, все-таки предстает у него и как истинная, т. е. слабая, женщина. В этом смысле Вера Павловна ближе Наташе Ростовской, нежели Елене Стаховой, Ольге Ильинской, даже пушкинской Татьяне. Подумать над этими параллелями и предложить учащимся назвать других героинь, наиболее сходных с Верой Павловной, представляется возможным и целесообразным. Как и для Наташи Ростовской, сущность жизни Веры Павловны — любовь. Именно в этом сходятся Толстой и Чернышевский — два резких противника в вопросе о женском равноправии и женской судьбе. Учащимся, прочитавшим роман «Что делать?», можно предложить доказать справедливость этой мысли на судьбах других героинь. И Катя Полозова, и Настя Крюкова, и безымянная девушка из мастерской Веры Павловны, за честь которой вступается ее жених, оказываются способными не только на высокую любовь, но и на любовь, равную жизни.

Говорить на занятиях только о Вере Павловне, которая далеко не у всех вызывает симпатии, значит вредить роману. Для многих куда убедительней судьба Кати Полозовой, Насти Крюковой, жены Мерцалова.

В чем смысл судьбы Кати Полозовой и Насти Крюковой? Можно предложить учащимся подумать: для которой из героинь романа любовь значит более всего, которая из них способна наиболее самоотверженно любить? В интерпретации Чернышевского такими героинями более всего оказываются Катя Полозова и Настя Крюкова, особенно последняя («тут уж все пропадает, кроме одного человека»). Еще более глубокую любовь испытывает в романе дама в трауре. Ее способность к ожиданию любимого, ее готовность к любым жертвам служат Вере Павловне и Кате Полозовой-Бьюмонт высоким ориентиром. Не

случайно дама в трауре окружена такой восторженной любовью всех, кто знает ее; те, кто впервые видят ее, становятся ее друзьями до конца. Учащимся любопытно попытаться догадаться, кто эта дама в трауре; та молодая вдова, которую спас Рахметов, или та, которой посвящен роман («моему другу О. С. Ч.»), жена Чернышевского, ставшая героиней романа? Важно раскрыть сам тип такой женщины.

Впервые в литературе Чернышевский показывает любовь в условиях семейной жизни. До него изображение личных отношений обычно обрывалось на объяснении в любви. Примеров счастливой семейной жизни история русской литературы до Чернышевского не дает, если не считать, конечно, состоявшуюся в конце романа «Отцы и дети» свадьбу Николая Петровича с Фенечкой. Это и заслуга, и новаторство Чернышевского, справедливо полагавшего, что главный этап любви наступает именно в совместной жизни.

Кроме этой любовной линии, существует аспект, на котором учитель естественно остановится на уроке: это способность женщины, по Чернышевскому, на любую работу — физическую и умственную, домашнюю и общественную. Его героини — хорошие матери (Мерцалова), хорошие организаторы (Вера Павловна), талантливые исполнительницы (Вера Павловна, Катя Полозова, Настя Крюкова). Они постепенно становятся не менее образованными, чем их мужья. Не случайно Вера Павловна рассуждает с Лопуховым и Кирсановым об экономике, политике, истории, о литературе и о музыке. Путь Веры Павловны в науку — конечно, исключение для женщин той поры, но Чернышевский показывает, что принципиально это возможно для многих из них.

Интерес взрослых, работающих учащихся вызывает описание мастерских Веры Павловны (или по письму Кати Полозовой, наиболее компактно передающему суть дела, или по другим отрывкам). Наилучший способ, конечно, — подготовленное учащимися сообщение по этим материалам, но, даже прочитанные или пересказанные учителем, они производят на слушателей-учащихся сильное впечатление своей реалистичностью («расчетом выгод») и идеальностью устройства дел в мастерской, ее микроклиматом.

Однако нельзя позволить учащимся полагать, что Чернышевский не представлял, насколько такие «женские» дела окажутся запретными в России. Сцена разговора Кирсанова с «одним знакомым его отчасти знакомого» человека об успехах китайской медицины и врачевании всех болезней мешочками с толченым льдом и мимоходом якобы затеянным разговором о судьбе и названии мастерской, после которого Кирсанов вышел весьма довольный, но «крылья все же пришлось поурезать», говорит о понимании Чернышевским трудностей с внедрением этих мастерских в условиях старого мира. Много раз еще придется «уходить со сцены» новым людям, чтобы подобная деятельность стала возможной для всех. С поисками путей к всеобщему счастью связаны

в романе и образ революционера, и проблема революции, и изображение общества будущего.

На уроке о Рахметове основной вопрос подсказывают воспоминания современников Чернышевского: почему таинственный, «из-под полы показанный» Рахметов заслонил в сознании читателей других действующих лиц романа? Этот вопрос важно разбирать подробно. Во-первых, почему «из-под полы», действительно ли так скупой и намеками дан Рахметов? Нужно, чтобы учащиеся просмотрели на уроке те главы, что посвящены «особенному человеку» в романе: основную, XXIX главу романа (приход Рахметова к Вере Павловне и его биография), XXX главу (выполнение Рахметовым поручения Лопухова) и XXXI главу, в которой Чернышевский беседует с «проницательным читателем» о людях типа Рахметова. Рахметову в романе посвящено очень немного места, даже если прибавить сюда те действительно таинственные намеки на Рахметова в сценах пикников, где он появляется либо в виде ригориста, либо о нем вспоминают любящие его люди. Тем не менее такой, казалось бы, эпизодический персонаж является центром сюжета и композиции романа — это учащимся нужно показать и доказать.

Глава «Особенный человек» замещает собой кульминационный момент в развитии отношений Лопухова, Кирсанова, Веры Павловны. Чернышевский поменял их местами. Те главы, которые по сюжету должны были идти после XXVIII, помещены писателем в начало романа, став «дурацким делом» и «первым следствием дурацкого дела». Учащиеся должны ответить на вопрос: какой смысл имеет такая перестановка? Во-первых, Чернышевский в главе «Особенный человек» воплощает самую главную для него мысль о судьбе революционера, о реальной для него необходимости «ухода со сцены», что делают и Рахметов, и Лопухов. Во-вторых, на Рахметове «завязан» узел личных взаимоотношений героев. Это можно пояснить для учащихся вопросом, почему именно Рахметова Лопухов попросил передать записку, — они ведь не были особенно знакомы, это Кирсанов был другом Рахметова с ранней его юности. В тексте романа говорится, что Лопухов знал, как неукоснительно и вместе с тем деликатно Рахметов выполнит это трудное дело, объявит Вере Павловне о мнимом самоубийстве ее мужа. Лопухов знает, что от характера выполнения этого поручения зависят счастье двух людей, ради которых он затевает свое «дурацкое дело», и его собственная судьба.

Но почему Рахметов берется выполнить это личное поручение, будучи занятым до предела? Чем это поручение было интересно ему? Учащиеся должны вернуться в начало романа, пересмотреть главы, которые должны были быть на месте XXIX (1-я и 2-я в I части). Вслед за главой «Дурак» (поступок Лопухова на мосту) следует «Первое следствие дурацкого дела» — а оно состояло в том, что Вера Павловна собиралась бросить все, в том числе и дело, мастерскую, уехать из Петербурга и тем самым уйти от попытки преобразовать жизнь на новых началах. Именно этого не мог бы допустить Рахметов, на это он более

всего пеняет Вере Павловне, когда она уже становится способной думать не только о своем несчастье.

Есть еще одно обстоятельство, по которому Рахметову интересна эта история: Лопухов уезжает с его поручением. Учащиеся могут догадаться, какого оно рода, если в Америке Лопухов выступает против рабства, в Европе встречается с видными революционерами. Лопухов, переговорив с Рахметовым, уходит не только с семейной сцены, освобождая место Кирсанову. «Уход со сцены», на эзоповом языке Чернышевского, означал и уход в подполье.

Учащиеся должны подумать, в чем специфика всех глав, посвященных Рахметову (XXIX, XXXI). Почему в XXIX главе Чернышевский так подробно рисует родословную Рахметова, начиная с XII века? Почему останавливается на его родителях? Во-первых, он показывает, что происходит Рахметов из семьи, славящейся вовсе не добродетелями и не трудом. Это не «чистая грязь». Но на любой почве, по Чернышевскому, могут произрасти здоровые колосья. Кроме того, Чернышевскому надо было связать Рахметова, революционера новой формации, с дворянскими оппозиционерами и революционерами предшествующего периода, такими, как Радищев и декабристы. Чернышевский видит, таким образом, преемственность поколений революционеров и считает возможным включение в революцию всех нравственно чистых людей, вне зависимости от их происхождения.

Следует выяснить с учащимися, почему в этой главе так много пишется о нравственных устремлениях и нравственных идеалах Рахметова. О самом революционном деле в главе ничего не говорится. Для Чернышевского было весьма важным пояснить мысль о связи между политикой и моралью. Он показывал через Рахметова не только, что надо делать, но и какими должны быть люди, могущие взять на себя руководство революционным процессом, чтобы негодные средства не исказили великую цель. Но случайно Ленин в первую очередь отметил как заслугу Чернышевского именно то, что писатель показал, «каким должен быть революционер, каковы должны быть его правила, как к своей цели он должен идти, какими способами и средствами добиваться ее осуществления»<sup>1</sup>.

С этой точки зрения самое главное в Рахметове — его бескорыстие, полное отсутствие личной выгоды и узколичных интересов. Он сам говорит об этом: «Чтобы другие могли быть полностью счастливы, мы должны своей жизнью свидетельствовать, что мы требуем этого... не для себя лично, а для человека вообще...» Чернышевский слишком хорошо знал историю прошлого, когда люди использовали революционный порыв масс в своих интересах и затем пользовались его плодами. С этой точки зрения и важно было изобразить Рахметова аскетом, которому для себя ничего не надо. Рахметовы должны были уметь переносить любые лишения, трудности, муки, и Рахметов ставит над собой эксперимент (история с гвоздями): «Вижу, что могу».

---

<sup>1</sup> Ленин В. И. О литературе и искусстве. М., 1976, с. 649.

Учащиеся вместе с учителем должны проследить последовательность перерождения Рахметова, с чего началось его превращение из обыкновенного в «особенного человека». С точки зрения Чернышевского, самовоспитание человека начинается с эмоций — Рахметов начал с того, что восхищался и плакал всю ночь, слушая Кирсанова. Утром он побежал на Невский во французский магазин за книгами (читателю той поры было ясно, за какими), его трехдневное запойное чтение дало ему интеллектуальную пищу для перерождения. Затем следовало физическое самосовершенствование (гимнастика, история Никитушки Ломова), а уже потом поступки, о которых пишет Чернышевский: отказ от имения, назначение стипендиатов и прочее.

Следующий эпизод, который нужно разобрать, — Рахметов и любовь. Лучше довериться самому Чернышевскому. Пусть учитель или учащиеся перескажут «дикий» (или эротический) эпизод в биографии Рахметова.

Таким образом, Чернышевский действительно отвечает на вопрос, каким должен быть революционер, какими должны быть его идеалы.

Чернышевский полагал, что таких людей, как Рахметов, очень мило в жизни. Он писал, что видел в жизни всего восемь человек такой породы. При этом он отмечал, что такие люди могут быть разными по характеру, но едиными в главном — в своей цели. Солидаризуясь с ними, считая себя другом таких людей, Чернышевский вместе с тем замечает, что часто смеялся над ними. Нужно подумать с учащимися, над чем мог смеяться Чернышевский. По всей вероятности, над их неумной страстью сразу же переделать мир, над некоторой необдуманностью действий; теперь стало известно, что Чернышевский многих из молодых людей той поры предостерегал от поспешности, от мнимой революционности.

Тем не менее Чернышевский солидаризуется с Рахметовым в необходимости просвещать и поднимать народ (не случайно сурового аскета Рахметова он показывает на пикниках заводских рабочих и мастериц Веры Павловны), в необходимости готовить хорошо законспирированное подполье<sup>1</sup>.

Глава XXXI дает оценку Рахметова по сравнению с обыкновенными «новыми людьми». Таким образом, посвятив Рахметову всего три главы, Чернышевский сумел его охарактеризовать разносторонне и последовательно. Образ Рахметова оказал огромное влияние не только в силу своих идей, он имел значение не только пропагандистское, но и художественное. От образа Рахметова ниточка тянется к Павлу Власову, Корчагину и другим героям. С Рахметовым спорили Достоевский и другие, но не могли его «замолчать». Рахметов Чернышевского стал нравственным и эстетическим эталоном подлинного революционера.

---

<sup>1</sup> См об этом в кн.: Володин А. И., Карякин Ю. Ф., Плимак Е. Г. Чернышевский или Нечаев? М., 1976, с. 212—215. (Через текст романа вскрыто историческое и социальное значение вечеринок и пикников у Чернышевского. Выдержки из этих страниц можно прочитать учащимся — настолько ярко и точно они написаны. В целом глава этой книги о «Что делать?» может оказать учителю весьма существенную помощь.)

Урок об особенностях языка и стиля романа может быть одним из первых в системе занятий по роману, может быть заключительным. Не исключена возможность рассредоточения этого материала по разным урокам. В любом случае на этом занятии или впервые дается художественная оценка романа, его специфики, или подводятся итоги наблюдениям учащихся. Этот роман не должен быть отнесен к нехудожественным, публицистическим произведениям, как это до сих пор считают те, кто не полюбил этот роман в свое время и не смог перечитать его и пересмотреть свой взгляд позднее. Общий вывод на таком уроке: к роману можно относиться по-разному. Нельзя скрывать от учащихся того факта, что и в прошлом (и позднее) было несколько точек зрения на роман: 1) произведение настоящее и по мысли, и по воплощению; 2) произведение интересное только по идеям и нехудожественное по форме.

Ход урока должен поколебать мнение сторонников второй точки зрения. Если невозможно их полностью переубедить в этом (слишком настаивать только вредить делу), программой-минимумом должно стать расшатывание уверенности таких противников романа в своей правоте. Надо спорить твердо, но деликатно показывая, что книгу прежде всего надо понять, чтобы судить ее.

Можно избрать для себя в качестве любимой книги произведение другого автора или самого Чернышевского (многие, читавшие другие художественные произведения Чернышевского, считают более «своим» роман «Пролог» или «Повести в повести»). Но в любом случае читатели должны быть справедливы к главному детищу Чернышевского: можно не любить роман, но не найти в нем ничего для себя интересного, не увидеть его своеобразия могут только очень поверхностные читатели. В сущности именно об этом говорил Валентинову Ленин, спрашивая того, не только в каком возрасте, но и как он читал роман. С точки зрения Владимира Ильича, роман надо читать внимательно и серьезно. К такому чтению и надо вести учащихся.

Один из первых вопросов состоит в том, как сам Чернышевский оценивал свой художественный дар. В романе он пишет о том, что не считает себя первоклассным художником, однако по сравнению с беллетристами той поры он не признает себя ниже их. Он пишет о том, что отлично знает законы, по которым строится художественное произведение. Задача учителя состоит в том, чтобы показать и традиции, воспринятые Чернышевским от литературы его времени, и то индивидуальное, личное, что он внес в эти законы.

Разговор о традициях легко может быть начат просмотром оглавления к роману, где все главы носят подчеркнуто семейный, личный характер. Почему? Если учащиеся предположат, что только для того, чтобы обойти цензуру или завлечь читателей, которые ничего, кроме романов, не читают, надо, не отменяя этих утверждений, дополнить их: традиции русского романа, русской художественной литературы — через личное показывать социальное. Разговор Рудина с Натальей Ласунской о любви имел не только конкретное бытовое, но и глубокое социальное значение: герой оказывался неспособным



пойти за любящей его девушкой. Чернышевский, как известно учащимся, специально исследовал это явление в статье «Русский человек на rendez-vous».

Таким образом, Чернышевский продолжает традицию взаимосвязи социальных причин и фактов с моралью, психологией, существенными поступками в жизни людей. Современные западные советологи даже преувеличивают значение любовной линии в сюжете, считая роман сугубо семейным и совсем уж не политическим.

Учащимся нужно показать, что Чернышевский умеет рисовать живые образы людей. Можно предложить задание — доказать это людям не любящим роман. На каком из образов они могли бы это сделать? Если их знание романа ограничено главой «Особенный человек», пусть покажут это на Рахметове.

Следующий момент урока — мастерство композиции этого романа. Делая его по сюжету романом личным, семейным, Чернышевский вводит в текст беседы с проницательным читателем, в которых разъясняет свою писательскую и человеческую позицию, провозглашает свои политические и эстетические принципы. Вряд ли возможно и целесообразно в условиях вечерней школы подробно знакомить учащихся с этими беседами. Они сложны и могут отпугнуть. Чтобы этого не произошло, не надо требовать обязательного их прочтения, во вред Чернышевскому. Тем не менее процитировать и прокомментировать отдельные места из этих бесед на уроке следует обязательно. Например, из главы 2-й раздел 10 о том, что значит эстетическое, художественное чувство. Из главы 3-й раздел 31 — о различиях между китайцами на взгляд европейцев. Из главы 4-й раздел 11 — ироническое рассуждение о грубости натуры Веры Павловны и т. д.

Нужно отметить в этих беседах ироничность стиля Чернышевского и его афористичность, сознательное оголение им своих творческих принципов. Это не случайно: революционеры-демократы боролись за сознательное искусство, за слияние поэзии с наукой и политикой. Луначарский считал беседы с проницательным читателем блистательными, отмечал их остроумие.

Можно принять вариант, предложенный авторами телеспектакля по роману. Там проницательный читатель оказывается умным и опасным врагом «новых людей», к нему в III отделение вызывают Кирсанова для беседы о мастерских Веры Павловны. И если этот ход придуман режиссерами все же в основном произвольно, некоторые основания у них были: в тексте главы, рисующей встречу Кирсанова, не вошедшей в окончательный текст романа, этот чиновник во многом повторяет ход рассуждений и аргументы проницательных читателей из предшествующих глав романа. Разъясняя особенности эзопова языка, можно предложить сравнить эти тексты, прояснить окончательный вариант через отвергнутый.

В книге Н. Н. Наумовой интересно излагается нарастание действия от главы к главе, взаимосвязь мыслей Чернышевского. В некоторых вечерних школах на основании работы с этой книгой учащиеся рисуют сюжетную

и композиционную схему романа, дающую им возможность полно представить художественную структуру книги. Если это по каким-либо причинам невозможно, достаточно ввести в урок мысль Луначарского о «четырех поясах» романа: «пошлые люди», «новые люди», «особенные люди» и сны. Именно Чернышевский, вслед за Пушкиным, делает ставшее потом традиционным использование сновидений существеннейшим элементом романного повествования.

Следующий момент урока: особенности языка романа. Учащимся нужно показать в романе те главы, которые написаны действительно увлекательным, простым, ясным, понятным языком. Одновременно нужно показать и те сложности, подводный текст, особенности эзопова языка романа. Можно предложить напечатанный на карточках текст разговора Лопухова о своей невесте или о книгах какого-то Людовика, текст об уходе «особенных людей» со сцены и сцену пикника, когда после веселья часть людей уходит в сторонку и яростно спорит о «принципах», а также любые другие сцены того же рода.

Завершая изучение, надо снова обобщить изученное. Учащиеся должны уметь ответить на вопрос, вынесенный писателем в заголовок своего романа: что он советовал делать своим современникам и человечеству в целом, чтобы приблизить будущее? По Чернышевскому, это значило: 1) вырваться из «грязи», самому или с помощью других; 2) развиваться, читать, слушать, учиться; 3) жить всегда полнокровной жизнью — умом и сердцем, делать любимое дело, быть личностью гармонической; 4) быть всегда «порядочным», т. е. «правильно думать», жить для себя, но не в ущерб другим, — теория «пользы и выгоды»; 5) вырывать из «подвала» тех, кто в этом нуждается; 6) вести пропагандистскую работу среди населения; 7) организовывать социальнотрудовые и бытовые коммуны без эксплуатации, на началах равенства; 8) вести конспиративную работу по подготовке революции, быть готовым к ней; 9) знать, что неизбежны «уходы со сцены», что светлое будущее придет не сразу, но верить в его неизбежность, жить по его законам, насколько это возможно.

Так жил сам Чернышевский. Обаяние его удивительнейшей личности должны почувствовать в той или иной мере все учащиеся, «сколько могут», говоря словами Чернышевского. Учитель должен подсказать учащимся способы «дорости» до этого произведения, указать на проблемы, в нем содержащиеся и неотмеченные в совместной работе, назвать другие произведения Чернышевского, которые могли бы быть интересны учащимся, в частности его «Повести в повести», «Пролог», назвать книги, посвященные самому Чернышевскому. После этой темы можно провести занятие об идеалах и нравственном облике революционеров на материале произведений для внеклассного чтения, например уже упомянутого нами романа Ю. Давыдова «Две связки писем», а также романов К. Федина и других.

---

## ГЛАВА VIII

### ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ Н. А. НЕКРАСОВА

---

*Особенности восприятия современными взрослыми учащимися поэзии Некрасова и познавательные, воспитательные и развивающие цели ее изучения в школе. Виды заданий по формированию читательских и речевых умений. Раскрытие в очерке жизни и творчества Некрасова, его «светлого духовного облика» (Г. А. Мачтет). Изучение поэтических особенностей стихотворения «Поэт и гражданин» как способ понимания личности Некрасова, его гражданской позиции. Составление словаря нравственных понятий революционеров-демократов. Введение стихотворения в контекст творчества поэта и русской литературы. Облик Добролюбова и некрасовский идеал человека в стихотворении «Памяти Добролюбова». Сравнение стихотворения с другими высказываниями Некрасова о Добролюбове и произведениями о народных заступниках и определение поэтических особенностей стихотворения. Жанр элегии в русской литературе. Анализ лирической природы стихотворения «Элегия» и облика Некрасова в нем. Сопоставление этого стихотворения со стихотворением «Поэт и гражданин» с целью определения сквозных мотивов и ведущих черт лирического героя стихов Некрасова. Влияние стихов Некрасова на его современников, общечеловеческий смысл стихотворений. Занятие по формированию читательских умений учащихся при самостоятельном анализе стихов Некрасова. Особенности отбора стихов. Типы вопросов: конкретные и обобщенные. Вариативное изучение поэмы «Кому на Руси жить хорошо» — полное, последовательное, или избирательное. Сочетание обобщенного и подробного текстуального анализа поэмы. Способы систематизации материала о многообразии крестьянских типов и широте изображения в ней народной жизни. Логика постижения учащимися проблемы счастья и несчастья, по Некрасову. Вопросы и задания учащимся при изучении поэмы. Использование оценки Некрасова А. Блоком как способ подведения итогов и подготовки учащихся к изучению следующей поэтической темы.*

Общеизвестна огромная, ни с чем не сравнимая любовь к Некрасову его современников; известно, как любили и ценили его поэзию люди последующих поколений. Горячих поклонников его творчества много и сейчас. Однако нельзя не считаться с фактами обратного порядка. Учителя констатируют, что поэзия Некрасова, к сожалению, не только мало знакома современным молодым читателям, но и не находит часто отклика у них. Необходимо проанализировать причины сложившегося сейчас положения. Во многом оно связано с тем, что самой трактовкой творчества поэта, и школьной в частности, Некрасова прочно прикрепили в сознании читателей только к крестьянской среде и к ушедшему

в прошлое XIX века и тем самым придали отношению к нему чисто этнографический интерес, как, кстати, и к передвижникам, вызвав тем самым эстетическую девальвацию искусства этого периода.

Отсюда задача — добиваться перемены отношения к поэту, повышения степени заинтересованности в его стихах, пробуждения потребности во внешкольном и послешкольном поэтическом самообразовании. Для школы эта задача состоит прежде всего в том, чтобы показать Некрасова не только как поэта-шестидесятника, но как классического поэта на все времена, не только как певца крестьянства, но и как разностороннего лирика, выразителя чувств русской демократической интеллигенции, чьей совестью он стал, несравненного певца русских женщин, тонкого психолога, беспощадного к своим слабостям аналитика, человека, для которого сопряженность с народной судьбой была нравственной нормой, мужественного и доброго человека, умевшего слушать свою и чужую боль, быть бескорыстным, верным другом. Надо показать, что Некрасов вечен — призывом к счастью выбора верного пути в жизни, осознанием трудностей честного решения, пониманием необходимости мужества на этом пути, пониманием сложности человеческой психологии. Некрасов вечен с его «раненым» сердцем и глубочайшей искренностью. Он близок к общечеловеческим идеалам благородством, честностью в отношении к людям и самому себе. Некрасов вечен и как обличитель — не столько богатых и власть имущих и «нечестных», сколько «праздно болтающих», «безвредных», «богатых словом, делом бедных». Вечен Некрасов, обнажающий в человеке «рыцаря на час», борющийся за постоянную и единую гражданскую позицию и сохранивший ее в себе — от «Поэта и гражданина» до «Элегии». Он и сегодня — поэт-гражданин.

Некрасов — человек, умевший как никто честно говорить с молодежью «о времени и о себе». Пусть современная молодежь еще раз благодаря Некрасову почувствует себя в положении людей, ответственных за то, чтобы не «заглохла нива жизни», а это зависит от осознания ими степени своей социальной, гражданской активности и умения судить не только и не столько других, сколько себя по законам «поэта и гражданина».

В связи с этим при изучении творчества Некрасова нужно в разных аспектах больше обращаться к его стихам. Знакомство учащихся с внепрограммной лирикой может быть проведено при изучении биографии, на уроке внеклассного чтения, а также в различных ассоциативных связях при изучении других тем.

Важно также актуализировать у учащихся внутрипредметные связи, знание «Размышлений у парадного подъезда», «Железной дороги», отрывков из поэм «крестьянские дети», «Мороз, Красный нос», а также других произведений, изученных в школе. Необходима также актуализация того, какие стихи Некрасова и какие песни на его стихи знают отцы и деды в семьях учащихся, установление в этом преемственности поколений.

Другая трудность в приобщении учащихся к поэзии Некрасова состоит в том, что при кажущейся внешней простоте его стихов создается иллюзия легкого их понимания, хотя на самом деле воспринимается лишь поверхностная сторона. На это накладывается, усугубляя положение, предварительное знание о том, что Некрасов — певец народа, поэтому в анализе (и без того у взрослых имеется склонность к обобщенности и логизированию) все подверстывается под эту знакомую формулу, вне зависимости от конкретных произведений. Идет нивелировка восприятия, игнорирование конкретности и уникальности данных произведений (все они — «за народ»). Это опасная тенденция, оборачивающаяся прежде всего против поэта, — он становится после одного-двух стихотворений «ясен и неинтересен».

Восприятие Некрасова как «легкого» и «простого» поэта наносит вред и тем, кто убежден, что это хорошо (критерий части взрослых учащихся: непонятно — значит ненародно), и тем, кто думает, что это плохо, что это ненастоящая поэзия. Отсюда внимание учителя должно быть обращено к тонкости и конкретности анализа, к умению увидеть в Некрасове больше того, что видит на поверхности не вооруженный точностью поэтического видения глаз.

Третья трудность — учащиеся недостаточно владеют эстетическим анализом вообще и лирики в особенности, не владеют умением определять мотив, настроение, мелодию, ритм стихов; забыты определения размеров, нет должного представления о тропах и, безусловно, нет умения и практики в их распознавании. А непосредственно-эмоционального отношения к стихам и знакомства с их содержанием недостаточно при изучении поэзии Некрасова открывается не все. В IX классе учащиеся должны практически овладеть рядом старых и новых понятии, например «народность», «гражданственность», усвоить понятие «стиль писателя». На уроке эти вопросы должны ставиться не как сами собой разумеющиеся, вытекающие из анализа, а как специальные.

Учащиеся не умеют — и их надо этому учить осознанно соотносить лирику и поэмы Некрасова с лирикой и поэмами Пушкина и Лермонтова, с темами и мотивами, а также художественным своеобразием стиля этих поэтов. Так, урок о роли Пушкина и Лермонтова в истории русской поэзии входит в число вводно-коррективных в вечерней школе, но может и прямо предварять изучение творчества Некрасова (кстати говоря, именно на знакомых стихах легче тренировать учащихся в нахождении поэтических выразительных средств и в определении стихотворных размеров). Урок о Тютчеве и Фете может быть дан не только при обзоре эпохи, но и перед или после уроков о Некрасове.

Работа по тренировке учащихся в практическом применении понятий, по формированию умений должна быть целенаправленной. Но, помня, что формирование умений — особая и важная цель обучения, учитель должен знать, что при проверке «алгеброй гармонии» легко нарушить лиричность стихов, разбить, снять непосредственное эмоциональное впечатление. Поэтому в ряде случаев лучше разделить задания на аналитико-тренировочные или целостно-

эмоциональные и поставить их перед учащимися как самостоятельные, последовательно. Достигнув одной цели, легче добиваться другой. Такое расчленение педагогических целей лучше производить на знакомых стихах, эмоциональное впечатление от которых уже сложилось, создавать его уже не надо, можно идти к другой цели.

Число часов при очном и заочном обучении одинаковое (10), поэтому даем общий вариант планирования.

*1-е занятие.* Очерк жизни и творчества Некрасова. Некрасов в стихах о самом себе (автобиографическая и любовная лирика). Современники о нем. Основные мотивы его лирики.

*2–3-е занятия.* Некрасов о себе как поэте и гражданине. Его заветы читателям («Поэт и гражданин», «Элегия»).

*4-е занятие.* Некрасов о своих друзьях и соратниках. Идеал человека-борца в поэзии Некрасова. «Памяти Добролюбова».

*5-е занятие.* Самостоятельная работа по анализу стихов Некрасова: урок-конкурс чтецов, урок-семинар с выступлениями учащихся, письменная работа учащихся и т. д.<sup>1</sup>.

*6-е занятие.* Жанр поэмы у Пушкина и Лермонтова. Поэмы Некрасова. Замысел поэмы «Кому на Руси жить хорошо». Инструктаж к чтению и анализу произведения. Панорама народной жизни в поэме. Проблема счастья и несчастья в решении Некрасова.

*7-е занятие.* Образы крестьян в поэме и вопрос об их счастье. У кого крестьяне ищут ответ?

*8-е занятие.* Матрена Тимофеевна — счастливая?

*9-е занятие.* Гриша Добросклонов и его судьба в решении основного вопроса поэмы.

*10-е занятие.* Стиль Некрасова. Значение его творчества.

Возможны иные варианты планирования. Так, первые пять уроков можно отвести на биографию и стихи Некрасова, с включением программных стихотворений «Поэт и гражданин», «Элегия», «Памяти Добролюбова». Поскольку поэма «Кому на Руси жить хорошо» легче, чем лирика, воспринимается и анализируется учащимися в связи с ее эпичностью, возможно начинать изучение с поэмы. При таком изучении представление учащихся о Некрасове как певце народа, понимание народности его творчества возникает непосредственно. Дальнейший анализ программных и других стихов Некрасова будет дополнять эти знания, давать представления о нем как о величайшем лирике, поэте большого диапазона и «глубочайшей искренности», как говорил о нем Чернышевский.

Наметим узловые моменты очерка жизни и творчества Некрасова (так определен в программе жанр его биографии):

---

<sup>1</sup> Занятие может быть перенесено в конец темы, как суммирующее и расширяющее знания учащихся.

1) Некрасов — человек («Как и все, ходил по земле». Его «светлый духовный облик» (слова Г. Мачтета).

2) Некрасов — общественный деятель, редактор «Современника» (Некрасов и писатели его времени. Некрасов и политика. Некрасов и искусство его времени).

3) Некрасов — великий поэт (Некрасов в оценке своего и последующих поколений).

Считаем необходимым давать в вечерней школе психологическую характеристику его как человека, как личности, в разнообразных связях его с миром: Некрасов и среда, из которой он происходит, — «дом» Некрасова; Некрасов и образование; Некрасов и культура, искусство; Некрасов и литература; Некрасов и быт; друзья и враги Некрасова; Некрасов и его отношение к женщине; Некрасов и дети; Некрасов и дело; Некрасов и вдохновение; Некрасов сам о себе.

Некрасов учился несистематически, но у него был очень ясный и четкий ум, это отмечали все. Некрасов постепенно осваивал искусство прошлых веков, современное ему искусство, мировую культуру. Самообразование и самовоспитание были в его судьбе главными. Он умел слушать, умел узнавать новое, умел учиться у людей, уважал, ценил и любил своих учителей, не потеряв эту черту за пределами молодости. «Белинский, — писал он, видел во мне богато одаренную натуру, которой недостает развития и образования. И вот около этого-то и держались его беседы со мной (он ловил меня часто на словах — и это одно слово давало повод высказать мне многое, что было для меня и новое, и полезное), имевшие для меня значение научения» (Некрасов Щедрину). В стихах: «Учитель! Перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени» выражено отношение к учителю и учебе.

Сам Некрасов не считал себя идеальным человеком, не кичился ни перед кем, охотно признавал авторитеты и старого друга Тургенева, и молодых друзей — Чернышевского и Добролюбова, умел слушать людей, уважал их мнение, не сдавая при этом своих личных позиций в принципиальных вопросах.

Он умел и любил угадывать доброе и сильное в человеке, открывать таланты, литературные и человеческие, помогать им; Достоевский, Толстой, Чернышевский, Добролюбов, Решетников, Мачтет, Потанин, Немирович-Данченко и другие — все они «открытия» Некрасова.

Некрасов — человек чувства и в жизни, и в творчестве, хотя его нередко обвиняли в «головной», по заказу, поэзии. Он пишет Л. Толстому о себе: «Никогда не брался за перо с мыслью, что бы такое написать... Мысль, побуждение, свободно возникшее, неотвязно преследуя, наконец заставляло меня писать. В этом отношении я, может быть, более верен свободному творчеству, чем многие другие» (письмо от 31 марта 1857 г.). Через много лет в стихотворении «Элегия» он скажет: «Природа внемлет мне».

Это человек активных дел, за которые Л. Толстой, например, винит его в «мальчишестве». Некрасов в том же письме отвечает: «Ах, любезный друг. Не мальчишество на этом свете только лежание на пуховике, набитом ассигнациями, накраденными собственной или отцовской рукой».

Работа Некрасова в «Современнике» — гражданский, литературный подвиг, но и подвиг человеческий — это личное, кровное дело Некрасова. Ему принадлежит в журнале все: идея его покупки, проведение ее в жизнь, подбор сотрудников, организационное обеспечение издания, контакты с авторами. Вот его отзывы о Толстом, которого еще не видел, даже подлинной фамилии его не знал: «Талант автора «Отрочества» самобытен и симпатичен в высшей степени... такие вещи, как описание летней дороги и грозы, или сидения в каземате, и многое, многое дадут этому рассказу долгую жизнь в нашей литературе». Некрасов о «Севастопольских рассказах»: «Козельцову суждено долго жить в русской литературе, может быть, столько же, сколько суждено жить памяти о великих, печальных и грозных днях севастопольской осады...» («Заметки о жизни», 1856).

Раскол в «Современнике» — это не просто общественное событие. Это раскол в душе Некрасова — надо отказаться от старых, привычных друзей и перейти в новый стан, к молодежи. На это трудно сразу решиться; Некрасов пробует уладить дело, понимает, что надо выбирать, — и выбирает Добролюбова и Чернышевского, единомышленников, идейных друзей. «Редакция в последние годы должна была ожидать изменения своих отношений с некоторыми из сотрудников (преимущественно беллетристического отдела), которых произведения в прежнее время, когда еще направление не обозначилось так ясно, — нередко с удовольствием встречаемы были читателями в нашем журнале. Сожалея об утрате их сотрудничества, редакция, однако же, не хотела, в надежде на будущие прекрасные труды их, пожертвовать основными идеями издания, которые кажутся ей справедливыми и честными и служение которым привлекает и будет привлекать к ней новых, свежих деятелей и новые сочувствия, между тем как деятели, хотя и талантливые, но остановившиеся на прежнем направлении — именно потому, что не хотят признавать новых требований жизни, — сами себя лишают своей силы и охлаждают прежние к ним сочувствия» (объявление о подписке на 1862 год, «Современник», № 10, 1861).

Н. А. Некрасов был одним из самых любимых поэтов В. И. Ленина, но Ленин отмечал в Некрасове «личную слабость». В силу этого Некрасов грешил «нотками либерального угодничества» — так, он написал и прочитал публично оду Муравьеву-вешателю, чтобы спасти журнал от закрытия. Это было ошибкой даже при благородстве цели — Некрасов хотел ценой своей чести спасти нужное для всех дело. Поняв, что это не только бесцельно, но и вредно — для смысла и чистоты дела, Некрасов сам винил себя, раскаиваясь в том. Но он знал твердо: никогда не изменит родине и народу, всем страждущим, униженным, обиженным. В стихотворении «Отъезжающему» (1874) он писал:



«Друг моей юности (ныне мой враг)! Я не дивлюсь, что отчизну любезную счел ты за лучшее кинуть. Жить для нее — надо силу железную, волю железную — сгинуть».

Некрасов умеет видеть себя со стороны, оценивать себя строго — и не боится этого, не боится даже, что этим воспользуются его недруги. Способность к самоанализу у него сильнейшая, мерки и оценки себя высокие — других он судил мягче.

«Всеобнимающая любовь», жизнь «для блага ближнего» — вот к чему призывал его гражданин в поэзии, таким был и он сам. Некрасов был «последним великим поэтом из «господ», как, по словам Короленко, назвал его Достоевский в речи на похоронах; он сумел найти свое место в сложном, новом, меняющемся времени. Учащимся можно предложить подумать над вопросом, случайно ли это, что в личности Некрасова способствовало этому.

Надо привести ленинскую оценку личности Некрасова. Ленин назвал его «одним из старых русских демократов». Барин по рождению, он стал демократом, стоявшим за народ, за обездоленных, униженных, нуждающихся в хлебе насущном и в пище духовной, и при этом старым не по возрасту, разумеется, а по испытанности, по верности традициям демократизма русской интеллигенции.

Мы приводим эти наброски к портрету Некрасова не с тем, чтобы в прямом виде учитель нес эти сведения на занятия. Учителю должно быть известно многое, он должен сам уметь отобрать нужные ему факты для создания очерка жизни, помнить, что взрослые учащиеся могут знать отдельные факты о Некрасове. Учитель создает живой образ Некрасова, ставшего вождем и совестью всего молодого и честного на Руси, чтобы показать «светлый духовный облик» человека, ходившего, «как и все, по земле».

### «Поэт и гражданин»

Урок, посвященный этому стихотворению, состоит из четырех взаимосвязанных элементов: подготовки к восприятию, чтения стихотворения, совместного анализа и самостоятельной работы учащихся, снова целостного, уже осмысленного восприятия.

Сначала учитель рассказывает об обстоятельствах появления на свет этого стихотворения, написанного Некрасовым после того, как первый сборник в 1856 году уже прошел цензуру и был набран. Написанное по прочтении этого сборника, оно было для Некрасова способом самоанализа, осмыслением характера своей деятельности: он увидел себя со стороны. Некрасов мог включить стихотворение либо в конец, либо в начало сборника. Поставил в начало, перед всеми своими стихами, придав ему тем самым характер вступления и программы.

Можно привести отзыв об этом стихотворении одного из современников Некрасова, Е. Я. Колбасина: «Какую славную придумал Некрасов увертюру для своей суровой музыки! Он написал большую вещь под заглавием «Поэт и гражданин», которая вместо предисловия будет напечатана в книжке его стихотворений. Суровая и горькая, но благородная и сильная вещь! Так и гудит мотив всей его музыки»<sup>1</sup>. Последние слова — о суровости и благородстве стихотворения и о главном мотиве музыки Некрасова — служат отправной точкой в анализе стихотворения.

Далее идет чтение стихотворения учителем — лучше полностью; для анализа можно взять только хрестоматийный текст. В отдельных случаях возможно чтение стихотворения учащимися по ролям, если учитель подготовил их к этому заранее.

Анализ стихотворения начинается с узлового вопроса: почему Колбасин назвал эту вещь горькой, но благородной? Что в стихотворении горького, но (пусть учащиеся обратят внимание на этот союз) благородного? Лучше получить сразу же обобщенный ответ, а затем уже уточнять его.

Учащиеся определяют, что горечью проникнуты и настроение поэта, и слова гражданина. Душевное состояние поэта, находящегося в глубокой хандре, больного, — это исходное состояние, близкое самому Некрасову. Но гражданин говорит ему все же суровые и горькие слова, чтобы вывести его из этого состояния. Горечь содержится в самой коллизии стихотворения — в недовольстве собой и миром у поэта, миром и поэтом — у гражданина, в сложности ситуации.

Благородство, могут решить учащиеся, состоит прежде всего в честности самокритики и принятии поэтом критики гражданина, в высоких идеалах, которые исповедуют оба, несмотря на внешнюю разницу позиций.

В связи с этим, как уточнение, возникает второй тезис и вопрос. Некрасов избрал для стихотворения, в котором изложил свои взгляды на поэзию, не монологическую, а диалогическую, драматизированную форму («страстный драматизм», как писали современники). Почему? В нем действуют разные лица. Насколько они разные?

Чтобы учащиеся лучше поняли это, можно помочь им вопросом: за кем стоит автор? Можно ли сказать, что Некрасов — это поэт, а гражданин, который учит его жить и писать, это, допустим, Добролюбов или Чернышевский? Или что поэт — это представитель «чистого» искусства, а гражданин — это Некрасов?

Да, диалог в стихотворении мог быть воспринят как полемика между представителями разных направлений в искусстве 60-х годов XIX века — революционно-демократического и «чистого» искусства. Да, Некрасов не за «чистое» искусство, а за гражданское. Но если только против чужого, «чистого» искусства, почему «и будет мой портрет готов»? Причем в таком случае лиризм и «страстный драматизм», отмеченные как характерные

---

<sup>1</sup> Е. Я. Колбасин — А. В. Дружинину, 16 августа 1856 г. — В кн.: Живые страницы, с. 143.

особенности произведения? Оно становится тогда поэтической декларацией, обличительной проповедью Некрасова, обращенной вовне, на других — не более.

Это толкование имело и имеет и сейчас место; результаты устойчивости только такой трактовки — отчужденное отношение многих читателей к стихотворению, восприятие его как агитации, а не лирического стихотворения. Притом такого, в котором «довлеет гнев и злоба дня», т. е. страсти того бремена, известные уже учащимся по обзору эпохи. Такая интерпретация не прибавит им нового знания об искусстве и человеке.

Может быть, учащиеся не очень точно, но подойдут к мысли о состоянии внутреннего распутья, раздвоенности героя, спора двух голосов в одном человеке. Самое главное, что они могут и должны понять, что Некрасов — и в поэте, и в гражданине одновременно, что стихотворение — это его душа, раскрытая читателям, его мысли, и в том-то и состоит главное «благородство» стихотворения, что Некрасов в нем честно, сурово и горько говорит о сложностях избранного пути, о возможных сомнениях в себе и других, о трудности выстоять в жестокой борьбе, когда «жизнь вперед лукаво манит» и гибнуть «страшно».

Как хорошо отмечено М. Бойко, в этом стихотворении «впервые воплотился тот внутренний диалог, внутренний спор с самим собой, который шел на протяжении всей деятельности Некрасова»<sup>1</sup>.

Аналогичное раздвоение учащиеся могут увидеть позднее у другого великого писателя того времени — Салтыкова-Щедрина, для которого сказки были не только способом обличения чужих пороков, но и самоанализа, как это ни странно на первый, внешний взгляд. Так, превосходная сказка «Карась-идеалист» заключает в себе ситуацию, когда Щедрин-автор проступает и в карасе-идеалисте, способном учить щуку добродетели, и в его оппоненте — ерше, не верящем в близкие чудеса, но все же тянущемся к карасю.

И в том и в другом произведении обнаружение личностного начала дает учащимся углубленный и более человеческий взгляд на мир и поэзию. К пониманию необходимости и счастья цельности человеческой личности их еще необходимо вести.

Следующий вопрос: каковы же заповеди поэту-Некрасову со стороны гражданина-Некрасова? К чему он призывает? Учащиеся находят в тексте ответы: «В ком чувство долга не остыло... тому теперь не должно спать...», «проснись, громи пороки смело»; стыдно в годину горя воспевать красоту жизни; нельзя быть болтуном — «богатым словом, делом бедным», и полагаться на время, которое «все решит само»; надо идти «в огонь за честь отчизны» и верить, что «не умер бог в душе людей», что ты не одинок, что не «вовсе пали люди».

---

<sup>1</sup> Бойко М. Лирика Некрасова. М., 1977, с. 37.

Речь идет об идеалах и способах их воплощения: осуществит ли их кто-то другой, ждать ли этого, или самому сейчас «идти в огонь»?

В чем же сомневается поэт? В этих идеалах? Для такого заключения в стихотворении нет оснований. Он сомневается в себе: «учить других потребен гений, потребна сильная душа». Он слаб, «угрюм и полон озлобленья», «под игмом лет душа погнулась». Идеал — Пушкин, поэт же не считает себя колоссом, поэтом-гением.

Что же отвечает на это гражданин? Знаменитое, известное: «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан». «Поэтом», «гением», Пушкиным, «сильной душой» ты можешь не быть, но — «каждый в бой иди, а бой решит судьба» — скажет позднее в «Элегии» Некрасов. Сейчас его устами говорит гражданин: «Нет, ты не Пушкин. Но покуда не видно солнца ниоткуда, с твоим талантом стыдно спать... Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан...»

Какое еще значение имеют слова о поэте и гражданине? Что не нужно творчество? Это было бы неверным. И вообще, только ли поэтам свойственны внутренние колебания, сомнения, перепутья? Некрасов поднимает не только профессионально-поэтический вопрос в этом стихотворении, оно шире — речь идет о позиции личности в условиях, «где каждый предан поклоненью единой личности своей».

Поэзия горького, но благородного самоанализа помогала слиянию у людей слова и дела, утверждала, что вера, надежда, убеждения — не пустые слова. Это поступки, дела. «Не иди во стан безвредных, когда полезным можешь быть» — к этому всегда звал Некрасов «временно уснувших». В этом главный смысл стихотворения. Оно обращено ко всем: добрые и честные, «особенные» и обычные, «слабые» люди — не верьте «логике презренной», выбирайтесь из иллюзий и временного сна, не бойтесь, живите по убеждениям, обретайте себя и твердость в этой борьбе. Будьте цельными, едиными в слове и деле — только это дает человеку счастье, ощущение устойчивости личности... Учащиеся могут услышать внутреннюю переключку стихотворения Некрасова и уже изученного романа Чернышевского.

Не случайно эта тема и сопоставление поэта и гражданина были актуальны и во времена Радищева, и во времена Рылеева и Пушкина, Блока и Маяковского, нашего современника Твардовского, чей литературный разговор с «внутренним редактором» (6-я глава поэмы «За делью — дель») по-своему, но снова ставит вопрос о позиции творческой личности, о ее согласии с самой собой и со временем.

Ретроспективное повторение этих фактов на уроке (о роли поэзии первой половины XIX века и перспективное введение новых фактов свяжут это стихотворение с русской поэзией XIX–XX веков.

Поскольку в стихотворении речь шла о верованиях, убеждениях, оно должно было иметь высокую лексику. На эту особенность стиля Некрасова надо

указать. Некрасов един здесь по стилю со стихотворением «Памяти Добролюбова», с «Элегией» — тот же словарь нравственных понятий революционной демократии (учащиеся могут составить его), тот же высокий стиль. Страстность, драматизм и человеческая живость, лиризм и юмор, иногда желчный и даже несколько «болезненный», — эти черты были отмечены как особенности этого стихотворения еще в пору его выхода в свет (см.: «Живые страницы», с. 196–197). Учащиеся могут почувствовать это.

Стихотворение написано пятистопным ямбом — высоким стихом Пушкина. Не случайно имя Пушкина, как точка отсчета в поэзии, как опора поэта и судьбы в споре, возникает в нем. Это точно отражает полемику тех времен, знакомую учащимся еще по «Отцам и детям». И чтобы это стало еще более конкретным, стоит привести слова Чернышевского из его письма к Некрасову, написанного сразу же после прочтения сборника стихотворений с включенным в него «Поэтом и гражданином»: «Такого поэта, как Вы, у нас еще не было. Я люблю Пушкина, еще больше Кольцова, — мне вовсе нет особой приятности думать: «Поэты, которые доставляли мне столько часов восторга, превзойдены», — но что же делать?» (5 ноября 1856 г.). Традиционная тема поэта — вождя своего времени, выражающего и защищающего идеалы, поэта, созвучного времени и стране, — завет, идущий от Пушкина к Некрасову. Но «новое время — новые песни». Именно об этом говорили и Чернышевский, и Некрасов.

Урок завершается подготовкой учащихся к чтению отрывка из этого стихотворения по ролям, составлением к нему «партитуры чувств», или словаря нравственно-эстетических понятий поэта в этом стихотворении, и чтением стихотворения.

Дома предлагается ответить письменно на один из вопросов: какие заветы дал гражданин поэту? Мое отношение к позиции личности, выраженной Некрасовым в этом стихотворении. Подтвердите справедливость мысли о «страстном драматизме» этого стихотворения. Домашнее задание и самостоятельная работа могут быть взаимозаменяемы: дома — подготовка к чтению, в классе — ответ на вопрос.

Таким образом, главное условие успеха стихов Некрасова в современном мире — возвращение читателям их естественного лиризма, отчасти потерянного на дорогах времени.

### **«Памяти Добролюбова»**

Работа над этим стихотворением в школе складывается из нескольких этапов: рассказ учителя об обстоятельствах появления стихотворения и подготовка учащихся к его восприятию; чтение стихотворения учителем и учащимися; небольшие самостоятельные работы и суммирование впечатлений.

Первый элемент урока — подготовка учащихся к восприятию стихотворения. Учитель рассказывает об обстоятельствах его появления через три года после смерти Добролюбова, в 1864 г., с эпиграфом из последних стихов самого Добролюбова:

Милый друг, я умираю,  
Но спокоен я душою  
И тебя благословляю:  
Шествуй тою же стезею.

Впоследствии Некрасов снял этот эпиграф, и надо предложить учащимся подумать, в чем разница восприятия стихотворения с эпиграфом и без него. Без эпиграфа стихотворение, не лишаясь печали, становилось светлее и шире.

Поэт Вайнберг рассказывает, что слова: «Какой светильник разума угас!», вошедшие впоследствии в стихотворение, вырвались у Некрасова в последние моменты жизни Добролюбова, и это не было «заготовкой стихов». Добролюбов часто говорил Некрасову: «Николай Алексеевич, вы говорите стихами», — в данном случае это мнение Добролюбова тоже подтвердилось: Некрасов думал стихами, был поэтом по натуре.

Известно, что Некрасов, как и Чернышевский, любил Добролюбова как сына, уважал и ценил его как соратника по борьбе, а еще больше любил в Добролюбова человека нового, молодого поколения, которое казалось ему, Некрасову, лучшим, чем его собственное. Стихотворение — о молодом и для молодых.

Некрасов уже высказывался о месте и значении Добролюбова в речи на похоронах. Почему же сейчас, через три года, он снова вернулся к облику своего молодого друга? Что происходило с самим Некрасовым за эти три года? В стихотворении есть строчки: «Года минули, страсти улеглись...» Какие же «страсти» мог вспомнить Некрасов? Прежде всего, конечно, трагическую для всей России и для него самого историю с освобождением крестьян, а фактически с их обманом, наиболее явственно обнаружившимся в 1863 г.; разрыв Некрасова с прежними друзьями и его выбор своими друзьями Чернышевского и Добролюбова; аресты «друзей народа»: Михайлова, Шелгунова, Обручева, Чернышевского, Писарева. Эти горестные события жили в сердце Некрасова. И еще одно мучило его — Добролюбова при жизни называли «семинаристом-недоучкой», человеком «без души и сердца», «очковой змеей», многие не любили его. Помнил ли об этом Некрасов, когда писал стихотворение? Таков ли Добролюбов в стихотворении Некрасова? — вот проблемный вопрос, обостряющий восприятие учащихся. Надо предложить учащимся подумать и об этом, слушая стихотворение.

После чтения учителем стихотворения нужно предложить учащимся ответить на этот вопрос. Некрасов создает в стихотворении образ человека внутренне пылкого, с большим и благородным сердцем («Какое сердце биться

перестало!»). Он отмечает в нем великий ум — об этом говорят строки «светильник разума...», т. е. он прямо отмечает обвинения, возводимые на Добролюбова.

Но стихотворение не просто в защиту Добролюбова и о нем, оно значительно шире этой цели. И нужно продолжить анализ, предложив учащимся раскрыть через текст стихотворения мысль Некрасова о «сокровищах душевной красоты», которые о Добролюбове соединялись «благодатно», т. е. об идеале человека.

Что же входит в некрасовское представление о «сокровищах душевной красоты», которые в высшей мере воплощал Добролюбов? В коллективном анализе учащиеся отметят: по мнению Некрасова, это значит любить Родину, как женщину, т. е. сильно и лично; иметь честное и большое сердце; иметь разум; «уметь рассудку страсти подчинять»; добиваться для своей родины «светлого рая» в будущем, но при этом знать, что для самого себя будут и жертвы; быть бескорыстным в этой борьбе; уметь отказаться от мирских наслаждений («жажде сердца не дал утоленья»); быть душевно чистым и иметь таких же друзей; уметь влиять на людей, быть провидцем (иметь «вещее перо»).

Собрав воедино качества, сохранившиеся в памяти Некрасова, учащиеся получают представление не только о Н. А. Добролюбове конкретно, но и об идеале нового человека — человека большой цели, большой души и разума, человека дела. Это идеальный герой своего времени, каким он представлялся Некрасову.

Сам Некрасов в позднейшем примечании к этому стихотворению подчеркивал обобщенность образа Добролюбова в нем: «Я хлопотал не о верности факта, а старался выразить тот идеал, который одно время лелеял Добролюбов». И хотя Некрасов ссылается на то, что это идеал Добролюбова, это идеал и самого Некрасова.

Некрасов напоминал и молодому поколению, и себе о верности этому трудному пути.

Каков основной мотив этого стихотворения? Учащиеся должны освоить терминологию, относящуюся к анализу лирики. Им нужно пояснить, что мотив — это основное настроение поэта, чувство, которое он испытывал во время написания стихотворения. Учащиеся обычно отмечают одно чувство — печали. Согласившись с этим, нужно попросить их подтвердить свою мысль подчеркиванием слов, в которых чувство печали передано особенно сильно («Плачь, русская земля!» и др.). Чувство печали у Некрасова очень сильно по поводу смерти друга. «У счастливого недруги мрут, у несчастного друг умирает», — писал он в стихотворении, посвященном смерти Писарева. «Неживучи его лучшие деятели» — это из комментария Некрасова к стихам Добролюбова.

Одновременно нужно подвести всех учащихся к тому, чтобы они почувствовали еще одно настроение Некрасова в этом стихотворении:

Чернышевский назвал его «чувством отрады». Он писал: «Любовь к Добролюбову могла освежить сердце Некрасова и, я полагаю, освежала. Чувство отрады благотворно. Оно укрепляет душевные силы» («Заметки о Некрасове»), В чем же учащиеся должны его увидеть, в чем чувствуется это отрадное чувство поэта? Оно состоит в общем жизнеутверждающем тоне стихотворения, в том, что Некрасов, даже подчеркивая сложности этого пути, говорит о том, что он по своему прекрасен, что русская земля и природа-мать нуждаются в таких людях и в таком отношении к жизни. Очевидно, Некрасов снял эпитафию, говорящий о смерти, именно с тем, чтобы «высветлить» стихотворение, придать ему большее чувство «отрады».

Следующий момент анализа — более пристальное обращение к стилю стихотворения. Учащимся предлагается сравнить его со стилем речи Некрасова на похоронах Добролюбова и отрывком из его комментария к стихам Добролюбова. Эти отрывки даются напечатанными на карточках вместе с вопросами-заданиями. Например:

«Бедное детство в доме бедного сельского священника; бедное полуголодное учение; потом четыре года лихорадочного неутомимого труда и, наконец, год за границей, проведенный в предчувствиях смерти, — вот и вся биография Добролюбова.

Добролюбов обладал сильным самобытным дарованием. Он начал свой литературный труд назад тому пять лет, бывши еще совершенным юношей; но с самой первой статьи его, проникнутой, как и все остальные, глубоким знанием русской жизни и самым искренним сочувствием к настоящим и истинным потребностям общества, все, кто принадлежит к читающей и мыслящей части русской публики, увидели в Добролюбове мощного двигателя нашего умственного развития. Сочувствие к литературе, понимание искусства и жизни и самая неподкупная оценка литературных произведений, энергия в преследовании своих стремлений соединились в личности Добролюбова. «Меньше слов и больше дела» — было постоянным девизом его и предсмертным его завещанием своим близким собратьям по труду.

В Добролюбове во многом повторился Белинский, насколько это возможно было в четыре года: то же влияние на читающее общество, та же пронизательность и сила в оценке явлений жизни, та же деятельность и та же чахотка» (Некрасов Н. А. Речь на похоронах Н. А. Добролюбова в изложении хроникера журнала «Русское слово», № 11, 1861).

«Даже в частной жизни, в ежедневных сношениях с людьми Добролюбов представлял между нами, русскими, нечто особенное. С детства прививается нам много дурных привычек, известных под именем «умения жить». Мы от лени говорим «да» там, где следовало бы отвечать «нет»; улыбаемся по слабодушию там, где следовало бы браниться; прикидываемся внимательными к какому-нибудь вздору, на который следовало бы отвечать смехом или даже негодованием. Ничего подобного в Добролюбове не было. Он смеялся в лицо глупцу, резко отворачивался от негодея, он соглашался только с тем, что не противоречило его убеждениям. Если к этому прибавим, что он не только не заискивал авторитетов, но даже избегал встреч с ними, да припомним ту независимость, с которою он высказывался печатно, то поймем, почему в литературе его не многие любили. Сила таланта и честной правды, впрочем, начинали уже брать свое: в последнее время все чаще и чаще стало слышаться мнение, что этот человек не без права стал во главе современного литературного движения. Кто — по крайней мере теперь — не согласится, что нужен был этот резкий, независимый, отрезвляющий, на дело зовущий голос?



Мы во всю нашу жизнь не встречали русского юноши, столь чистого, бесстрашного духом, самоотверженного! Наше сожаление о нем не имеет границ и едва ли когда изгладится...» (Некрасов Н. А. Посмертные стихотворения Н. А. Добролюбова).

Общий вопрос к этому сопоставлению: на что более похоже стихотворение — на речь на похоронах (надгробное слово) или биографический очерк? В чем состоит сходство и различие? На надгробное слово, чаще всего определяют учащиеся, — своей повышенной эмоциональностью, обобщенностью, значительностью оценок, тем, что стихотворение, как и надгробная речь, содержит лаконичные, точные «формулы» жизни Добролюбова и «формулы эмоций» автора. В биографическом очерке, более развернутом, должно содержаться и содержится больше конкретностей, частных деталей, хотя в нем даются те же самые оценки Добролюбову.

Особенностью стиля этого стихотворения является обилие высоких, торжественных слов («вещее перо», «светильник разума», «сокровища красоты») и высоких оценок («Какое сердце биться перестало!»). При этом построение фраз в стихотворении простое, как в разговорной речи. Вместе с тем в небольшом стихотворении много восклицаний, придающих ему повышенно-эмоциональный тон.

Можно спросить учащихся: на чьи стихи (или на какое стихотворение Пушкина) похоже это стихотворение Некрасова? При разнообразных вариантах («Послание в Сибирь», «К Чаадаеву») учащиеся отметят похожесть на стиль Пушкина: те же высокие мысли и та же высокая лексика, характерная для людей их жизненного периода: «Пока свободою горим, пока сердца для чести живы...» Только у Некрасова иная ситуация. Юный Пушкин обращался к старшему другу Чаадаеву, а тут старший вспоминает о младшем, но с тем же призывом жить для отчизны, для «чести». Это вечная, сквозная тема всей русской литературы.

Учащиеся могут составить словарь нравственных понятий, характеризующий молодых революционеров пушкинской и некрасовской поры, т. е. первого и второго этапов освободительного движения в России, найти их сходства и различия.

Следующий вопрос: есть ли в этом стихотворении тропы, много ли их и почему? Учащиеся еще раз отметят слова: «вещее перо» — яркий метафорический эпитет, метафоры «природа-мать» и «нива жизни», «светильник разума», подумают над образом «любовница суровая» (что это: отчизна, революция?), определяет его аллегоричность. В стихотворении сравнительно немного тропов, и это связано с тем, что, при всей высокой лексике стихотворений, Некрасов не нуждается в усложнении облика Добролюбова. Стихотворение простое и высокое, какими были человек и дело, ради которого он жил. Не случайно в стихотворении много простых и точных слов-действий: глаголы «любить», «желать», «готовить», «подчинять» определяют его лексику.

Следует обязательно тренировать учащихся в определении стихотворного размера или путем зарисовки на доске и в тетрадях схемы размера стиха, или

путем скандирования. Нельзя считать эту часть урока необязательной в школе. Анализ стиха предполагает знакомство со стихотворными размерами, тем более это единственный случай анализа лирики за целый учебный год. Стихотворение написано пятистопным ямбом с пропусками ударений (пиррихиями) в отдельных стопах.

Если это может войти в замысел учителя и для этого найдется время на уроке, целесообразно предложить учащимся еще одну самостоятельную работу: раздать отрывки из стихотворений Некрасова, посвященных людям того же типа, что и Добролюбов, — Белинскому, Чернышевскому, Писареву — с предложением ответить на вопрос: что общего в облике этих людей в изображении Некрасова и что присуще только Добролюбову? Окажется, что и Белинский в одноименном стихотворении и отрывках из «Медвежьей охоты», и Чернышевский в «Пророке», и Писарев в стихотворении «Беспощадная пошлость ни тени...» обладают многими общими чертами: умом и стремлением к истине, святым недовольством собой, трудолюбием, пониманием своей роли в истории, скромностью, умением служить добру, готовностью принести себя в жертву ради большой дели и, наконец, тем, что все они — учителя молодежи, пророки, «честные сеятели добра». Не случайно в стихотворении, посвященном Чернышевскому, возникает самый высокий образ пророчества по символике тех времен — образ Христа.

Обобщенность оценок Некрасова личности Добролюбова, но которые вместе с тем могут быть отнесены, как писал он сам, к идеалу, «который лелеял Добролюбов», подтверждается тем, что слова Некрасова «Какой светильник разума угас! Какое сердце биться перестало!» В. И. Ленин употребил в некрологе Энгельсу. А применительно к самому Владимиру Ильичу их вспомнил и процитировал в письме к Н. К. Крупской А. М. Горький — такой точной, всеобъемлющей формулой для жизни людей, служащих высокой цели, оказались эти слова Некрасова.

В конце урока необходимо собрать воедино все наблюдения, сделанные над текстом стихотворения, и вернуться к его эмоциональной оценке, но уже продуманной и осмысленной. Простейший вариант такой работы — предложение прочитать стихотворение вслух на уроке по книге отдельным учащимся (по их собственному желанию или по назначению учителя). Другой вариант работы — составить партитуру чтения стихотворения, т. е. отметить в тексте ключевые, опорные слова и подписать карандашом слова, обозначающие тональность чтения отдельных строф и отдельных строчек.

Тот и другой вариант работы может быть вариантом домашнего задания, поскольку в вечерней школе не принято задавать учить тексты наизусть (а ведь это великолепное средство развития памяти). Отдельные учителя предлагают сделать запись чтения на магнитофон, чтобы ученик мог послушать сам себя наедине, имел возможность стереть и переделать запись, если она не понравилась.

## «Элегия»

Об обстоятельствах появления этого стихотворения на свет 15–17 августа 1874 г. рассказывает учитель. Это стихотворение посвящено А. Н. Еракову, другу Некрасова, инженеру путей сообщения. После смерти его жены Анна Алексеевна Буткевич — любимая сестра Некрасова — воспитывала детей Еракова; затем вышла за него замуж. Некрасов часто бывал в этой семье. А. Н. Ераков был человек отзывчивый, добрый, увлеченный, с большим художественным вкусом. Ему же посвящено стихотворение «Недавнее время». При Еракове через три года после «Элегии» составлялось завещание Некрасова, по которому часть денег отдавалась семье Чернышевского.

После этого рассказа можно поставить вопрос учащимся: ясно, почему стихотворение посвящено А. Н. Е—ову. Но почему это посвящение Еракову включено в текст стихотворения? Что это дает читателю? Как воспринималось бы стихотворение без посвящения?

Посвящение делает это стихотворение личным человеческим документом, лирическим произведением, хотя оно посвящено двум общественным темам: положению народа и роли певца в обществе, а также призванию каждого человека, его месту в обществе.

После этого вопроса закономерно задание определить при чтении — что в нем личного? Не случайно сам Некрасов писал Еракову об этих стихах: «Это самые мои задушевные и любимые из написанных мною за последние годы».

Такая акцентировка вопроса необходима затем, чтобы стихотворение не воспринималось учащимися как декларативно-напыщенное, как описание чего-то постороннего, пусть и важного. Стихотворение казалось современникам Некрасова лирическим, задушевным. Необходимо вернуть ему этот характер в глазах современных читателей.

Отсюда вопрос к учащимся: что же было с Некрасовым и страной в эти «последние» годы? Сам Некрасов много болеет, лечится, но безуспешно. Он теряет голос, жалуется на желудок — потом выясняется, что у него рак. Друзей рядом становится меньше. Он сомневается в отношении молодежи к себе теперешнему.

В стране спад революционного крестьянского движения. Разгромлена Парижская коммуна. Начинается «хождение в народ». Главный вопрос — что с народом, каков он и что с ним будет? Таким образом, поводов для грустной задумчивости и размышлений у Некрасова много.

Поэтому Некрасов естественно избирает жанром своего стихотворения элегию, т. е. выражение преимущественно грустных раздумий, скорби, философских размышлений (это определение элегии учитель или сам может дать учащимся, или предложить найти объяснение в словаре литературных терминов). Учащимся можно предложить найти по оглавлению к сборнику

Некрасова другие элегии, так как это любимый жанр Некрасова периода «последних песен». Можно вспомнить с учащимися, что элегии были часты у других поэтов: Пушкина («Безумных лет угасшее веселье»), Жуковского, Лермонтова, Баратынского. Во всех стихотворениях мотив печали, пусть светлой, обязателен. После этого учитель читает стихотворение.

Учащиеся должны вернуться к вопросу: что же в этом стихотворении личного?

Сначала их аргументация простая, в доказательство того, что «все» в этом стихотворении личное, т. е. то, что лежит на поверхности. «Я» поэта существует в трех из четырех строф стихотворения: во второй строфе Некрасов думает о сущности своей поэзии, о своей совести («сердцем я спокоен»), в третьей о своих раздумьях об увиденном и услышанном в жизни («Внимаю ль песни жниц...»), в четвертой, заключительной, — о себе, о том, как приходит к нему вдохновение. Но и в первой строфе, где нет прямого «Я», есть образ поэта и человека в его прямом обращении к юношам («Не верьте, юноши!..»).

Именно на эту личную, нравственную сторону дела как на вечную тему русской литературы (только что изучен Чернышевский) надо сделать акцент, чтобы приблизить к учащимся Некрасова. Сочувствие Некрасова страданиям крестьян учащихся сейчас не особенно трогает, он более близок им своей человеческой позицией отказа от «страстей раба», выбором дороги «народного заступника».

Всем ходом анализа надо продолжить и эту линию: каков он, Некрасов, в этом стихотворении? Что еще можно сказать о нем?

Это человек, умеющий не обольщаться внешне, смотреть и думать («Довольно ликовать...», «Пора идти вперед...», «...ответа я ищу на тайные вопросы, кипящие в уме»). Это человек, работающий не ради сегодняшней славы, а ради своей совести.

Из стихотворения возникает образ человека уже не молодого, избравшего свой путь и идущего по нему, когда с него сошли уже многие. Это человек цельный, хотя и ему известны колебания и ошибки («И слезы сладкие я пролил в умиленьи»), и не очень большая уверенность в своих силах («Быть может, я умру неведомый ему», «Пускай наносит вред врагу не каждый воин...»), но, сомневаясь, он, человек-поэт, уверен в главном, совесть его спокойна: жить можно только в служении народу — не себе; народу, потому что он несчастлив. Нельзя быть счастливым, пока «народ бедствует», нельзя быть в толпе

«ликующих, праздно болтающих». Вообще нельзя быть в «толпе», надо быть в народе и с народом.

Это человек мужественный и мудрый («...каждый в бой иди! А бой решит судьба...»). Это верный друг («...другу у небес могущества молю»). Другу — кому? Людям дела, революционерам — «могущества молю»? Или Чернышевскому, еще томящемуся в Сибири?

Это тот, кому всегда и прежде всего была небезразлична судьба юности («Не верьте, юноши!..»). И наконец, это поэт, который творит по внутреннему свободному побуждению («...песнь сама собой слагается в уме, недавних, тайных дум живое воплощение»).

Некрасов всегда настаивал на том, что он пишет свободно, а не по заказу: «Каковы бы ни были мои стихи, я утверждаю, что никогда не брался за перо с мыслью, что бы такое написать или как бы что написать: позлее, полиберальнее? — мысль, побуждение, свободно возникшее, неотвязно преследуя, наконец, заставляло меня писать. В этом отношении я, может быть, более верен свободному творчеству, чем многие другие» (Некрасов — Л. Н. Толстому, 31 марта 1857 г.). Это большой поэт, ему подвластны «долы, нивы, лес, горы»: «природа внемлет мне».

Стихотворение кончается тем, чем начинается — «страданиями народа», будь то физические беды, как в первой строфе, сознательно напоминающей пушкинское стихотворение «Деревня» (это сравнение есть в учебнике, его надо использовать на уроке), или нравственные беды, когда народ безмолвствует: «...не внемлет он — и не дает ответа». Это тоже давний, еще Пушкиным поставленный вопрос, и Некрасов снова подводит себя и читателей к его постановке и сходному решению. Литература еще не скоро даст ему другое решение. Таким образом, вторая тема стихотворения при его анализе: каков народ в стихотворении «Элегия», когда «до бури», подъема самих народных масс, еще далеко, долгих 30 лет,— связана с первой: что делать поэту и человеку в этих условиях, как сохранить свои идеалы, как себя вести.

Кроме вопросов конкретно-исторического характера, связанных с 70-ми годами XIX века, надо ставить перед учащимися вопросы, что в стихотворении общезначимого для всех эпох, для всех юношей?

Иногда кто-нибудь найдет строки: «Пускай наносит вред врагу не каждый воин, но каждый в бой иди! А бой решит судьба»; иногда отмечают другие строки, которые вслед за Некрасовым повторял каждый честный человек в ту пору и может повторить сейчас. И если взрослые учащиеся заспорят, что сейчас позиция Некрасова нежизненна и романтична, пусть лучше учителю литературы выскажут свои соображения, — аргументы ему дадут и Некрасов, и вся русская классическая литература.

Влияние Некрасова было распространено очень широко, о чем свидетельствуют приводимые воспоминания Е. Литвиновой.

«Песня Еремушке» оглашала то и дело рекреационные залы новой женской школы; это стихотворение заключало в такой доступной форме правила новой житейской мудрости. «Жизни вольным впечатлениям душу вольную отдай», — начинала, бывало, одна, самая бойкая из нас, и тотчас находились другие, которые продолжали: «Человеческим стремлениям в ней проснуться не мешай...» ♦ Необузданную, дикую к лютой подлости вражду», — декламировали несколько дружно обнявшихся между собой девочек. «И доверенность великую к бескорыстному труду», — как-то особенно кротко и нежно продолжали другие. И вскоре собиралась целая толпа девочек... соединенная «Песней Еремушке», которая была в полном смысле слова нашею ходячею песнею! Когда старшие заставляли нас подчиняться стариной освященным обычаям, которые приходились нам не по вкусу, мы отвечали словами из «Песни Еремушке»: «Будь он проклят, растлевающий пошлый опыт — ум глупцов!» — И говорили сами себе: «Силу новую животворных юных дней в форму старую, готовую необдуманно не лей!» (Литвинова Е. Воспоминания).

О стиле этого стихотворения Некрасова надо говорить то же, что и о предыдущих стихах. В нем соединяются высокая лексика, даже торжественная («Природа внемлет мне...»), торжественные, сложные для стиха обороты речи (вся вторая строфа — одно предложение) и простая, ясная, чистая лексика («...сердцем я спокоен», «Пускай нам говорит изменчивая мода...» и т. д.).

Стихотворение написано шестистопным ямбом с пиррихиями — пушкинская традиция сказывается и в этом, так как излюбленными у Некрасова были все же трехсложные стопы.

Домашнее задание: подготовиться к чтению этого стихотворения вслух; выписать из него цитаты, характеризующие качества личности поэта; показать сходство «Элегии» и «Поэта и гражданина», единство личностной позиции поэта до конца его жизни.

В ходе изучения всей поэзии Некрасова необходимо провести занятие по тренировке учащихся в умении анализировать стихи. Если по каким-либо причинам учитель не может проводить его отдельно, упражнения в формировании умений обязательно должны быть включены в другие уроки. Занятие может быть проведено после биографии, после изучения лирики, после всей темы.

Если просто дать учащимся тексты стихов и предложить ответить на вопросы без определенной программы, результаты будут, как правило, ничтожны. Необходима реальная для учащихся программа их действий, которая обозначит определенный уровень умения анализировать стихи. Мы уже писали о том, что для такой тренировки лучше брать уже знакомые учащимся, прошедшие стадию непосредственного эмоционального восприятия стихи, — лучше потому, что учащимся легче их анализировать повторно, и потому, что эмоциональное впечатление уже не будет снято работой. Поэтому первичное знакомство со стихами, отобранными для этого урока, лучше провести до такого занятия.

Отбор стихов для урока может быть разным, в зависимости от целей и интересов самого учителя. Возможен выбор из таких стихотворений:

«Колыбельная», «Современная ода», «Тройка», «Перед дождем», «Родина», «Еду ли ночью по улице темной...», «Ты всегда хороша несравненно...», «Мы с тобой бестолковые люди...», «Буря», «Несжатая полоса», «Я сегодня так грустно настроен...», «Забытая деревня», «Соловьи», «Внимая ужасам войны...», «Школьник», «Не рыдай так безумно над ним...», «Пророк», «Смокли честные, доблестно павшие...», «Тургеневу», «Салтыкову», «Душно! без счастья и воли...», «Великое чувство!», «О Муза! я у двери гроба!» и др.

Отобранные стихотворения могут лечь в основу заключительного урока-концерта с подготовленным заранее выразительным чтением их учащимися. Для урока-тренировки нужно оставить три — пять стихотворений. Лучше разделить учащихся на группы в два-три человека для анализа одного стихотворения, чтобы им интереснее было сравнивать результаты своих работ. В отдельных школах проводится групповая работа — учащиеся отвечают старшему группы, тот выносит на общий суд обобщенный ответ. Возможен ответ с записью на магнитофон.

Учащимся или раздаются перепечатанные тексты стихов с вопросами, или даются книги, а вопросы вручаются отдельно или пишутся на доске. Учащиеся должны на какое-то время остаться со стихотворением наедине. Им дается 20 минут для ответа письменного или устного, а затем они читают свое стихотворение и говорят о нем; другие думавшие над этим же стихотворением получают задание оценить ответ.

Вопросы для анализа могут быть двух родов: конкретные, применимые к данному стихотворению, и обобщенные. В первом случае ученики быстрее доходят до правильных ответов, но их конкретность может и несколько отвлечь учащихся от основной цели запятая — формирования умений. Обобщенные вопросы являются лишь моделью анализа. Они используются в тех случаях, когда учитель не может своевременно приготовить для всех учащихся вопросы к предлагаемым для анализа стихотворениям, если, например, они выбраны самими учащимися. Они могут быть использованы также и тогда, когда класс хорошо знает предлагаемые для анализа стихи и готов к проверке умения их анализировать.

В таких случаях, когда целью занятия является не непосредственный отклик на стихотворение, а формирование аналитических умений, вопросов может быть несколько больше, они могут быть объемнее, чем при непосредственном, особенно первичном, восприятии стихотворения. Поэтому и важно брать известные, уже «подействовавшие» стихи.

Вопросы и задания к отдельным стихам.

*«Колыбельная песня»*

1. Почему шеф III отделения Дубельт после прочтения сатирических стихотворений, вызвав Некрасова к себе, кричал на него, обвиняя его в «коммунизме»? В чем он мог увидеть его проявление?

2. Чем создается сатирический эффект стихотворения?

3. Каков его тон? Отношение поэта к героям стихотворения.

*«Внимая ужасам войны...»*

1. Какое чувство вызывает у вас это стихотворение? Созвучно ли оно вам и чем?

2. Стихотворение написано в период Крымской войны. Что и откуда мог знать о ней Некрасов? Какие еще произведения были написаны о ней в русской литературе? Мог ли их знать Некрасов? (Сравните, например, даты и обстоятельства выхода в свет рассказов Толстого из севастопольского цикла и время написания стихотворения.) Как воспринимает Некрасов войну?

3. Можно ли относить это стихотворение только к антивоенным? Какую систему жизненных ценностей защищает в нем поэт? Что осуждает, о чем горюет?

4. Что вы можете сказать о поэте как о личности на основании этого стихотворения? Насколько оно лирично и автобиографично? Насколько связано с другими произведениями Некрасова?

5. Какие строки и образные выражения из него кажутся вам наиболее выразительными и яркими?

6. Предположите, как бы вы стали читать это стихотворение, расскажите об этом. Если хотите, прочитайте его вслух.

7. Это стихотворение А. Блок включил в число лучших у Некрасова. Если бы вы отбирали лучшие, по вашему мнению, стихи Некрасова, включили бы вы в этот список стихотворение «Внимая ужасам войны...»? Что бы вы включили в него еще?

8. Какие произведения русской или советской литературы или образы из других видов искусства приходят вам на память, когда вы слушаете или читаете это стихотворение?

9. Сравните позицию Некрасова в отношении к жене и матери с фольклорной (например, в песне «Жена найдет себе другого, а мать сыночка никогда»). Сопоставьте произведение Некрасова с позицией К. Симонова в стихотворении «Жди меня».

*«Еду ли ночью по улице темной...»*

1. У многих людей есть свои списки любимых стихотворений Некрасова. Это стихотворение называли лучшим у Некрасова такие разные люди, как И. Тургенев, Д. Писарев, А. Блок. Познакомьтесь с их отзывами.

Тургенев писал, что его оно «совершенно свело с ума», что он его твердит постоянно и считает удивительным.

Писарев отмечал: «Кто способен написать «Филантропа», «Еду ли ночью по улице темной...», «Саша»... — тот может быть уверен в том что его знает и любит живая Россия».



Блок (из ответов на анкету). «Какие стихи Некрасова Вы считаете лучшими?» — «Еду ли ночью по улице темной», «Умолкни, Муза», «Рыцарь на час». И многие другие. «Внимая ужасам войны..»

Согласны ли вы включить это стихотворение в свой список лучших стихов Некрасова? Что бы вы еще включили в него?

2. . Дюма, путешествуя по России в ноябре 1858 г., купил сборник стихов Некрасова, ночью с помощью Григоровича прочел его и перевел на французский язык два стихотворения, в том числе «Еду ли ночью...», назвав его «душераздирающим», «воплем отчаяния». Могли бы вы так сказать или ваше восприятие несколько иное?

3. Обратите внимание на дату, стоящую под стихами. Как жил Некрасов в эти годы? Автобиографическое ли это стихотворение? Если Некрасов пишет его от первого лица, обязательно ли считать, что герой стихотворения — это он сам? Что можно сказать об этом герое?

4. Как вы воспринимаете образ женщины — героини этого стихотворения? Как удалось Некрасову передать свою боль о ее судьбе? Какие строки кажутся вам наиболее сильными?

5. Вглядитесь в текст: какие гласные звуки чаще всего повторяются почти в каждой строке? Что это вам напоминает? Вспомните отзыв Дюма. Это стихотворение стало народной песней. Как вы думаете, почему?

6. Составьте схему ударений в четырех строчках этого стихотворения (на выбор), определите, что это за стихотворный размер. Некрасов считал, что лучше всего владеет им.

7. Посмотрите, как рифмуются у Некрасова строки. Какая это рифма: парная, перекрестная или опоясывающая? С какой вы чаще всего встречаетесь у Некрасова?

8. Какие созвучные этому произведению стихи есть у Некрасова?

9. Когда вы будете читать роман Достоевского «Преступление и наказание» и стихотворение Блока «На железной дороге», вспомните об этом стихотворении Некрасова.

Обобщенные вопросы, являясь моделью анализа, должны содержать в себе, прежде всего, элементы анализа стихотворения как замкнутого целого: каковы основные мотивы этого стихотворения; меняется ли тональность на протяжении стиха; как его следует читать; в какие годы оно было написано Некрасовым и что значило для него лично; как проявляются в нем взгляды Некрасова на жизнь, отношение к людям; созвучно ли оно читателю; эпическое ли это стихотворение, сюжетное, или лиро-эпическое, чисто лирическое; есть ли у учащих предпочтение к какому-то определенному типу стихов; к каким выразительно-изобразительным средствам языка прибегает поэт в этом стихотворении; особенности его звукописи; каков стихотворный размер, в каких еще стихах поэта он встречается; какая и насколько интересна в нем рифма.

После этого или параллельно ставятся вопросы, вводящие данное стихотворение в контекст творчества поэта (в какой цикл оно входит; какие сходные по теме или настроению стихи у него есть) и в контекст литературы и искусства в целом (с какими известными вам стихами или прозаическими произведениями перекликается это стихотворение; какие образы других искусств — живописи, музыки, скульптуры — вы вспоминаете, слушая или читая стихотворение).

Стимулирующим и мысль, и чувство является предложение учащимся представить себя на месте поэта, читающего это стихотворение, с обоснованием, каким могло бы быть это чтение, и иллюстрацией этого на отдельных отрывках.

Предложение прочитать стихотворение вслух выразительно не всегда принимается взрослыми и даже более молодыми, стесняющимися этого. Можно предложить рассказать, каким должно быть, по их мнению, чтение данного стихотворения, какие картины видели бы они перед глазами, читая его, какие мысли и строки акцентировали бы, одинаково ли прочли бы его детям и другу.

На занятии, посвященном формированию умений, могут быть даны задания на выработку у учащихся эстетических суждений. Одно из таких заданий — чтение, наряду с некрасовскими, стихов других поэтов. Так, можно оттолкнуться от суждения Тургенева (в письме 1870 г. к редактору «Санкт-Петербургских ведомостей»): «Я убежден, что любители русской словесности будут еще перечитывать лучшие стихотворения Полонского, когда само имя Некрасова покроется забвением. Почему же это? А просто потому, что в деле поэзии живуча только одна поэзия и что в белыми нитками сшитых, всякими пряностями приправленных, мучительно высиженных измышлениях «скорбной» музы г. Некрасова — ее-то, поэзии-то, и нет ни на грош». Это последний печатный отзыв Тургенева о Некрасове. Возможно прочитать безусловно прекрасные стихотворения Полонского и предложить учащимся подумать, прав ли Тургенев, противопоставляя их Некрасову, полагая, что стихи Некрасова «белыми нитками сшиты», «мучительно высижены» и что в них «поэзии-то и нет ни на грош».

В этом же ключе, но с прямо противоположными выводами, Достоевский сравнивал Некрасова и Тютчева. Вот его суждение: «Некрасов в высшей степени своеобразен и действительно приходил с «новым словом». Был, например, в свое время поэт Тютчев, поэт обширнее его и художественнее, и, однако, Тютчев никогда не займет такого видного и памятного места в литературе нашей, какое, бесспорно, останется за Некрасовым» (Достоевский Ф. М. Дневник писателя, декабрь 1877 г.).

Можно предложить учащимся сопоставить стихи Некрасова и Фета.

Надо сказать учащимся, что и Тютчев, и Полонский, и Фет заняли в нашей литературе достойное место, это первоклассные поэты, что хорошие поэты —

всегда «разные», судить о поэтах можно, только зная их произведения<sup>1</sup>. И вот теперь, зная определенным образом поэзию Некрасова, могут ли они, ученики, отстоять в возможном споре ее достоинства, в том числе и художественные? Смогут ли доказать, что стихи Некрасова — это настоящая поэзия? Как они аргументируют свою точку зрения?

### Изучение поэмы «Кому на Руси жить хорошо»

Изучение этой поэмы, как правило, идет в вечерней школе относительно легко. Это объясняется особенностями произведения: поэма сюжетна, событийна и уже поэтому легче воспринимается учащимися и вся в целом, и отдельными отрывками. Она понятна — по крайней мере так кажется каждому. К удовольствию читателей, она подтверждает их представление о Некрасове как народном поэте, и это совпадение ожиданий и реальности создает эффект удовлетворения. Казалось бы, все хорошо.

Однако и с этой поэмой происходит то же в сознании современных читателей, что и с лирикой Некрасова. Для многих она так и остается понятным и поэтому приятным источником этнографических сведений о народе и известных им сведений о Некрасове, но в этом случае сила воздействия поэмы внутренне невелика. Сохраняя этот подход к изучению поэмы и используя накопленные положительные традиции, необходимо акцентировать и другие моменты в изучении этого произведения. Учителя имеют право вариативного выбора: или полного и последовательного, глава за главой, чтения и изучения всей поэмы (разумеется, и в этом случае с возможностью пропусков в ней), или выборочного чтения и текстуального изучения лишь отдельных глав, для раскрытия тех или иных проблем, определенных программой.

Полное и последовательное изучение поэмы, естественно, потребует от учителя не только большего времени, но и особой тактики в сочетании подробного текстуального изучения одних глав и обзорного рассмотрения других. Нельзя считать, что при этом пути все главы будут читаться и изучаться с одинаковой степенью глубины и полноты, — стратегию этого сочетания учитель должен наметить для себя заранее, в зависимости от своих и ученических интересов.

Во втором случае перед ним стоит сходная, но иная задача — четкого отбора эпизодов. В этом случае он руководствуется не столько сюжетной хронологической последовательностью глав, сколько правом выбора эпизодов из всей поэмы с целью полнокровного раскрытия обозначенных в аннотации к изучению поэмы вопросов. Так, например, для раскрытия мысли о народно-поэтической основе поэмы, ее многоголосии, элементах патетики и юмора, приемах сатирического изображения можно прочесть и дать учащимся сделать

---

<sup>1</sup> Мы уже упоминали о том, что стоит перенести обзор творчества Тютчева и Фета, стянуть вместе все темы по изучению поэзии.

свои наблюдения над жанровыми и композиционными особенностями поэмы при анализе следующих глав и эпизодов из них:

- 1) «Пролог» и «Пьяная ночь»;
- 2) «Счастливые»;
- 3) «Пролог» и «Помещик»;
- 4) «Крестьянка» («Пролог», «Трудный год»);
- 5) «Пир на весь мир» («Вступление», «Странники и богомольцы», «И старое, и новое»).

Из приведенных примеров следует, что нельзя ограничить выбор отрывков, определив одни и те же как наиболее выразительные на все случаи жизни. Это же относится и к отбору отрывков и эпизодов для раскрытия других вопросов, ставящихся при изучении. Следует еще иметь в виду, что вопросы часто перекрещиваются и их можно решать на одних и тех же эпизодах.

Во всех случаях главное — помнить о сочетании обобщенного обзорного освещения всей поэмы с подробным текстуальным анализом отдельных отрывков из нее, для обнаружения особенностей стиля поэта, его поэтических достоинств и глубины его поэтического видения.

Для учащихся вечерней школы более значительным должен стать элемент систематизации материала, чтобы при обилии персонажей основные моменты поэмы запечатлелись в их сознании. По мере чтения эпизодов поэмы учащиеся включают в соответствующую графу таблицы по группам героев (крестьяне, господствующие классы и народная интеллигенция) имена героев, ссылку на главу, в которой они описаны, эпизоды, с ними связанные, черты, отмеченные в них Некрасовым, и одну-две характерные цитаты. Это дает учащимся полноценный материал для ответа на зачете или вспомогательный материал для сочинения, формирует умение целенаправленно работать на занятиях и дома и затем пользоваться своими записями.

Схема может принимать и другой вид, если в ней ведется систематизация материала на тему: поэма «Кому на Руси жить хорошо» энциклопедия народной жизни (труд, обряды, песни, одежда, дома крестьян, вид селений, больницы, школы, мельницы, ярмарки, местные управы, помещичьи дома, природа, песни и язык крестьян и т. д.). Учащиеся, разбитые на группы, подбирают по одному-два примера об этом из текста поэмы и из учебника, чтобы понять многосторонность изображения Некрасовым России той поры, понять блестящее знание Некрасовым жизни. При этом становится возможным сопоставление образа России у Пушкина и Гоголя («Евгений Онегин» и «Мертвые души») и у Некрасова.

Для анализа поэмы и в обобщенном, и подробном текстуальном плане важно раскрытие проблемы счастья, поставленной в ней. Эта проблема нужна не только с точки зрения понимания ее нравственно-философского смысла и воспитания через нее учащихся, но и как средство понимания поэмы как

единого целого, поскольку именно этой темой объединены разнородные эпизоды и образы. Поэтому обойти ее при обзорном изучении тем более нельзя.

Нельзя сказать, что на этот вопрос совсем не обращают внимания при изучении поэмы, но упор делается более на поиски счастья, а сам ответ — главное в поэме — остается в тени. Вследствие этого учащиеся нередко прямолинейно, мало думая при этом о поэме, отвечают на вопрос, что нужно народу для счастья,— свободы, воли; такой ответ известен им и без Некрасова. Необходимо показать учащимся, как постепенно складывается этот ответ в структуре некрасовской поэмы, складывается из частных решений крестьян-счастливицев, как постепенно восходит к наиболее развернутому решению в беседе странников с Матреной Тимофеевной, а затем в сцене их встречи с Гришей Добросклоновым, как каждое последующее решение не отменяет предшествующих ответов, а дополняет их, развивая логику поэтической идеи Некрасова.

Сначала кажется, что мужикам надо совсем немного, чтобы жить хорошо: «каши с маслицем, щей — со снетком» (Лука). Да, это нужно, об этом действительно мечтают некрасовские мужики из деревни Неурожайка, из голодных волостей, — но это изначально. Если бы им нужно было только это, то появление скатерти-самобранки разрешило бы все проблемы и мужики разошлись бы по домам. Но этого не происходит. Одной еды мало для счастья даже голодным людям.

Также изначально нужны крестьянам здоровье и сила иначе не проживешь в трудном крестьянском мире, где надо вечно и много работать. Таков еще один элемент счастья, узанный дорожками среди посетителей сельской ярмарки. Пусть учащиеся отметят его.

Но потом возникает в поэме совсем другой, более, высокий аспект этой проблемы. «В чем счастье, по-вашему? Покой, богатство, честь?» — спрашивает поп у крестьян. Обычно эти слова трактуются иронически, поскольку они произнесены попом. И на уроках стараются разоблачить вредную «поповскую» философию счастья. На самом деле Некрасов вполне сознательно вводит этот поворот темы, показывая, что понятие покоя, чести, достатка (богатства) входит не только в арсенал представлений о жизни господствующего класса, но и в представление крестьян о счастье. Стоит подумать: у Некрасова «по-вашему» — это по барскому или по крестьянскому (разумению)? В тексте поэмы крестьяне в этом месте поддакивают попу, и притом сознательно. Некрасов идет здесь за Кантемиром и Пушкиным, в шуточной форме выразившими мысли о счастье: «покой, да щей горшок, да сам большой»<sup>1</sup>.

С точки зрения Некрасова, его герои-крестьяне мыслят общечеловеческими категориями, они у него прежде всего люди. Поэтому не случайно Некрасов всегда обращает внимание не только и не столько на быт крестьян, сколько на их психологию, на это обстоятельство нужно обратить

---

<sup>1</sup> См.: Лотман Ю. М. Александр Сергеевич Пушкин. Биография. М., 1983, с. 213.

внимание учащихся, часто видящих в поэме только картины быта этой эпохи. Да, покой, богатство — по своим меркам — и честь нужны и крестьянам. Сейчас у них отнят не только достаток, но и покой, и честь, потому и нет счастья в их жизни.

По линии нарастания условий для счастья своих героев строит Некрасов поэму. Каждая новая ступенька у него не отменяет предшествующей, а ведет к более полному пониманию счастья. Вместе с тем и каждая новая не является достаточной гарантией для счастья, их нужно рассматривать только вкупе.

Для Некрасова очень важны были проблемы духовной жизни народа. Известно, что он на собственные деньги издал лубочные (в один лист) книжечки своих стихов и произведения других авторов, отдал их офеням, чтобы разнесли по деревням и доходы (по три копейки за книжечку) оставили себе. «Придет, придет ли времечко, когда мужик... Белинского и Гоголя с базара понесет?» — мечтал он. Когда Яким Нагой выносит с пожара картинки — это реальность, и это отрада сердцу Некрасова — не хлебом единым жив человек.

Вот у Ермила Гирина есть и богатство (у него было отложено 1000 рублей на мельницу; для сравнения — у Якима Нагого за всю жизнь было накоплено 35 целковых), и честь — все его уважают за его прямоту, справедливость и другие достоинства т. е. условия предыдущей ступени счастья у него налицо. Но у него не было душевного покоя после истории со сдачей им в рекруты вместо своего брата другого человека, и Ермил несчастлив. Как для всякого человека, для его счастья нужно согласие со своей совестью, душевное спокойствие, ощущение внутренней правоты правды в высшем смысле слова, за которой собственно, и пошли мужики.

В другом смысле, но тоже из-за отсутствия душевного спокойствия несчастлив в конце жизни Савелий, ушедший замаливать свои грехи. Такова эта следующая стадия в решении Некрасовым проблемы счастья.

На следующем витке поэмы возникает «счастливая» Матрена Тимофеевна — такой ее считают все окружающие. У нее есть и определенный достаток в доме, и уважение окружающих (недаром зовут ее «губернаторшей»), и лад в семье, и честь, и чистая совесть. И при всем этом она чувствует себя несчастной. Из-за чего же. Из-за семейных неурядиц с невесткой и свекровью, о которых пишется в поэме? Нет, у нее не такой характер, она сумеет со всеми близкими ладить, ужиться с ними, если нужно.

Из-за бед с детьми или с мужем? Да, это беды. Но ей везет — удалось избавить мужа от рекрутчины, своей удачей она считает и то, что избавила сына от наказания. Таких относительно малых по сравнению с большими бедами у других, неурядиц и несправедливостей в ее жизни накопилось достаточно много и по отношению к ней, и по отношению к детям, и к мужу, и каждая большой и долгой зарубкой ложится на душу, снимая радость окружающей жизни. Эти беды постоянны. Не давая душе залечиться, рождаются новые — домогательства Ситникова, смерть Демушки, клевета присяжных и т. д.

Матрене для счастья нужны другие условия жизни — не просто временный покой, но надежность всех условий. В теперешней ее жизни все ненадежно, все под угрозой исчезновения: жизнь близких, достаток и даже честь. Отсюда ее мысль: «Ключи от счастья женского потеряны, брошены у бога самого... Не дело — между бабами счастливую искать». Гарантии нормальной жизни — вот чего не хватает Матрене Тимофеевне.

Таким образом, на вопрос о счастье крестьяне у Некрасова дают ответы и конкретно-исторические, социально обусловленные, и общечеловеческие, вечные. Поэма выступает как энциклопедия счастья, путей к нему, энциклопедия жизни человека. Она дает развернутый ответ на вопрос о счастье человека: это и достаток и воля, и достоинство, и здоровье, и семейное благополучие и пища духовная, и красота. Ответ дается как мозаичная картина — по частностям, в рассмотрении и расположении которых у Некрасова в поэме, при всей ее незавершенности, своя четкая логика. Понять и осмыслить ее должны учащиеся.

В этой системе частных ответов они не должны потерять главное — волю, свободу, равноправие как исходные моменты для счастья любого человека. Только рабы и холопы у Некрасова не мечтают о них, только им важнее, из какой посуды есть, что пить. Гордость тем, что кто-то «не то на серебре — на золоте едал», у Некрасова сразу относит человека к разряду холопов, а «холопское звание» — самое последнее унижение в системе оценок человека, по Некрасову. На этом следует особо остановиться при изучении поэмы, подчеркнув этот момент.

Столь же важен взгляд Некрасова на позицию личности в вопросе о счастье. Счастье у него — это категория личная, ощущаемая каждым. И этим тоже Некрасов может быть близок читателям разных поколений. Каждому из его героев кажется, что кто-то другой счастливее — или потому, что тот богаче, знатнее, или потому что его положение в жизни тверже. Так, Роману кажется, что счастливее всех помещик, Демьяну — чиновник, Луке — поп и т. д. Всем вместе им кажется, что счастлива Матрена Тимофеевна. Каждый из них считает счастливым того, кто владеет тем, чего нет у него самого.

Вот аргументы Луки: поп счастлив, потому что

Попова каша с маслицем,  
Попов пирог — с начинкою,  
Поповы щи с сметком!  
Жена попова толстая,  
Попова дочка белая,  
Попова лошадь жирная,  
Пчела попова сытая,  
Как колокол гудет!

Но мужики не просто завидуют другим людям, они всерьез думают о счастье и своем, и чужом. Некрасовские мужики умны и тонки — они умеют

слушать других людей. Как ни странно, они чаще верят, чем не верят людям, рассказывающим о своей жизни. Этот вопрос — кому верят, а кому не верят крестьяне, можно поставить перед учащимися. Так, они верят попу, иначе бы, решив, что он все же счастлив, вернулись бы домой. Любопытно, что они не верят некоторым своим же крестьянам, хвастающим своим счастьем, потому что знают ему цену (в сценах ярмарки).

Столь же любопытно подчеркнуть, что богатые и знатные герои поэмы у Некрасова сплошь несчастны. Несчастливы и по своему ощущению (имея все то, чего нет у крестьян, недовольны своей жизнью, своим положением), и в глазах крестьян, понимающих постепенно, что иметь все то, что бы им изначально хотелось, еще не означает быть счастливым. Некрасов предвосхищает в этом Горького, многие его произведения, в том числе и «Мать» с ее последними словами Ниловны: «Несчастные...» Недостаточно только внешних условий для полного счастья вот что осознают крестьяне Некрасова в своих поисках жизненной правды, и этот их вывод является существенным элементом нравственного самосознания человека. Позиция личности, понимание человеком своей и чужой жизни — вот что важно Некрасову.

И в свете этого образ Гриши Добросклонова — как единственного бесспорного счастливого — выглядит особенно интересно. Можно не иметь покоя и богатства, но если иметь достойную цель и внутреннюю уверенность в ней и в себе, это сделает человека счастливым и сильным. Счастье как *соучастие* в жизни людей и благородство целей — к этому ведет Некрасов своих героев; счастье единства цели и средств ее достижения, слова и дела, мотивов действий и поступков, гармонии личности — в этом счастье Гриши Добросклонова.

Не случайно именно это «вычитала» в тексте поэмы сельская учительница Малоземова, с чьим письмом традиционно знакомят в школе. Поэма Некрасова, как и вся его поэзия, звала читателей к счастью, но честно предупреждала их о важнейших внешних и внутренних трудностях этого пути, призывала к личной ответственности за счастье — свое и общее.

Учащимся вечерней школы можно предложить ответить на заглавный вопрос поэмы: кому жить хорошо? — как в историческом (кому было хорошо жить?), так и в современном аспекте. Сочинения-миниатюры на основе жизненного опыта о том, кому «жить хорошо», позволят повлиять на их представление о счастье, в необдуманном разговоре часто сильно напоминающее представление о нем мужиков-правдоискателей в начале поэмы, а иногда и дворового князя Переметьева. Если этого не знать или делать вид, что этого нет, изучение поэмы пойдет «академически» спокойно, не затрагивая учащихся. Вторжение в духовный мир наших учащихся — дело всегда сложное и тонкое, но именно учителя вечерней школы, и в первую очередь словесники, отличаются таким профессионально значимым качеством, как способность понимать других людей и уважать их, видеть перспективу их роста, духовного



обогащения, верить в такую возможность для каждого и помочь встать на такой путь.

Примеры вопросов и заданий к учащимся при изучении поэмы:

1. Почему скатерть-самобранка, появляющаяся в начале поэмы, не дает полного ощущения счастья? Почему крестьяне разошлись по домам? Чего они хотели, что получили, о чем мечтают? Как это характеризует некрасовских мужиков?

2. Почему мужики называют разных счастливцев? Кого они называют?

3. Как слушают крестьяне попа? В чем верят ему, в чем не верят?

4. Что поражает странников в судьбе Яким Нагого? Зачем крестьяне рассказывают Веретенникову его историю? Как тот ее воспринимает?

5. Выберите из глав «Сельская ярмонка» и «Пьяная ночь» описание жизни, быта, облика, языка крестьян. Сопоставьте эти детали с известными вам картинами о жизни народа. Какова позиция Некрасова в этих описаниях?

6. Каких «счастливцев» видят крестьяне на ярмарке. Почему не верят им? Какой вывод делают из этих встреч?

7. Осмыслите историю Ермила Гирина. Почему она описана в поэме так подробно? Чем примечателен этот образ.

8. Как создан Некрасовым образ помещика? Почему крестьяне просят помещика дать не дворянское, а «христианское» слово. Как разговаривает с ними помещик? Как слушают его мужики? Как помещик воспринимает свою жизнь?

9. Каков характер изображения князя Утятина-последыша, и как другие дворяне изображены в поэме?

10. Чем объяснить, что в центре поэмы образ крестьянской женщины Матрены Тимофеевны? Что в описании ее истории более всего поражает вас?

11. Почему не может считать себя счастливым богатырь святорусский Савелий? В чем смысл его судьбы?

12. Почему в главе «Пир на весь мир» так много песен, легенд, историй, перемежающихся с повествованием о Грише Добросклонове? Какую песню вы выбрали бы для чтения как созвучную вам.

13. К какому пониманию счастья ведет Некрасов читателя поэмы? Согласны ли вы с его взглядами? Что в поэме звучит как относящееся ко всем временам?

14. Вспомните поэмы Пушкина и Лермонтова. В чем их сходство, в чем различие с поэмой Некрасова?

15. Какие поэмы Некрасова вы знаете из перечисленных ниже: «Саша», «Коробейники», «Мороз, Красный нос», «Русские женщины», «Дедушка», «Современники»? Познакомьтесь с ними в процессе самостоятельного чтения.

16. Подумайте о продолжении традиций Некрасова в советской поэзии, читая, например, поэмы Твардовского о народной жизни («Страна Муравия», «Василий Теркин», «За далью даль»).

В заключение изучения темы «Н. А. Некрасов» можно познакомить учащихся с ответами А. Блока на анкету К. Чуковского о Некрасове, подводя итоги и подготавливая тем самым почву для изучения следующей темы по поэзии — творчества А. Блока в X классе. Отношение к Некрасову для Блока, поэта на стыке XIX и XX веков, было одним из отправных моментов в поэтическом самосознании, как и для многих других поэтов<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> К изучению поэзии Некрасова может примыкать занятие по руководству внеклассным чтением советской поэзии: поэм А. Твардовского, В. Луговского, Я. Смелякова, Е. Евтушенко, А. Вознесенского, Р. Рождественского стихов этих и других поэтов, например, Л. Мартынова, Н. Заболоцкого, К. Кулиева, В. Соколова и др. Можно привести отдельно стихи советских поэтов, посвященные Некрасову.

---

## ГЛАВА IX

### ИЗУЧЕНИЕ СКАЗОК М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА

---

*Значение этой темы в литературном развитии учащихся. Варианты ее планирования. Тип краткой биографии писателя как один из способов интенсификации преподавания литературы. Использование автобиографий писателя в школе. Характеристика личности писателя. Восприятие учащимися сатиры. Знакомство с особенностями сатиры Щедрина и отражением в сатире положительных идеалов писателя. Развитие понятия о гротеске и иносказании при изучении сказки «Дикий помещик». Виды творческих работ учащихся. Анализ идейно-нравственной позиции автора в сказке «Премудрый пискарь». Вопросы к беседе, виды заданий. Формирование читательских умений в процессе внеклассного чтения и внеклассной работы по изучению сатирических произведений.*

Раздел программы об умениях предполагает усиленное внимание к практическим действиям учащихся на занятиях, активное, контролируемое учителем освоение ими материала. Поэтому даже при изучении такой небольшой темы, не имеющей самостоятельного зачета, необходимы различные виды активной работы учащихся: пересказы-анализы сказок с творческими заданиями, запись и запоминание наиболее ярких словесных формулировок и слов-образов из произведений Щедрина, подбор примеров, раскрывающих специфику сатиры, сравнение современных сатирических произведений с классическими, сочинение собственных сказок и т. д.

Под обязательный контроль берется освоение учащимися литературной терминологии и умение правильно ее использовать. В этой теме предполагается введение значительного ряда новых понятий и уточнение уже известных терминов: сатира, гротеск, иносказание, эзопов язык, условность в искусстве, отражение в сатире мировоззрения писателя. К данным терминам учитель обращается постоянно, на всех занятиях, что делает тему не только очень насыщенной, но и значительной в литературном развитии учащихся. Важно, чтобы освоение терминов не остановилось на уровне понятия; необходимо перевести освоение на инструментальный, практический уровень владения умением, его применение. Необходимо эти понятия подкрепить конкретными примерами из знакомых и еще не знакомых учащимся произведений. Не надо бояться приводить примеры из русской классической литературы, такие как афоризмы Козьмы Пруtkова, образы Лескова и Сухово-Кобылина, и из советской классики (Горький, Маяковский, Булгаков, Ильф и Петров и другие), из мировой литературы (Рабле, Свифт, Мольер, Вольтер, Гашек, Чапек и другие) из современной советской сатиры, вплоть до Иванова и Жванецкого.

Пусть эта тема «выведет» учащихся в большую сатиру, подготовит к знакомству в послешкольном самообразовании с областью искусства, любимой многими из них, даст критерии оценки сатиры. Поэтому следует приветствовать приводимые самими учащимися примеры, даже если они берутся из художественно-публицистических жанров — газетного фельетона, памфлета или других видов искусства, в том числе кино. Естественно, что разговор должен вестись о традициях русской сатиры от Фонвизина до Некрасова. Главная цель — понимание учащимися сатирических принципов изображения жизни.

Кроме того, поскольку Щедрин по-своему завершает в IX классе историю русской литературы второй половины XIX века, доводя ее до 80-х годов, а X класс откроется произведениями Толстого и Достоевского, созданными в 60-е годы, тема имеет итоговое значение.

Даем различные варианты планирования темы.

Заочное обучение (2 часа)

#### **Первый вариант.**

*1-я групповая (установочная) консультация.* Сведения о жизни и творчестве Щедрина. Сатира и сатирики в истории литературы. Особенности жанра литературной сказки; предшественники произведений Щедрина — фольклорные сказки и сказки Пушкина. Объекты сатиры и приемы сатирического изображения жизни в сказках Щедрина. Анализ одной из них.

*2-я групповая консультация.* Семинарское занятие. Самостоятельный анализ учащимися объектов и приемов сатиры в сказках Щедрина, определение в них положительных идеалов писателя.

#### **Второй вариант.**

Анализ на каждом занятии одной из сказок. Распределение сказок и содержание занятий может быть тематическим.

*1-е занятие.* Об угнетателях народа и тунеядцах («Дикий помещик»).

*2-е занятие.* О психологии трусливого обывателя («Премудрый пискарь»).

Возможен и другой принцип — хронологический:

*1-е занятие.* Творчество Щедрина в 60-е годы и сказка «Дикий помещик» (1869).

*2-е занятие.* Произведения Щедрина 80-х годов и сказка «Премудрый пискарь».

*Очное обучение (4 часа)*

*1-е занятие.* Личность Щедрина. Почему он стал сатириком?

*2-е занятие.* Обзор сказок: объекты и приемы сатиры в них. За что воюет автор? Его положительные идеалы. Коллективный анализ одной из сказок.

*3-е занятие.* Чтение и самостоятельная работа по анализу другой сказки.

*4-е занятие.* Законы сатиры. Формирование умений анализа сатирических произведений (по выбору учителя и учащихся). Какую роль играет биография писателя в такой теме? Какова методика ее преподавания?

Программа дает такую ее формулировку: «Жизнь и творчество великого русского сатирика, революционера-демократа». Эта формулировка обязывает ко многому: освещению жизни и творчества, определению идеологической платформы писателя (революционер-демократ) и его места в истории русской литературы (великим русский сатирик); В то же время она достаточно свободная и широкая, дает простор учителю для определения ее вида в системе школьных биографий. Это, конечно, не жизненный и творческий путь писателя, но, исходя из того, что сказки даны из двух разных периодов — 60-х и 80-х годов, биографический материал предполагает в себе элемент сопоставления позиций писателя в разные годы. Это может быть очерк жизни и творчества писателя (о его методике смотри в главах об Островском и Тургеневе). Это могут быть и сведения о жизни и творчестве писателя — самый краткий вид школьных биографий. Учителю дается право выбора варианта — он жестко не закреплен.

Общая характеристика объектов сатиры Щедрина должна сочетаться с чтением наиболее выразительных отрывков из его произведения. Почти всегда учителями выбирается опись градоначальников из «Истории одного города». Аналогичными по яркости и краткости являются сцены из «Помпадуров и помпадурш». Целесообразно познакомить учащихся хотя бы с цитатами из произведений Щедрина, дать им список афоризмов, наиболее употребительных в его время и сохранивших свое значение: «либо закон либо я» («Помпадуры и помпадурши»); «республика сытая солидная, без республиканцев» («За рубежом»); «понимать не понимаю, а отвечать могу» — нравившийся Щедрину ответ реального архивариуса на непонятный никому запрос; «история прекратила течение свое», «Разорю! Не потерплю!», «въехал в город на белом коне, сжег гимназию и упразднил науки» («История одного города»); «генералы были хоть и настоящие, но голодные», «жил — дрожал, и умирал — дрожал», «по возможности — хоть что-нибудь — применительно к подлости» (из сказок) и др.

Но во имя чего действовал Щедрин, обличая пороки общества и отдельных людей? Этот вопрос надо освещать обязательно он важен для общеэстетического развития учащихся. Без понимания связи критической направленности и положительных идеалов, специфики их проявления в сатире последняя в сознании учащихся может стать самодовлеющей целью, или вырасти до единственно правильного, в их представлении, способа изображения жизни, или не приниматься из-за кажущегося отсутствия светлых начал и «бесполезности».

Щедрин судил российскую действительность с позиций своего идеала — будущего гармонического, социалистического устройства жизни. Писатель считал, что жизнь без идеалов есть «совокупность развращающих душу мелочей». Так, в очерке «Хозяйственный мужичок» из цикла «Мелочи жизни», рисуя судьбу крестьянина, достигшего честным трудом материального благополучия, он задает в конце очерка вопрос себе и читателю: «С какой

стороны подойти к этому разумному мужику? Как уверить его, что не хлебом единым жив человек?»

Щедрин всеми своими силами всегда пытался восстановить в жизни «забытые» слова, обозначающие высокие человеческие идеалы: «Были, знаете, слова: ну, совесть, отечество, человечество другие там еще... А теперь потрудитесь-ка их поискать! Надо же напомнить» («Забытые слова»), «Лозунг его выражался в то время в трех словах: свобода, развитие и справедливость. Свобода — как стихия, в которой предстояло воспитываться человеку; развитие — как неизбежное условие, без которого никакое начинание не может представлять задатков жизненности; справедливость — как мерило в отношениях между людьми, такое мерило, за чертою которого должны умолкнуть все дальнейшие притязания» («Имярек»).

Таким образом, сатира Щедрина — делает учитель выводы вместе с учащимися — это отрицание общественных и человеческих пороков во имя осознанных политических и общечеловеческих идеалов. Не рисуя самих идеалов, писатель судит о жизни по этим меркам — чему она не соответствует. Идеалы в сатирических произведениях присутствуют в скрытом виде, их надо уметь увидеть и почувствовать, «вычислить».

Так, Добролюбов еще в первой повести Салтыкова-Щедрина «Запутанное дело» увидел, что она полна «живого, до боли сердечной прочувствованного отношения к бедному человечеству», и считал, что Щедрин «будит в вас человеческое чувство и мужественную мысль»<sup>1</sup>.

Сильна ли сатира, результативна ли она как способ обличения? Можно поставить такой вопрос и учащимся, поскольку одни не верят в силу сатиры, а другие преувеличивают ее значение.

В ходе беседы учащиеся решают, что общество, в котором есть сатира не мертво, что ее наличие означает живую жизнь положительных идеалов, с позиций которых бичуется отрицательное, что существование сатиры свидетельствует о высокой степени политического и нравственного самосознания общества. Не случайно В. И. Ленин — трезвый политик — так любил Щедрина, часто обращался к его произведениям; К. Маркс, несмотря на трудности «эзопова языка», читал Щедрина в подлиннике. Сатира не могла исправить закоснелого «дикого помещика», но не оставляла ни ему ни тем более другим, менее «диким», возможности считать, что они нормальны. Сатира не могла излечить от страха за свою жизнь «премудрых пискарей», но не давала им права считать себя мудрыми лишала их этой успокоительной мысли, иногда чуть-чуть, но будила совесть. Именно эта чуть-чуть теплящаяся и неожиданно просыпающаяся у пискаря и Иудушки совесть — самое страшное у Щедрина наказание героям, живущим иначе, не «по совести».

Сатира Щедрина вообще обращалась к совести (он очень любил это понятие и слово), т. е. к идеалам человека. В век одичания и страха, когда

---

<sup>1</sup> Добролюбов Н. А. Забытые люди. — Собр. соч. в 3-х томах. М. 1952, т. 3, с. 474.

изменить ничего не удавалось, когда «диким» и «премудрым» жилось удобнее, сатира не давала погибнуть вечным человеческим идеалам, не позволяла никому затушевать их, сделать черное серым или белым. В этом и состоит ее великая роль. Поэтому и был Щедрин страшным генералом, «вашим превосходительством», для учителя Костыки в рассказе Куприна «Исполины»<sup>1</sup>.

Сам Щедрин временами сомневался в правильности своего выбора, в силе сатиры и тем самым в целесообразности своей жизни. Учащимся можно прочесть отрывки из его очерка «Имярек», автобиографии-исповеди, где он дает себе суровую оценку, сомневаясь, как и Некрасов, в том, принес ли он пользу родине и счастье себе. Щедрин не обольщался, что спасет человечество, но все-таки стоял на своем, как лоцман на посту, проводя корабль к далекой бухте «золотого века».

Сатира Щедрина, как всякая большая, значительная сатира, сохраняла в неизблемости общественного и человеческого самосознания идеалы, нужные для нормального развития общества в целом. В этом ее великая заслуга. Эту мысль о значении сатиры в сохранении идеалов человечества нужно донести до учащихся — и «скептиков», и «апологетов» — одинаково. Сатирик Салтыков-Щедрин был нужен обществу, особенно молодым людям, не менее, чем лирик Некрасов. Оба они были «надеждой всех порядочных людей», как называл Некрасова Чернышевский, были совестью России.

После занятий, посвященных жизни Щедрина и законам сатиры, учитель может дать учащимся задание по освоению учебника, таких его разделов, как «Прокурор русской общественной жизни», «Традиции великих русских сатириков в творчестве Щедрина», «Мастер эзоповых речей», «Роль гротеска в обличении пороков общества». Задания по пересказу учебника в течение 2–3 минут надо обязательно практиковать для развития связной речи учащихся.

Изучение сказок Щедрина преследует ряд целей. Прежде всего, оно должно дать ответ на вопрос, поставленный в начале темы: почему честного вице-губернатора Салтыкова боялись лишь немногие, а писателя Щедрина боялись все? Что и как обличали сказки в людях? Занятия имеют установку и на конкретно-классовое, историческое толкование его произведений, и на более широкое, общечеловеческое. Нравственно-политический и эстетический аспекты произведений исследуются также в неразрывной связи.

Обратимся к сказке «Дикий помещик». С идеей одичания эксплуататоров учащиеся уже встречались в «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил». Образы генералов и мужика из этой сказки имеют много общего с героями «Дикого помещика». Это естественно, так как обе сказки первоначально входили в один сатирический цикл, печатавшийся в «Отечественных записках» в 1869 г. под названием «Для детей». Щедрин писал, что, давая «образчики детских рассказов», он хотел бы «знать мнение публики,

---

<sup>1</sup> Использование рассказа А. И. Куприна в работе над темой «М. Е. Салтыков-Щедрин» рекомендует М. Г. Качурин.

насколько его намерение осуществимо и полезно». Таким образом, он предназначал сказку детям, но проверял на взрослой публике. Что могли увидеть в ней те и другие, для кого и чем она значима? — задав этот вопрос, к нему нужно вернуться после анализа.

Сказка невелика по объему, ее можно прочитать, проанализировать, пересказать на занятии. Учащиеся легко определяют главную мысль, без труда воспринимают специфику ее воплощения через гротеск. Вопрос о том, что и каким способом обличает Щедрин, ставится на обсуждение учащихся. Понятие гротеска конкретизируется, когда речь идет об увеличенной до фантастических размеров степени одичания помещика.

В целях понимания сути гротеска и развития творческих способностей учащихся можно предложить «сочинить» образ, в котором какой-либо порок был бы также доведен до крайней, фантастической степени проявления. Фантазия может подсказать учащимся такие образы, как взяточник, чья рука стала щупальцем; мещанин, превративший свое жилье в хрустальный погреб; раздраженный склочник, ставший злой собакой. Эти образы приблизят учащихся к пониманию гротеска.

На материале сказки «Дикий помещик» легко усваивается также понятие о сочетании сказочной условности и реальных примет жизни. Здесь показана реальная, ничем не прикрытая форма эксплуатации труда крестьян со стороны помещика, дающая ему право быть тунеядцем; сказочна лишь ситуация, когда помещик, которого, «изловивши, сейчас же высморкали и остригли ногти», «раскладывает гран-пасьянс, тоскует по прежней своей жизни в лесах, умывается лишь по принуждению и по временам мычит».

Учащимся можно предложить также сочинить сюжет для действий придуманного ими гротескного героя, подумать, например, что будет делать в сказочных условиях человек, занимающийся «спихотехникой» — «отфутболиванием» дел, или тип, отводящий душу в трамвайных перебранках. Учащиеся могут вспомнить сказочные сюжеты басен Крылова или Михалкова, сатирических миниатюр Жванецкого и других авторов, сослаться на «опыт» «великого комбинатора» Остапа Бендера и другие известные им сюжеты сатирических произведений.

Но учащиеся должны понять, что сатира Щедрина — это серьезная политическая сатира. Помещики могли не узнать себя конкретно в диком помещике, так как многие были и умнее, и дальновиднее, и деятельнее, но корней своей жизни не узнать не могли. Им легко было отвести обвинения сказки от себя лично, но от класса отвести их было нельзя. Не про меня, но оскорбительно для сословия, — только так могли воспринять эту сатиру современники Щедрина — помещики.

Чему и кого хотел писатель этой сказкой научить? — ставим проблемный вопрос. Помещиков, чтобы не дичали? Чтобы помнили всегда о крестьянах? Крестьян, чтобы поняли суть своих помещиков? Чтобы умели «не возвращаться



на ярмарку» в свой город? Читателей — потенциальных друзей, особенно молодых, чтобы они умели различать под напомаженной физиономией образованного дворянина того же «дикого барина», как об этом применительно к Тургеневу говорил В. И. Ленин? Учащимся предлагаются различные решения, и они должны выбрать кажущееся им наиболее вероятным. Чаще всего, после споров, выбирают последнее — обучение молодых читателей-друзей (сказки «Для детей»), так как крестьяне сказок не читали, помещики — читали, но редко менялись от них внутренне. Когда В. И. Ленин позднее называл дворян-реакционеров «дикими помещиками», он имел в виду склонность всего сословия сползать на позиции одичания — крайней реакционности.

Нужно предложить учащимся подумать, какие «забытые слова» хотел напомнить автор этой сказкой своим читателям. Смысл сказки в том, что она утверждает абсолютную невозможность разумной жизни вне труда, показывает развращающую силу безделья и паразитизма, низводящую любое существо до положения животного.

Можно предложить учащимся пересказать сказку как бы дома, якобы родным, взрослым или детям, с разными заданиями — насмешить, рассердить, опечалить слушателей — и притом с разными интонациями.

Сказка «Премудрый пискарь» воспринимается учащимися неоднозначно: сюжетно — легко (как история осторожного до трусости существа), глубинно же и эстетически — труднее. Поэтому анализ сказки должен быть направлен на углубление ее конкретно-исторического и общечеловеческого смысла. Это произведение относится к острой политической сатире 80-х годов. Щедрин обращается здесь уже не только к правящему классу, но и к представителям разных слоев общества, особенно к тем интеллигентам, которыми в период разгрома народовольцев овладели трусость, страх, боязнь любого дела, боязнь «высунуть нос из норы», которые героическому порыву предпочли из трусости, из страха за свою жизнь («в сердцах царили сон и мгла» — Блок) тихое, осторожное сидение в своих домах, жизнь без думы о будущем — своем, народа, страны. Нет, «это не граждане, а по меньшей мере бесполезные пискари», — говорит Щедрин открыто, хотя большинство таких «граждан» думало о себе иначе.

Надо обратить внимание на то, чего особенно испугался пискарь-отец, учивший уму-разуму, — это эпизод, когда ловили пискарей «целой артелью, во всю ширину реки невод растянули» и «страсть сколько рыбы тогда попало» в уху, в костер. Для пискаря-сына самое страшное в его жизни — когда против его норы полдня стоял рак, его поджидал, или когда щука «тоже целый день его стерегла». В этих деталях — и конкретная общественно-политическая атмосфера тех лет, времени гибели молодых и честных, и психология труса вообще, боящегося жизни, подобно тому как пискарь боится солнечного луча, быстрого течения, острых вещей и ощущений. Так у Щедрина соединяется конкретно-политический и общечеловеческий смысл сказки.

Сила Щедрина в том, что он выявил не только политическую платформу трусливых пискарей, но и нравственную, и даже физическую их ущербность. Пискари, которые сами себя считают «премудрыми», у Щедрина жалкие, несчастные существа. Да, они не сделали никому и никогда ничего дурного, они формально безвредны (сравни с Некрасовым: «Мы даром гибнуть не хотим... И горды тем, что не вредим!»), но прожили жизнь без порывов, без полноты существования («лучше не есть, не пить, нежели с набитым желудком жизни лишиться»). Жизнь слепого, глухого, голодного пискаря — одно из самых сильных нравственных обвинений Щедрина этому типу жизни. «Какие были у него радости? Кого он утешил? Кому добрый совет подал? Кому доброе слово сказал? Кого приютил, обогрел, защитил? Кто слышал об нем? Кто об его существовании вспомнил? И на все эти вопросы ему пришлось отвечать: никому, никого».

Надо подумать с учащимися, кому в тексте сказок принадлежат эти и следующие слова: «Неправильно полагают те, кто думает, что лишь те пискари могут считаться достойными гражданами, кои, обезумев от страха, сидят в своих норах и дрожат. Нет, это не граждане, а по меньшей мере бесполезные пискари. Никому от них ни тепло, ни холодно, никому ни чести, ни бесчестия, ни славы, ни бесславия... живут, даром место занимают да корм едят». Кто это говорит: рассказчик-автор или герой? Учащиеся должны найти доказательство того, что это мысли, внезапно посетившие самого пискаря. Автор просто разделяет их, показывая, что «забытые» слова о чести и бесчестии, славе и бесславии не умерли, если их в предсмертный миг вспоминает даже пискарь. Прозрение, на мгновение хотя бы восставшая из пепла совесть, желание «вылезти из своей норы и гоголем по всей реке проплыть», как у пискаря, или прощения у своих жертв испросить, как у Иудушки, невыполнимая теперь мечта переделаться — это еще одна, и очень сильная кара в системе нравственно-эстетических ценностей Щедрина.

Учителя вечерних школ иногда предлагают вопросы: Щедрин только осуждает пискаря или жалеет его? К какому отношению вы склонны присоединиться лично? — и тогда получают возможность воздействовать на духовный мир учащихся.

Так Щедрин продолжает традиционную в русской литературе тему счастья и несчастья, смысла жизни, в частности тему только что изученной поэмы Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», о чем следует вспомнить, связывая их воедино.

Можно спросить учащихся: к каким людям и ситуациям может относиться сказка «Премудрый пискарь»? Разбираясь в высказанных мыслях, учитель поможет им лучше понять и сказку, и жизнь.

Можно предложить учащимся написать сочинение на жизненную тему с эпиграфом-афоризмом из сказки: «Нет, это не граждане, а по меньшей мере бесполезные пискари»; «Жил — дрожал...» Такие сочинения, некогда

популярные в вечерней школе, а ныне почти забытые, дают выход жизненным впечатлениям учащихся, развивают их гражданскую и психологическую зоркость. Творческие задания — пересказы, составление сценария для мультфильма по сказке, иллюстрирование — также могут быть использованы в отдельных аудиториях.

В порядке внеклассного чтения, для выработки читательских умений, а также в процессе внеклассной работы настоятельно советуем учителю познакомить учащихся со сказкой «Карась-идеалист». Это одна из самых значительных и вечных сказок Щедрина, хотя и самая трудная. Написана она тогда же, когда и «Премудрый пискарь», — в 1884 г. Это не только одна из самых глубоких по политическому и психологическому смыслу сказок, но и наиболее личностно окрашенное произведение Щедрина. В ней он говорит не только об объективно, вне его существующих типах интеллигенции, запечатленных в образах карася, ерша, щуки, голавля и др., но и о себе самом. В очерке последних лет жизни «Имярек» Щедрин и себя называет идеалистом, рассказывает о внутренней борьбе, когда он попеременно вступал на позицию то карася, то ерша перед лицом щуки — самодержавной власти. Именно как внутренне конфликтное, как глубоко личное для писателя и затрагивающее судьбы многих передовых людей произведение воспринял эту сказку художник Крамской: «Прежде всего впечатление громадно. Никогда еще не давали современные писатели так много содержания и такого глубокого интереса; мало того, это до такой степени художественно, что я не могу прийти в себя от удивления! Сказка, не более как сказка, а между тем — высокая трагедия!» Крамской, как свидетельствует его переписка, был в ряде случаев близок с Щедриным в своих оценках людей и явлений<sup>1</sup>.

В ходе обсуждения сказки это высказывание может лечь в основу проблемной ситуации: что высокотрагичного увидел в этой сказке Крамской?

В ходе чтения сказки целиком (20 минут) или с купюрами могут быть обсуждены такие моменты:

1. Разные ли враги у карася и ерша? Что такое щука в символике щедринской сказки?
2. В чем основа конфликта карася и ерша? О чем мечтают и какую жизненную позицию защищают карась и ерш?
3. Всегда ли ерш был таким? Лучше ли теперешняя позиция ерша?
4. На чем держится власть щуки в рыбьем царстве?
5. Печальный конец карася-идеалиста — случайность (щука действительно не желала проглотить карася) или закономерность?
6. За кем из спорящих сам писатель: за карасем или ершом? Найдите сходство в позиции героя «Имярек» и карася с ершом.
7. Вспомните стихотворение Некрасова «Поэт и гражданин». Перекликаются ли в чем-либо позиции щедринских героев и героев Некрасова?

---

<sup>1</sup> См.: Переписка И. Н. Крамского. М., 1954, т. 2, с. 453, 529, 533, 624 и др.

Чем интересна вам сказка: как самоспор, внутренняя дискуссия автора, или как спор разных партий, людей с разными принципами жизни?

8. Возможна ли в классовом обществе гармония со «щуками», даже если предположить, что они «умны» и «добры»? Возможно ли в мире, расколотом классовыми противоречиями, найти единое для всех понимание счастья, добра, исторического прогресса?

9. Вернитесь к средствам создания Щедриным политико-психологической сатиры. Крамской писал, что это «сказка, не более как сказка». Покажите, что в произведении сказочно. Как сочетается в ней условность и реальность? В чем вы видите гротеск в этой сказке? Какие выражения Щедрина особенно запомнились? Согласны ли вы с Крамским, что это в высшей степени «художественно»?

Если провести учащихся через осознание исторической роли сатирических сказок Щедрина, с акцентами не только на том, что они разоблачали, но и какие «забытые слова» они несли в себе, на авторскую личностную позицию в них, яснее станет и общечеловеческое значение сатиры великого русского классика, и значение сатиры вообще.

Учащиеся должны освоить методологию сатиры, утверждение ею положительных идеалов через нарочитое концентрирование отрицательного. Гоголь и Щедрин создали великие образцы сатиры; поняв это, учащиеся смогут правильно судить о любой современной сатире.

Завершающей стадией работы может служить вечер или общешкольная конференция на тему «Сатира прошлого и настоящего», где пойдет речь не только о произведениях русской, советской и мировой классики, но и о наиболее злободневных современных произведениях. Можно и нужно стимулировать творчество самих учащихся. Театрализованная форма такого вечера или конференции поможет сделать ее определенным событием в культурной жизни школы.