

М.А.
РЫБНИКОВА
ИЗБРАННЫЕ
ТРУДЫ

М.А.
РЫБНИКОВА

Избранные
труды

К 100-летию со дня рождения



и Рыбникова

М.А.
РЫБНИКОВА

Избранные
Труды



МОСКВА
«ПЕДАГОГИКА» 1985

ББК 74.261.3
Р93

Р е ц е н з е н т

доктор педагогических наук, профессор Г. И. Беленький

Составитель и автор комментариев И. Е. Каплан

Предисловие В. Г. Костомарова

Рыбникова М. А. Избранные труды: К 100-летию
Р93 со дня рождения/Сост. И. Е. Каплан.— М.: Педаго-
гика, 1985.—248 с.

В пер. 1 руб.

В книгу известного советского педагога и методиста М. А. Рыбниковой включены фрагменты из произведений, в которых рассматриваются такие актуальные проблемы методики, как изучение стилистики и языка художественных произведений, развитие познавательной активности, образного мышления, творческих способностей школьников и т. п.

Для научных работников в области педагогики и специалистов по методике преподавания русского языка.

430300000 —025
Р ————— 14—85
005 (01)—85

ББК 74.261.3

© Издательство «Педагогика», 1985 г.

В творческом наследии Марии Александровны Рыбниковой немало интересных, оригинальных, не утративших своего значения статей, книг по филологии и методике преподавания русского языка и литературы. К сожалению, эти работы давно стали библиографической редкостью. Лишь пособие «Очерки по методике литературного чтения» (1941) было переиздано дважды — в 1945 и 1963 гг. Наиболее полным сводом публикаций М. А. Рыбниковой явился сборник «Избранные труды» (1958).

В данную книгу включены статьи, написанные М. А. Рыбниковой в последние годы жизни, главы и фрагменты из трудов «По вопросам композиции», «Книга о языке», «Введение в стилистику», «Очерки по методике литературного чтения», впервые подготовлены к печати работы «Стилистика «Горе от ума» и «Система письменных работ в старших классах».

Сборник состоит из трех разделов. Первый посвящен вопросам преподавания литературы, второй и третий — языку и поэтике художественных произведений.

Материалы книги дают представление о М. А. Рыбниковой как талантливом литературоведе и методисте, человеке разносторонней культуры. Большая филологическая эрудиция в сочетании с педагогической одаренностью позволяла ей просто, доступно и увлекательно для школьников решать такие сложные вопросы преподавания русского языка и литературы, как изучение произведения в единстве формы и содержания, привитие вкуса к художественному слову, активизация самостоятельной мысли учащихся и др. Нам представляется, что словесник с интересом и пользой для себя ознакомится с работами М. А. Рыбниковой, в них он почерпнет много нужных сведений и продуманных рекомендаций.

Работы расположены по тематическому принципу. Все постраничные примечания сделаны М. А. Рыбниковой. Комментарии составителя отмечены звездочками и даны в конце книги.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Мария Александровна Рыбникова (1885—1942) сыграла видную, даже выдающуюся роль в становлении советской школы, в развитии советской методики преподавания русского языка и литературы. «Избранные труды», выпускаемые к 100-летию со дня ее рождения, не только яркая страница истории, но и сокровищница актуальных литературоведческих идей и педагогических мыслей.

Сейчас, когда наша партия и правительство, реформируя общеобразовательную и профессиональную школу, ставят во главу угла соединение обучения с производительным трудом, воспитание трудолюбия как важнейшей черты личности, в высшей степени современно звучат размышления М. А. Рыбниковой о трудовом воспитании, о связи обучения языку и литературе с жизнью, о роли школы в выборе профессии: «Школа ведет подростка к максимальной связи теории и практики, к полному проникновению книги жизнью и жизни наукой. Наука в труде и для труда; труд рациональный, творческий; труд на основе широкого, марксистски, материалистически выдержанного мировоззрения. Труд не только ремесло, труд в общей системе жизнестроительства»¹.

Созвучна нашему времени и ее постоянная забота о развитии в детях творческого начала. Не мысля образования в отрыве от воспитания, она полагала, что именно русская классическая и советская литература может прежде всего пробудить в детях способность к самостоятельной мысли, воспитать их нравственно, приобщить к социалистической культуре. М. А. Рыбниковой принадлежит научная разработка школьного курса литературы для средних классов. Сочетая в рамках школьного обучения преподавание литературы и языка, она дала много ценного для методики как науки, вплоть до конкретных методических рекомендаций, отдельных, продуктивных, но, к сожалению, забытых приемов.

Многие работы М. А. Рыбниковой прочитываются заново, в духе происходящей сейчас реформы образования, предписывающей начальной школе «обеспечить формирование прочных навыков беглого, осознанного,

¹ Рыбникова М. А. Язык и литература в системе политехнического воспитания.— Русский язык в советской школе, 1930, № 6, с. 45

выразительного чтения ... грамотного письма, развитой речи», а неполной средней и средней — обеспечить «систематические знания основ наук» и «углубленные занятия по отдельным предметам», т. е., в частности, ознакомить с основами литературоведения и языкознания, с теорией грамматики и, главное, привить навыки осознанного пользования языком, его стилями и анализа художественного текста.

Реформа школы стимулирует совершенствование содержания и форм школьного обучения, создание эффективных программ и учебников. В этой работе освоение опыта таких замечательных учителей и методистов, авторов многочисленных пособий, как М. А. Рыбникова, трудно переоценить. Ведь продвижение вперед немыслимо без опоры на историю.

М. А. Рыбникова из плеяды тех прогрессивных деятелей просвещения, кто с подъемом приветствовал Великую Октябрьскую социалистическую революцию, видя в ней раскрепощение духовной жизни, науки, школы. Она из тех ученых, кто, храня преемственную верность лучшим отечественным традициям, живо воспринимал новое, смело ломал догмы, развивая и утверждая социалистические нормы образования и воспитания молодежи.

Творчество М. А. Рыбниковой с точки зрения нынешнего дня неравноценно. Натура деятельная, кипучая, неумная, художественно одаренная, она увлекалась различными направлениями, в том числе и «уклонами», которых не избежало школьное дело, развитие лингвистики, литературоведения, педагогики и смежных с ней наук в послеоктябрьский период. Были тут и увлечения «свободным воспитанием», «комплексными программами», «методом проектов», «новым учением» о языке Н. Я. Марра.

Поучительны, однако, не ошибки, а пути их преодоления. Для М. А. Рыбниковой это был путь учителя-практика,веряющего все теории на уроке с детьми, смело экспериментирующего и не боящегося отвергнуть теоретические построения, которые опытом не подтверждаются. Не держась слепо за свои увлечения, она бесстрашно

² О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР.—О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов.—М.: 1984, с. 65.

переделывала свои пособия, меняла содержание и приемы, оставаясь верной лишь главному — желанию сформировать личность человека, воспитать и образовать учащихся в духе патриотизма, активного строительства новой жизни.

Авторитетнейший методист 20—30-х годов, М. А. Рыбникова преподавала своей жизнью поучительный урок тем, кто хочет «учить, как учить».

Преподаватель гимназии в Вязьме с 1909 г., потом, с 1918 г., Опытно-показательной школы в подмосковной Малаховке, с 1923 г. Московского педагогического техникума им. Профинтерна и с 1924 г. Второго МГУ (нынешний МГПИ им. В. И. Ленина) — вот вехи ее биографии. Став с 1927 г. сотрудницей научно-исследовательских учреждений, она не оторвалась от общения с детьми и до конца своей жизни совмещала эту работу с преподаванием в средней школе. Главы пособий М. А. Рыбниковой вырастали из данных ею уроков, проверялись и уточнялись в их ходе. Именно живая школьная жизнь, общение с детьми помогали ей преодолевать заблуждения, выводили на магистральный путь. Поэтому лучшее из созданного М. А. Рыбниковой имеет непреходящее значение.

Творчество М. А. Рыбниковой подверглось вдумчивому и детальному рассмотрению³. Исследователи подчеркивали свойственные ей умение увязывать теорию с практикой, взыскательность к себе, организаторский талант, преданность идеям трудового обучения и коллективизма, принципу единства образования и воспитания, любовь к детям как будущему нашей великой страны. «Неукротимый дух исканий в сочетании с глубоким пониманием воспитательных задач школы, с превосходным знанием литературы, с исключительной педагогической одаренностью и определили могучее, неослабевающее влияние на школу выдающегося методиста-словесника Марии Александровны Рыбниковой»⁴.

Достигнув профессиональных высот как литературовед.

³ См.: Кудряшев Н. И. М. А. Рыбникова как методист. — Литература в школе, 1947, № 3; *его же*. Вступительная статья. — В кн.: Рыбникова М. А. Избранные труды. М., 1958; Спасская К. П., Громов Н. И. М. А. Рыбникова. — В кн.: Русский учитель. М., 1959; Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе. — М., 1965; *его же*. История преподавания литературы в советской школе. — М., 1976.

⁴ Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе, с. 311

фольклорист, лингвист, она оставалась прежде всего методистом, использовала свои научные знания и разыскания, темы которых часто подсказывались школьной практикой, для совершенствования обучения школьников. Она горячо отстаивала самостоятельность методики как научной дисциплины, видя в ней «теорию одного из самых ответственных трудовых процессов — работы учителя с учениками» и требуя, чтобы она «вышла из стадии эмпиризма и стала основным разделом педагогики как науки»⁵.

Как педагог М. А. Рыбникова выступала за многообразие методов и приемов, оценивая их в зависимости от содержания и воспитательных целей обучения. В то же время она стремилась к созданию целостной системы воспитывающего обучения литературе и родному языку. Эта система должна учитывать специфику предмета и особенности обучения как процесса перехода от незнания к знанию. Эта система «не может расти и развиваться в отрыве от определенной системы школьной политики» и «нашего сознательного отношения к общественно-воспитательным задачам нашей школы»⁶.

Наиболее полное воплощение эта система нашла — после многочисленных проб в виде статей, частных пособий и книг «Работа словесника в школе» (1922) и «Методика преподавания литературы» (1930) — в главном труде М. А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения». Выдвинутые в ней четыре дидактических правила (воздействие на все стороны восприятия со здоровой дозировкой и постоянством впечатления; ясное понимание учащимися поставленной задачи и ответственное участие учителя в ее решении; показ сложного в простом, нового в знакомом; обеспечение систематичности знаний и воспитание сознательности путем диалектического соединения дедукции с индукцией), как и другие принципиальные положения, а также многие частные наблюдения, широко обсуждались и обсуждаются, вошли в практику и общеизвестны.

Менее известны методические взгляды М. А. Рыбниковой на преподавание родного языка, ее труды в области языка и стиля, методики обучения русскому языку.

Роль языка в воспитании детей и роль анализа

⁵ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения.— М., 1963, с. 20.

⁶ Там же, с. 15.

языковых средств при восприятии народной поэзии и литературы были осознаны М. А. Рыбниковой еще в выступлении о школьных кружках на Первом Всероссийском съезде словесников (Москва, 27 декабря 1916 г.— 4 января 1917 г.). Эти идеи развивались ею в Постоянной комиссии преподавателей русского языка, созданной в 1921 г., и на Петроградском съезде преподавателей родного языка и литературы в конце 1921 г. Отвергая традиционно-эстетические штампы школьных сочинений, она призывает к вдумчивому анализу языка художественных произведений — попутному, при чтении произведения, и систематическому, путем особых упражнений, как классных, так и внеклассных. Последние были в значительной мере связаны с ее увлечением в те годы кружками, литературными собраниями, инсценировками и т. д. Созданная М. А. Рыбниковой методика внеклассной работы по русскому языку и литературе, особенно отдельные ее приемы, не утратила своего значения и сейчас.

В 1921 г. М. А. Рыбникова публикует задуманную еще в начале 1916 г. книгу «Изучение родного языка», состоящую из системы задач и упражнений, предваряемых заметками и комментариями. В работе ощутимо влияние идей Ф. И. Буслаева, его внимание к тексту — к «филологическому чтению». Впоследствии М. А. Рыбникова, перенося из этой книги оригинальные упражнения и пояснения в другие филологические труды, усилит внимание к идейно-образной стороне художественных произведений. Во втором издании этого пособия, вышедшем под названием «Книга о языке» в 1925 г. (переизданном в 1926 г.), дается систематизированное изложение проблем стиля. К этому труду примыкает и работа 1924 г. «По вопросам композиции». Обе публикации заслужили в целом положительную оценку таких ученых, как Д. Н. Ушаков, Р. О. Шор и другие.

На Всероссийской конференции словесников в январе 1928 г. Н. К. Крупская остро поставила вопрос о необходимости учить школьников писать, давать им упражнения для овладения техникой творчества. Эта актуальнейшая для страны, приобщавшей многомиллионные ранее неграмотные массы к литературному языку, задача борьбы за культуру письменной и устной речи решалась лучшими советскими учеными. Из методических пособий этого направления обычно в качестве первого называют книгу К. Бархина «Культура слова» (1929), однако еще в 1927 г.

появилась статья М. А. Рыбниковой «Об искажении и огрубении речи учащихся» (написана в ходе дискуссии о детском жаргоне 1926—1927 гг.).

К 1928 г. относится ее книга «Как надо писать», раскрывающая специфику протокола и других деловых жанров, а также статьи, рецензии, очерка, фельетона. В это же время публикуется ряд статей, посвященных разным проблемам школьного сочинения, объединяемых идеей творческого письма, языкового оформления реальных, свежих жизненных впечатлений. Важное место уделяется выразительному чтению, которое понимается как средство языкового анализа и углубленного осмысления идейного богатства изучаемых произведений.

Еще большее значение для лингвистических штудий М. А. Рыбниковой имел анализ языковых средств писателя в целях проникновения в художественную ткань произведения. В этом смысле характерна статья, опубликованная в 1929 г. под многозначительным названием «От маленького писателя — к большому читателю». В ней автор не только утверждает, что лишь тот, кто пробовал писать сам, может оценить мастерство писателя, но и провозглашает связь языковой формы и идейного содержания.

Анализ языковых средств как прием раскрытия содержания и идейного смысла произведения естественно вел к анализу собственно языка, даже, скорее, стиля, а также композиции, законов поэтики. Интерес М. А. Рыбниковой к стилистике несомненно вызван и ее фольклористическими исследованиями. Уже в книге «Загадки» (1932) от соотношения «загадка — мироведение» автор вольно или невольно шла к постижению соотношения «язык — культура», диктующему анализ стилей, культурно-социальных основ употребления языка. Можно усмотреть тут и известную увлеченность историей языка в духе работ Н. Я. Марра — стремление показать корни речи в хозяйстве, труде, видеть классовый характер языка, рассуждать о «палеонтологии речи». Несомненно и влияние М. Горького, его идей о роли диалектизмов и варваризмов, о строе художественной речи.

Результатом стилистических изысканий М. А. Рыбниковой стала ее замечательная работа «Введение в стилистику» (1937)⁷, адресованная и учителю, и начинающему

⁷ В основе «Введения в стилистику» статьи 1928—1929 гг. и книжка-конспект «Введение в поэтику» (1929).

писателю. И здесь главной оставалась методическая позиция: учиться языку — значит учиться пользоваться языком, применять получаемые знания и навыки в жизни, владеть стилистикой, отбором и композицией языковых средств, ценить язык как величайшее национальное достояние. Именно поэтому работа над языком расценивается как серьезнейшая деятельность воспитательного характера.

Судя по композиции этой книги, объем и предмет стилистики определяются как словарь и изобразительно-выразительные средства. Самим изложением, несмотря на теоретическую нечеткость, характерную для исследований того времени, М. А. Рыбникова прозорливо предугадала нынешние концепции языковой и речевой стилистики. Непреходящего значения наблюдения сделаны ею над стилистикой поэтической речи.

Концептуально эта книга стала, конечно, достоянием истории, но разработанные в ней упражнения, развивающие наблюдательность, языковую гибкость, культуру речи, навыки стилистического анализа текста, думается, было бы целесообразно вернуть в сегодняшний обиход. Включение материалов «Введения в стилистику» — несомненное достоинство настоящего свода «Избранных трудов» М. А. Рыбниковой.

В заключение выскажу весьма существенное для понимания личности М. А. Рыбниковой соображение. Прирожденный педагог, учитель по призванию, она никогда не нянчилась с детьми, не оберегала их от труда, от жизни. Она не сокращала учебный материал, не уходила от сложных проблем, но, напротив, учила на современном уровне науки. При этом она умела сделать учение доступным, нацелить школьников на преодоление трудностей, призывая на помощь методическую изобретательность, учительский опыт и интуицию, совершенное педагогическое общение.

М. А. Рыбникова утверждала: «Раздающиеся иногда жалобы на то, что программа перегружена, необходимо парировать, прежде всего, соображениями идеологического порядка; мы не желаем и не будем воспитывать недоучек в наших школах; литературная начитанность, прочная языковая культура необходимы советскому ребенку, и мы обязаны сделать все, чтобы литературное наследство было передано молодому поколению»⁸.

⁸ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 48.

Разумеется, это требует от учителя огромного трудолюбия, большой вдумчивой работы с учебником, дополнительными материалами, постоянного повышения профессионального мастерства, расширения знаний, культуры и, конечно, беззаветной преданности делу, любви к детям. Именно таким учителем и была М. А. Рыбникова, поэтому и заражала своим примером, своей личностью тех, кто имел счастье быть ее учеником.

Член-корреспондент АПН
СССР

В. Г. Костомаров

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ
ОБ ОСНОВАХ МЕТОДИКИ

I

«Какой учитель является любимым среди учащихся?» Такой вопрос был предложен школьникам, и все возрасты, все классы, не сговариваясь, среди многих признаков хорошего учителя на первое место поставили хорошее знание предмета. Учитель должен в совершенстве знать предмет, только такой учитель является примером для учащихся, только такой учитель увлекает и организует класс. Разумеется, учителю необходимы и многие другие качества, но условие образованности, осведомленности, знания материала, передаваемого детям, это условие является исходным. Так понимают это школьники, так же понимаем это и мы.

Как раз недостаточность знания литературы, самого художественного материала, теории и истории литературы, является серьезнейшим препятствием в работе многих наших словесников, особенно учителей V—VII классов...

Этой неподготовленностью преподавателей в области их специальности объясняется громадный спрос на так называемые методразработки, в которых мы видим зачастую не столько объяснение урока как методической задачи, сколько раскрытие произведения как такового, решение задачи чисто литературоведческого характера.

Виктор Острогорский* в своих «Беседах о преподавании словесности», развертывая широкую программу требований по отношению к учителю литературы, поставил образованность учителя и наличие у него определенных, нужных для школы качеств на первое место. Если же этого нет, говорит он, то, «каких программ ни давай, каких разъяснительных записок ни пиши, преподавание не станет на ту твердую, серьезную и плодотворную почву, какой требуем мы в нашей беседе».

Однако и высшее образование не всегда достаточно вооружает наших молодых словесников. Известны случаи, когда студенты педвузов на педпрактике затрудняются дать урок по той или иной басне или балладе по той причине, что эта именно басня (скажем, «Слон на воеводстве») не была разъяснена в курсе истории литературы.

Очевидно, вопрос не в том, чтобы обозреть со студентами все периоды истории литературы «от Ромула до наших дней», а в том, чтобы научить студента-словесника работать, привести его в состояние готовности понять и разобрать любое литературное произведение любого исторического периода.

Говоря о подготовке учителя, хочется напомнить слова Дистервега* о том, что познания следует отличать от знаний: «Познания — это знания и сведения, познанные из их оснований и источников, из их соотношения и связей с остальными, их можно доказать, по усмотрению применять и ими пользоваться»¹. Поскольку наши педагогические институты почти обходят метод семинарской разработки материала, постольку среди молодых преподавателей мы наблюдаем недостаток самостоятельности, отсутствие познаний, неумение работать над материалом — отсюда и погоня за методразработками.

В основу научной подготовки будущего словесника кладется, естественно, изучение его специальности — языка и литературы, — причем изучение активное, с условием самостоятельной подготовки ряда докладов и рефератов в вузе. Учитель, который не умеет работать в области своей специальности, не найдет материала и для живой его передачи ученику и, главное, сам не сумеет подойти к произведению, к автору, к историческому периоду, к литературной проблеме; такой учитель не сможет научить своих учеников мыслить и работать.

Представим себе противоположный случай: в класс вошел профессор истории литературы, отлично знающий свой предмет, автор нескольких самостоятельных трудов. Спрашивается: обеспечена ли нам дисциплина, продуктивность работы, плодотворность занятий? Учебный процесс организуется только знатоком предмета, но при обязательном условии, если этот специалист в своей области знает также школу и ученика.

Многие известные русские литературоведы, лингвисты, критики были великолепными словесниками-учителями. Вспомним Буслаева,* его методическое руководство, вспомним громадную роль Тихонравова* в истории преподавания нашего предмета, вспомним работу Чернышевского в школе*. Такие известные методисты, как Стоюнин*, Водовозов*, Каллаш*, Грузинский*, Мендельсон*, были авторами самостоятельных научных

¹ Дистервег А. Руководство для немецких учителей.— М., 1913, с. 109.

исследований в области литературы. Именно из рук словесников-учителей вышли лучшие наши комментарии к классикам.

Лев Поливанов* выпускает лучшее по своему времени комментированное издание сочинений Пушкина, Вл. Каллаш редактирует и комментирует Крылова, А. Е. Грузинский издает и редактирует «Сказки» Афанасьева* и «Песни» Рыбникова*, прекрасные комментарии к нашим классикам издают Н. Л. Бродский* и Н. П. Сидоров*... Этот перечень хочется закончить указанием на прекрасное издание комментариев к «Евгению Онегину», выпущенное в 1937 г. Н. Л. Бродским.

Потребность в пояснениях к тексту диктуется прежде всего школой, юным читателем, и вполне естественно, что преподаватель литературы, начиная с классных замечаний к тексту, переходит к научной работе над серьезным историко-литературным комментарием к тексту и выполняет его на уровне большой научной серьезности.

Если все названные мною ученые педагоги-словесники прекрасно соединяли в себе знание предмета с знанием школы их времени и с пониманием психологии учащихся, то ведь вообще это далеко не всегда так бывает.

Сколько ученых людей бежало из школы, иногда даже и не по своей охоте, а по неумению справиться с делом!

Учитель каждой страны и каждого времени должен знать требования государства к школе. Если это антинародные требования буржуазного государства, передовой учитель борется с ними; в Советском же государстве, выражающем волю народа, учитель обязан строить свою работу в соответствии с требованиями коммунистического воспитания.

Насколько методика связана со всей государственной системой преподавания, можно судить хотя бы по книге Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка», в которой чрезвычайно большое место отведено спорам классиков с реалистами и в которой защита отечественного языка, как важнейшего предмета в кругу школьных дисциплин, связана с определенной педагогической позицией Буслаева. Насколько показательным является быстрый рост новой методики в конце 50-х — в 60-х годах у нас в России, рост, всецело обусловленный причинами общественно-политического порядка. Методика не может расти и развиваться в отрыве от определенной системы школьной политики, мы не создадим ее ни в каких

уединенных и тихих уголках, наша методика вырастает только в результате нашего сознательного отношения к общественно-воспитательным задачам нашей школы. Советский учитель определяет свое поведение в школе и в классе задачами той системы воспитывающего обучения, которую мы называем коммунистическим воспитанием.

«Советская методика, как научная дисциплина, как научное руководство практикой, органически включена в общий план социалистического наступления, она должна быть диалектически подвижна и конкретна, впитывая в себя теорию и практику социалистического строительства в его непрерывном движении и развитии, переводя основные задачи партии, Советской власти на язык специальной работы педагога-словесника, математика, историка». Так говорит проф. В. А. Десницкий* в статье «Методика преподавания литературы как наука»².

Но, сказав эти ответственные слова и оглянувшись на нашу практику, мы зачастую наблюдаем, что задачи коммунистического воспитания решаются словесником вне специфики его предмета. Знание литературы и языка нужно пронизать марксистско-ленинским пониманием предмета, и вопросы воспитывающего обучения на уроках литературы необходимо решать на материале предмета, исходя из его природы. Заниматься коммунистическим воспитанием от случая к случаю — это значит не понимать задач этого воспитания. Нужно воспитывать дух героизма на Евпатии Коловрате, на Илье Муромце, на Тарасе Бульбе, нужно давать примеры патриотизма на образах Пушкина и Гоголя, нужно возбуждать дух товарищества, культивировать дружбу, питать и воспитывать чувство справедливого гнева, направлять и развивать критику и самокритику — всему этому литература учит на каждом шагу, на «Размышлениях у парадного подъезда», на стихах Лермонтова «Смерть поэта», на комедии Гоголя. С этого мы начинаем. Здесь средоточие непосредственных, часто заразных примеров, здесь материал для сопереживания учащихся. Юноша, читающий о борьбе Мцыри с барсом, ощущает свое участие в этой борьбе, он переживает радостное для него напряжение, он чувствует и предчувствует свою силу и свои возможности, он совершенно осязательно готовится к жизни. Художествен-

² См.: Ученые записки Государственного педагогического института им. А. И. Герцена.— Л., 1936, т. II, вып. I, с. 15.

ный образ питает активное воображение, а потому и воспитывает.

Некоторые учителя видят основной метод нужного нам воспитания в постоянном противопоставлении литературных примеров прошлого и жизненных примеров настоящего, они сопоставляют Ужю и людей в футлярах с Соколами и богатырями современности. Это нужно, но это все начальная система коротких ударов, непосредственного воздействия тематики как таковой. А между тем в литературе поучительным является и тот путь, тот мыслительный процесс, которым автор идет к своим выводам. Это сторона чаще всего остается недоработанной.

Задачи коммунистического воспитания мы обязаны осуществлять на материале литературы и по возможности ее методами. Это заставляет нас продумать до конца прежде всего произведение как таковое. Если я покажу всю историческую обусловленность типа Беликова, если вскрою на нем понятие типа, если я покажу неизбежность гибели Беликова, к которой автор ведет его с железной логикой, то я тоже служу советской школе на материале литературы, исходя из метода реалистического показа, принятого автором. Я учу школьника понимать общественную психологию, я учу понимать связь явлений, логику общественно-исторических фактов, и этим самым я учу его мыслить, я учу его понимать искусство слова как великую культурную ценность, как сгусток общественной мысли и как особую форму действия, а потому и противодействия, т. е. борьбы. Нам, словесникам, нужно идти к задачам коммунистического воспитания путями литературы: это пути достаточно широкие и верные, и следует с большим тактом привносить свои параллели и примеры. Эти параллели, сопоставления всегда найдутся в самом романе и в рассказе, автор мыслит, отталкиваясь от общественных противоречий, вскрывая эти противоречия, показывая читателю героев в контрастах. Какие прекрасные образцы диалектики дает нам наша литература, и как мало мы ими пользуемся!

Итак, первым фактором методики является предмет, художественная литература; природа литературы раскрывается в понятиях образности, эмоциональности, в сложной системе ее проблем, в ее методе (мышление в образах). Второй фактор таков: все эти качества литературы мы используем для целей роста и развития нашего ученика, в соответствии с теми задачами, которые поставлены

перед нами нашей советской общественностью, советской педагогикой в широком смысле слова. Но выполнение этих задач в плане урока литературы будет тогда наиболее продуктивным и рациональным, когда они разрешатся на материале литературы и методами, сродными искусству слова. Искусство учителя заключается в умении пользоваться первым и вторым факторами в их органическом единстве.

Третьим фактором, на котором базируется методика, является ученик. Обучение есть форма общения между учителем и учеником, обучение будет продуктивным лишь в том случае, если учитель организует класс и держит его в руках, если он заставляет учащихся думать и действовать.

Марксизм-ленинизм учит нас следить за постепенностью и динамикой процесса жизни. «В теории познания,— пишет Ленин,— как и во всех других областях науки, следует рассуждать диалектически, т. е. не предполагать готовым и неизменным наше познание, а разбирать, каким образом из *незнания* является *знание*, каким образом неполное, неточное знание становится более полным и более точным»*.

Ориентируясь на ребенка, учитель учитывает этот сложный процесс перехода незнания в неполное знание и дальнейшие этапы перехода неполного знания во все более и более полное знание. Процесс этот совершается в сознании ученика, но с помощью учителя и под его руководством. «Нельзя думать за другого,— говорит один из основоположников дидактики Дистервег.— Что доказано другими, лишь постольку для меня пригодно, поскольку будит мою пытливость»³.

Отсюда наше требование — преподавая, проводить с и с т е м у изложений и сочинений, с и с т е м у выразительного чтения, с и с т е м у работы над словом. Система и методика создается на основе понимания материала в целом и в элементах (элементы изложения, элементы выразительного чтения), на основе понимания целесообразности приемов по отношению к психологии ученика и к законам его роста (как и когда усложнять виды письменных работ, как по классам усложнять задачи выразительного чтения), и все это в целом обусловлено задачами школы: советская общественность требует от нас культуры слова, устного и письменного, и наша система

³ Дистервег А. Руководство для немецких учителей, с. 107.

развития речи вытекает не только из наших личных вкусов, но и из тех требований, которые нам предъявляет общественность.

Итак, методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя. Только при наличии системы во всех педагогических мероприятиях предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным. Но почему же он так часто не доходит до ребенка, не волнует его и не воспитывает? По причине отсутствия системы в работе учителя. А отсутствие системы обуславливается в равной мере непониманием природы предмета (в целом и в элементах), а также незнанием законов развития учащихся. Учитель часто торопится, не выжидая понимания, этого сложного перехода от незнания к знанию; или наоборот — учитель топчется на месте, кормит известными истинами, держит ребят на голодном пайке. И кроме того, у нас совершенно заброшена тема о литературных вкусах школьника. Заклеймив педологию, мы еще не удосужились создать научную советскую детскую психологию. И в этой нашей детской психологии мы еще не написали главы о литературных интересах и вкусах школьника, не наметили разделов научной проблематики данного вопроса.

Конечно, словесника интересует не только реакция ребенка на басню, на сказку, на историческую повесть, не только вопрос об отношении нашей молодежи к классической и современной литературе, не только их оценка Маяковского или Горького — кроме этих специальных вопросов словесника интересуют общие вопросы организации дисциплины, принципы воспитания внимания, особенности детской памяти, принципы дозировки материала, разновидности индивидуального детского поведения и множество других школьно-психологических вопросов.

Методика обязана учитывать особенности детского внимания и детской памяти, учитель испытывается его умением держать класс в состоянии творческого напряжения, урок оценивается со стороны общей дисциплины, со стороны усвоенных знаний, со стороны ясности и прочности этих знаний. Все это — показатели плодотворного общения учителя с классом. Искусство учителя — это умение в педагогическом процессе реализовать передачу знания соответственно задачам школы и в форме, доступной и плодотворной для учащихся. Наш предмет является творческой переработкой трех факторов: природы предмета (литературный язык и художественная литература),

целей воспитывающего обучения (коммунистическое воспитание советской школы) и особенностей детского восприятия и поведения.

Каждое из этих слагаемых должно быть рассмотрено научно, принципиально, теоретически. И самая переработка этих слагаемых, т. е. методика, должна быть научной.

Методика преподавания литературы должна быть признана одной из научных педагогических дисциплин постольку, поскольку она, базируясь на элементах литературоведения, языкознания, педагогики и возрастной психологии, создает в результате свою систему доказательных и обдуманых мероприятий. Образованный словесник должен знать литературу, язык, педагогику во всех слагаемых. Ему известны теория и история литературы, наука о фольклоре, теория стиха и теория прозы, история западной и русской литературы, учение о звуках (фонетика), лексикология, морфология, синтаксис; в области педагогики он осведомлен в системах феодальной и буржуазной педагогики, он отдает себе ясный отчет в высказываниях теоретиков марксизма-ленинизма по вопросам коммунистического воспитания, он разбирается в основных вопросах советской педагогики и психологии — но все это еще не методика.

Цель методики преподавания языка и литературы — образование и рост сознания, мышления учащихся, усвоение ими культурного наследия, вооружение к жизни и к действию средствами искусства слова, обогащение языком.

Строя систему литературного чтения или истории литературы, учитель дает ряд уроков, в которых элементы истории и теории литературы, известные словеснику, присутствуют в их единстве, в которых задачи педагогики, членимые в сознании учителя, осуществляются как сложное диалектическое целое. Преподающий азбуку основывается на понимании фонетики, диалектологии, на знании истории методики (слоговой, звуковой метод, метод целых слов), опытом которой он руководствуется. Это знает учитель, и до этого нет дела ученику. Перед ним одна задача: освоить звуки и буквы и выучиться читать.

Методика — это знание необходимого материала и условий школы, знание во всех деталях и элементах, но органически переплавленное в явление особого порядка — в систему уроков. Чем тоньше методист знает предмет (вплоть до понимания частных вопросов

лексикологии или дикции, вплоть до понимания частных вопросов фольклора или западной литературы) и чем богаче и в то же время незаметнее для ученика он использует все это на уроке, тем совершеннее будет его преподавание.

Занимаясь выразительным чтением, мы достигнем наилучших результатов на основании знания мелодики речи, синтаксического строя, на предпосылках фонетики, дикции, постановки дыхания; мы с успехом выполним задачу выразительного чтения при условии понимания замысла поэта и его стилистических особенностей. Одним словом, в сознании учителя — предпосылки сложнейшего анализа; в сознании ученика — явление синтетического порядка, с небольшими экскурсами аналитического характера.

Конечно, чем взрослее учащиеся, тем больше возможностей идти с ними к элементам науки и искусства. Но, обращая школьника к новым областям знания, к истокам, к элементам, учитель опять-таки исходит от какого-то нового синтетического ряда, т. е. снова поступает как методист.

Поэтому мы говорим, что знать предмет для учителя литературы — обязательно, но быть ученым-литературоведом — этого еще недостаточно, чтобы успешно преподавать литературу.

Методика — это одна из педагогических дисциплин, преследующая задачи обучения и использующая для этих целей ряд научных сведений. Претворение множества знаний и явлений во всех их элементах в систему целостных уроков — такова самостоятельная и специфическая задача методики.

II

В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой и хорошей — смотря по обстоятельствам: это традиция. В опыте школы основным двигателем учителя было (и в значительной мере есть) — учить «так, как меня учили». При хорошей наследственности это вещь добрая, при плохой — скверная. И потому во всех случаях переход эмпирического опыта в осознанную систему чрезвычайно полезен. Если опыт плох, его следует разрушить, если он хорош, его нужно осознать, тем самым активизировать и развернуть.

В настоящее время, когда учитель признан централь-

ной фигурой нашего образования, когда урок признан основной формой работы, в наше время, когда мы пронизываем теоретическим принципом, наукой все наши отрасли производства, методика как теория одного из самых ответственных трудовых процессов — работы учителя с учениками на школьных уроках — должна выйти из стадии эмпиризма и стать основным разделом педагогики как науки.

При построении методики как системы научно обоснованных мероприятий мы должны обновить наше отношение к старому педагогическому вопросу о соотношении формальной и материальной стороны образования, к вопросу о накоплении фактов, с одной стороны (материальное образование), и об общем умении оперировать материалом, с другой (формальное образование). Советская школа не может недооценивать накопления знаний: «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»* (Ленин). Мы боремся с болтовней, с верхоглядством, с поспешными выводами, мы требуем, чтобы школа учила делать обобщения только на основе материалов. Но в то же время было бы неправильным не оценить работы по дисциплине мысли вообще, легкомысленно было бы недооценивать навыков работы с любым материалом на основе общей культуры мыслительных способностей и привычки к умственному труду, на основе знания общих законов жизни и развития изучаемого нами предмета.

Решая этот вопрос о соотношении материального и формального образования на уроках литературы, мы обязаны затронуть тему о воспитании логического мышления на уроках литературы. Не менее важной является тема об историческом образовании в связи с изучением литературы. Вопрос идет о воспитании диалектического мышления наших учеников, о закладке основ исторического материализма, а также о воспитании литературного вкуса.

Феодальная школа в учебниках риторики давала понятия о категориях: причина и следствие, вид и род, объект и субъект, время и место и т. д. Мы не занимаемся схоластикой, но проглядеть значение литературы в деле развития мыслительных способностей нашего ученика было бы непростительно. Нельзя не отдавать себе отчета и в тех основах исторического мировоззрения, которые мы закладываем на наших уроках (особенно в старших

классах). Эти задачи нужно решать на основе марксистской теории познания, на материале научно разработанной истории литературы, на основе понимания литературы как мышления образами, на основе учета тех путей, по которым идет развитие ребенка, подростка и юноши.

Что мы разумеем под элементами логики на уроках литературы? Установление причинно-временной связи событий в произведении, осознание органических связей всех сцен и всех героев произведения между собой — это тот путь, по которому должен идти ученик, руководимый учительскими «почему?».

Какова развязка произведения (скажем, рассказа «Человек в футляре» или сказки «Премудрый пискарь») и является ли она случайной? Какова связь между главой «Вожатый» и главой «Незванный гость» («Капитанская дочка»)? Такого рода вопросы толкают ученика к уразумению связей, живущих внутри произведения, к уяснению причин и следствий, к пониманию логики фактов, показанных автором. То же о системе образов в составе произведения. У нас берутся обычно Онегин, Печорин, Базаров и изучаются вне связи их с ходом действия, вне связи с другими действующими лицами. Метод антинаучный. Литературное произведение есть один из тех фактов «духа и общества»*, говоря словами Ленина, которые движутся в результате раскрытия противоречий, выявляются как борьба противоположностей...

Касаясь вопросов диалектического метода, мы много говорим о природе и об обществе и очень мало говорим о диалектической природе произведения искусства. А между тем большой писатель, отображая присущие явления общественной жизни противоречия, давая в произведении слова свой мыслительный процесс, тем самым в лирическом стихотворении, в романе ведет нас путями диалектики к раскрытию своего замысла.

«Волна и камень, стихи и проза, лед и пламень не столь различны меж собой», — говорит Пушкин об антитезе Онегина и Ленского. Базаров и Кирсановы — это соотношение «прошлого и будущего», «борьба между отмирающим и нарождающимся». Беря для анализа одного Базарова, в отрыве от Кирсановых, мы поступаем вопреки правилам диалектики. Между тем Пушкин и Тургенев, реалистически отображая жизнь, тем самым не могли не откликаться на объективно существующие противоречия и вели процесс своего

рассуждения о жизни в форме показа борьбы и столкновений между антитетически противопоставленными событиями и героями как действующими лицами событий.

Вопрос об историческом образовании учащихся на уроках литературы—вопрос прямо-таки злободневный, так как лучшие методисты бьют тревогу по поводу уроков в VIII—X классах, которые продолжают быть уроками литературного чтения и знакомства с историческим процессом не дают. Как построить курс, доступный для сил наших учеников, как обеспечить в нем основы исторического материализма, как показать этот исторический материализм в явлениях литературного порядка?

Таковы основные вопросы, вытекающие из проблемы материального и формального образования в области нашего предмета. В нашей методике литературного чтения мы ставим своей задачей дать учителю умение работать над темой произведения, над его персонажами, над ходом действия, над его языком и композицией (над всеми внутренними разделами литературного чтения) с помощью чтения, плана, пересказа. Наше исследование раскрывает многообразие приемов работы, их связи и переходы, их дозировку. И всегда и всюду идейно-тематическая содержательность этих приемов подчеркивает понимание литературы в единстве содержания и формы произведения.

Одна из основных задач книги — построить систему занятий во всех разделах работы по литературе в V—VII классах. Эта система основана на природе литературы как искусства слова и на основных дидактических законах, которыми мы всюду руководствовались.

Первое дидактическое правило: обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству.

Обычно говорят о «наглядности» обучения. Но в нашем деле главное не глаз, а ухо, ибо писатель воздействует через слово. Наша первая «наглядность» — это выразительное слово. Разнообразя эту форму восприятия, мы читаем сами, не только читаем, но и рассказываем, читают дети индивидуально, вдвоем или хором. Слуховое восприятие усиливается музыкальным исполнением песни или арии и, наконец, сменяется обращением к книге,

чтением текста по книге, тихим или громким, чтением целого, частей, отдельных цитат. Чтение текста сопровождается его записыванием. Поскольку писатель дает в своих произведениях культуру, быт, историю, поскольку он рисует зрительные образы, мы привлекаем в качестве комментария иллюстрации и картину. Для нас это не первичная, а вторичная форма наглядности. Здесь обширная сфера здоровых и увлекательных впечатлений: картина в классе, экскурсия в природу, в картинную галерею, кино, посещение театра.

Все это смены ритмически идущих толчков, идущих от различного рода восприятий. Соединяя их, учитель руководствуется содержанием каждого из этих впечатлений: непосредственное чувство — и умственное напряжение, радостный подъем — и критическое раздумье, художественный образ во всей его силе — и углубленный анализ этого образа, обращение к прошлому — и взгляды на настоящее.

Утверждение этого дидактического правила сменяемости впечатлений, забота об их эффективности, об их здоровой дозировке, обеспечивающей бодрое и рабочее настроение класса, — это одна из основных предпосылок методической системы. Речь идет, конечно, не о калейдоскопе впечатлений, но об их здоровом разнообразии, имеющем в корне нарастание и обогащение повторяющихся впечатлений. Чтобы создать культуру реакций, школа должна пользоваться определенными формами воздействия.

Итак, первое требование — это здоровое разнообразие впечатлений, поддерживающее внимание и интерес учащихся. Но одного интереса нам мало, нужно активизировать учащихся, втянуть их в работу. Отсюда вытекает второе правило: *учащиеся должны ясно понимать поставленную задачу, предъявленные им учителем требования, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой общей работе.*

Это второе дидактическое правило распространяется на все случаи жизни классного коллектива, оно лежит в основе воспитания работоспособности отдельного ученика и роста класса как детского коллектива, созданного для целей учебной взаимопомощи.

В поступках учителя лежит в равной мере расчет и вдохновение. Он не только удивляет класс новизной и свежестью материала — он организует работу. Учитель, предлагающий тему творческого сочинения — «Пишите,

кто что хочет», дезорганизует класс. Учитель, подготавливающий учеников к теме «В лесу осенью» экскурсией в лес, чтением стихов Тютчева и Пушкина, научивший их видеть деревья, небо, землю в осенний ясный день, вызвавший к жизни ряд разнообразных работ в плане одной общей темы «Лес осенью», сумевший провести интересное чтение написанных работ, в итоге дающих ряд сменяющихся картин на одну тему,— такой учитель организовал работу, вызвал к жизни творческие силы отдельных учеников и дал почувствовать классу его единство, силу детской учебной взаимопомощи.

Этой формой постановки заданий, их организованностью, умением распределять их в классе, своей активностью в руководстве учитель учит ребят работать, прививает им радость труда, чувство личной ответственности за сделанное, чувство солидарности и товарищества. Говоря о системе письменных работ, о выразительном чтении, о формах проведения бесед, наша методика старается показывать разработку таких именно заданий, которые обеспечивают классу рост активности и чувство коллектива.

Приобретаемые благодаря решению ряда заданий знания должны следовать в возрастающей трудности — от простого к сложному, старое должно постоянно переплетаться с новым.

Третье правило: *искусство методиста должно заключаться в том, что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнается нечто новое.*

Метафора объясняется на простой, известной всем загадке, сравнение обнаруживается в детском сочинении, понятие композиции извлекается из знакомой работы над планом, басня сближается с народной сказкой, корень слова обнаруживается одновременно в знакомом и незнакомом виде (*волочить — волок — Волоколамск*). В новом ученик с радостью узнает старое и к старому возвращается только в том случае, если найдет в нем что-то новое. Когда учитель проходит курс, он должен проходить предмет с некоторым остатком времени на повторение: повторяя, вводить нечто новое и тем самым делать повторение интересным. Этому учил еще Ушинский*: «При каждом повторении наставник вплетает какое-нибудь новое звено в установившуюся уже в детской голове сеть следов: или объясняет, что с намерением не было объяснено прежде, или добавляет какие-нибудь подробности, которых с намерением не сказал прежде...»

Переводя на язык наших уроков, нужно при повторении материала усиливать теоретико-литературную и историко-литературную часть.

Наконец, в уроках нужно требовать умелого диалектического соединения индукции и дедукции.

Четвертое правило: *диалектически соединяя дедукцию с индукцией, учитель обеспечивает в итоге стройность и систематичность знания и тем самым воспитывает сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой.*

Преобладает индукция, от частного к общему: от чтения басен — к определению басни, от практики описания и повествования — к теоретическому различению этих литературных форм, от переживаний большого эмоционального порядка — к общим рассуждениям о роли писателя в жизни общества. Но необходимо создать в уме ученика комплекс определенных положений, с помощью которых он сможет подходить к ряду новых явлений. Он должен на всю жизнь знать, что великий поэт — это знамя, это «колокол на башне вечевой во дни торжеств и бед народных», он должен навсегда сохранить в себе представление о фольклоре как о выражении «чаяний и ожиданий народных»*, он должен составить понятие о романе как о наиболее емкой литературной форме и т. д. Поставленное на основах интереса, активности и постепенности, наше обучение должно вести к приобретению основ науки о литературе, т. е. должно обеспечивать систематичность знаний, диалектически используя систему дедукции и индукции...

Все эти дидактические законы делают методическую систему устойчивой и прочной. Эти дидактические законы диктуются прежде всего особенностями детского понимания, условиями работы учителя не с одиночкой, а с детским коллективом, необходимостью достичь знаний живых и ясных, прочных и систематических. Рост и осложнение программ в советской школе (не только по литературе, но и по другим предметам) повелительно диктуют учителю необходимость вооружиться методикой, т. е. искусством беречь время и силы, расходовать их только на важное и существенное, учиться действовать безошибочно, на основе требований государства, на базе науки о преподаваемом предмете и науки о ребенке. Названные выше дидактические установки должны незримо присутствовать на каждом уроке; их реализацией и определится качество урока.

Методика реализуется на базе основных предпосылок (предмет, школа и ученик) и в плане перечисленных выше дидактических правил, которые, оставаясь в принципе теми же, осуществляются с шестнадцатилетними юношами в иных формах, нежели с двенадцатилетними ребятами. Этот одновременный сложный учет множества движущихся, встречающихся, часто взаимно спорящих факторов и делает нашу работу чрезвычайно сложной. Наука в соединении с собственной догадкой, знания и находчивость, терпение и вдохновение, устойчивость дозировок, с одной стороны, и разнообразие темпов, с другой, нигде так не нужны, как в работе учителя.

Если мы отстаиваем здесь научные основы методики, то все же ни на минуту не забываем, что эта наука пойдет на пользу только тому учителю, который видит в школе свою жизнь, который в детском коллективе творчески расцветает и который понимает всю силу своей моральной ответственности перед страной. Советские учителя воспитывают миллионы детей, через советскую школу проходит все население нашего великого Союза, на уроках литературы воспитываются будущие мастера всех областей нашей жизни, и мы обязаны поднять эту великую работу на высшую ступень мастерства.

Разумной методикой обеспечивается и успеваемость, и реализация программы, и дисциплина, и плодотворность работы учителя, и дальнейший рост и развитие советской школы.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОКОВ

I

Уроки литературного чтения, при всем их разнообразии, имеют единство цели и единство методов работы. Цель этих уроков — передать ученику литературное наследство, показать ему самого себя в тех возможностях, которые открывают ему неизведанный им жизненный опыт, показать общественную природу человека и характер отношений между членами общества.

Это первая сторона дела — накопление определенных знаний. Но мы преследуем, кроме того, цели общего развития, воспитываем логику мышления на уроках литературы, мы прививаем элементы диалектического подхода к вещам, к явлениям, мы сообщаем навыки

(говорить, читать, писать). А потому учитель гонится не только за количеством прочитанных страниц и глав, а и за качеством их усвоения. Мы не должны забывать о соединении задач материального и (так называемого) формального образования. Мы должны познакомить с конкретными произведениями, с авторами, мы должны обогатить воображение и память. Наш ученик не может не знать сказок Пушкина, народных былин, «Чапаева», романа «Мать» (задачи накопления важнейших материалов), но, кроме того, он должен научиться оперировать материалами, освоить формы и методы работы над литературой, уметь подойти к жизни, к науке, овладеть логикой и литературной речью.

Осуществляются намеченные нами задачи воспитывающего обучения на материале предмета и на уровне возможностей класса. Самый характер произведений, предложенных программой V класса, требует одного рода работ, в отличие от материала VII класса, гораздо более сложного, диктующего иные формы работ. Однако и первые и вторые приемы вытекают из единой системы.

Всякий раздел курса, каждое произведение изучается на основе предложенных ученику материалов. Эти зарядки должны быть разнообразны, интересны, они должны поддерживать внимание класса. Вспомним наше первое дидактическое правило: *обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств, на разные сферы сознания. Это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству.*

Речь идет о возбуждении интереса и о поддержании внимания учащихся. Как ни интересна «Капитанская дочка», но читать ее учителю из урока в урок — это значит демобилизовать класс. Нужна смена живых и запоминающихся впечатлений. Так, роман «Мать» в VII классе читается частично учителем, частично школьниками, читается и в классе и дома; кроме того, в классе пересказываются отрывки ближе к тексту, в классе прочитывается план, составленный к роману в целом. Роман «Мать» перекликается с отрывком из «Старухи Изергиль». Самый разбор держит учащихся в смене ярких эмоциональных впечатлений и напряженных работ над учетом связей, над проблемой общественной значимости романа.

Разбирая в VII классе большое произведение, роман,

мы и разворачиваем эту череду разнообразных впечатлений, потому что только такая подвижная техника зарядок удержит внимание на должной высоте.

В том же VII классе небольшое лирическое произведение потребует своих особых впечатлений. Возьмем «Край ты мой, родимый край» А. К. Толстого. Исторический комментарий совсем не обязателен. Учитель, сказав о теме произведения, произносит стихотворение наизусть.

Чтобы ввести материал в сознание и память учеников, можно, перечитывая его медленно, записать стихотворение в тетрадах. Имея текст в тетрадах, провести многоголосное чтение (см. гл. VI*); в этом хоровом чтении добиться новых эффектов выразительности, обращая внимание на форму предложений (назывные предложения: «конский бег на воле, в небе крик орлиных стай, волчий голос в поле»). Вспоминаем «Песню о родине» — «Широка страна моя родная». Новое впечатление того же лирического порядка, сравниваем, указываем на некоторые черты сходства, новый толчок мысли, ищущей обобщений и выводов.

Драматическое произведение («Ревизор» в VII классе) потребует посещения театра, школьного чтения по ролям; «Ревизор» потребует иллюстраций, показа того, как воплощалась на сцене комедия (артисты в роли Хлестакова, в роли городничего, дам и т. д.). Для лирического стихотворения не обязательны, не нужны иллюстрации в такой мере, тогда как роман их требует, и особенно нужны они при чтении пьесы.

Итак, каждый вид произведения ведет за собой разного характера впечатления, разного типа зарядки. Если мы в VII классе так озабочены этой гибкостью и разнообразием приемов, то что же говорить о V классе, где внимание учащихся гораздо более неустойчиво, где нужно его еще интенсивнее активизировать. Беря простейший вид — загадку — для V класса, мы заставляем ребенка отгадать ее, повторить товарищам, выслушать учителя, повторить ее еще раз при разборе. Высказывания учителя и учащихся в V классе короче, и потому что они чаще сменяют друг друга.

Итак, первое — живость и здоровая сменяемость впечатлений. Что эти впечатления от текста являются содержательными, идейно полными, возбуждающими мысль и воображение ученика, что чтение ставит своей задачей вскрытие смысла — об этом достаточно сказано в главе о выразительном чтении.

Часто чтению предшествует то, что называется обычно предварительной беседой. Нельзя читать «Песнь о вещем Олеге», «Три пальмы», «Арап Петра Великого», «Мать» без вступительного слова. Это вступительное слово имеет, смотря по материалу и по возрасту ученика, различные задачи. Ученикам VII класса, приступающим к чтению романа Горького, необходимо дать исторический комментарий: события, изображенные в романе, их политическое значение, прообразы романа, время написания и издания романа. Иной характер носит рассказ учителя, предваряющий чтение «Песни о вещем Олеге». Советский школьник так исторически далек от событий, описанных Пушкиным, что он рискует многого не понять в тексте баллады. Поэтому учитель предлагает живой рассказ (так же как перед «Нашествием Батыя на Рязань»), в котором в связанной форме знакомит с эпохой, с обычаями и нравами, изображенными в произведении. Все трудные слова вводятся в такого рода рассказ и попутно объясняются. Рисунки на доске, иллюстрации (древний воин в вооружении) дополняют рассказ и готовят почву для понимания. Вряд ли найдется такой учитель, который предпочтет, читая «Песнь о вещем Олеге», останавливаться на непонятных словах и попутно объяснять их, прерывая тем самым чтение. Предварительная беседа среди других задач ставит себе целью подготовить целостное и впечатляющее чтение.

Однако «Осень» Тютчева может быть понята и без предварительной беседы, но мы все-таки проводим ее. Зачем же это делается? Для целей психологической подготовки, для того, чтобы обновить и освежить знания учащихся о ясном осеннем дне и тем самым сделать текст не только понятным, но и волнующим, доходящим до сознания во всех своих деталях.

II

Подав текст и дав комментарий (иногда в виде целой биографии писателя), учитель организует учащихся для выполнения того или иного задания. В работе по роману «Мать» показан целый урок, который весь заключается в распределении заданий: одни подготовят пересказ (такой-то и таких-то глав), другие заготовят краткий план (таких-то и таких-то глав). Это сложный уговор учителя с классом, обуславливающий ряд последующих уроков. Приступая к характеристике Чапаева в VI классе, учащиеся должны были осознать цель

и методику работы, их устная характеристика Чапаева, которую они дали в конце второго урока, была регулятором сознательно проведенных этапов работы. Учащиеся должны понимать, что учитель ими руководит, что он ведет их, что работает весь класс и каждый ученик в частности. Это все иллюстрации второго нашего дидактического правила: *ученик должен ясно понимать поставленную задачу, предъявленное ему учителем требование, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой общей работе.*

Вы посылаете учащихся в театр смотреть «Ревизора» — сперва посмотрите постановку сами и укажите детям, на что следует обращать внимание: декорации, костюмы, грим, мимику, жесты, мизансцены. Вы предлагаете классу разбирать написанное сочинение — поставьте вопросы, по которым следует вести разбор. Вы предлагаете находить цитаты на определенные темы — покажите, какой должна быть цитата, как ее следует подать, связать со своей речью, как произнести ее.

Всеми этими предварительно сформулированными требованиями ученик будет организован на работу лучшего качества, он поймет, что за ним следят, им руководят, что его учитель предъявляет к нему определенные требования.

Еще лучше сделает тот учитель, который, ведя класс на постановку «Ревизора», предложит одной группе учащихся следить за декорациями, второй — за костюмами, третьей — за мизансценами, четвертая группа будет внимательно изучать игру Хлестакова, пятая — игру городничего и т. д. Пьеса настолько интересна, что нечего бояться, что класс не увидит целого; целое увидит каждый, но чувство ответственности за часть этого целого чрезвычайно полезно. Давая по «Тарасу Бульбе» работу по цитатам, заставьте одних подобрать материал для характеристики Остапа, других — для характеристики Андрия, третьих — Тараса, четвертые разбирают цитаты, характеризующие все казачество.

Эта форма распределения труда между группами учащихся убыстряет и оживляет работу. Учителю этот метод труднее, детям — легче, но польза его выше, результаты тверже, так как он повышает чувство ответственности, основывается на принципе распределения труда среди коллектива.

III

Показывая отдельно методику работы над планом, над сочинением, над выразительным чтением, мы здесь считаем нужным остановиться на самом ходовом методе активизации класса — на постановке вопросов.

Сократический* метод идет от глубокой древности, но широко был использован в школе только в позднейшее время. Руководство Дистервега дает тому яркое доказательство, и основоположники русской методики (Ушинский, Скопин*, Стоюнин, Водовозов) справедливо видели в вопросе-ответном методе основную форму активизации мысли учащихся.

Правильная методика требует в этом деле прежде всего здоровой дозировки (вопросов не должно быть много, но их и не должно быть мало); количество вопросов убывает от V класса к VII. Второе: учитель, предлагающий вопросы, знает, на какую сторону анализа направлен его вопрос. Ход действия, герой, его характеристика, соотношение героев в произведении, язык произведения, идея и тема — вот те стороны произведения, которые могут быть разобраны системой вопросов.

Прежде всего надо сказать, что нельзя каждое произведение рассматривать со всех точек зрения, нельзя все главы крупного произведения подвергать одинаковому анализу. Важно на разном материале в разное время научить учащихся, с помощью вопросов, вычитывать из произведения и героя, и ход действия, и общую идейно-тематическую установку. Важно помнить, что в любом из разделов (герой, язык, композиция) мы все время держимся анализа, анализа идейно-тематического, идя к итогам разными путями, но всегда имея перед глазами основное — содержание произведения. Разбираю ли я ход действия в «Песне о вещем Олеге», говорю ли о характере Олега и кудесника (а в силу этого и об языковых средствах, рисующих эти характеры), я в одинаковой мере вскрываю замысел Пушкина: показать вещее вдохновенное слово кудесника, правдивость его предвидения, превосходство пророка (читай — поэта) над властителем.

Но, предположим, мы хотим вскрыть ход действия в балладе Пушкина. Вот наши вопросы:

Почему Олег вопрошал кудесника о будущем?

Что сказал кудесник в ответ на вопрос князя?

Как принял князь предсказание старца? И т. д.

Так идти можно. Но иногда, идя навстречу живому впечатлению от конца, от развязки, на которую учащиеся обычно очень сильно реагируют, можно первыми поставить такие вопросы:

— Как и при каких обстоятельствах сбылось предсказание кудесника?

— Каково именно было предсказание?

— Каким вопросом и при каких обстоятельствах оно было вызвано?

Ход вопросов обратный.

И последний вопрос:

— Что хочет сказать Пушкин тем, что он рассказывает о сбывшемся предсказании кудесника?

Ответ на этот вопрос переносит наше внимание на образы героев.

— Как характеризует Пушкин Олега в своей балладе (от себя и от лица кудесника)?

— Что говорит о кудеснике автор и что старец говорит о себе сам?

— Какими эпитетами характеризуется Олег и какими эпитетами характеризуется кудесник?

В этом вопроснике даны вопросы и по ходу действия, и по образам героев, но они расчленены между собой. Ответы на эти вопросы дадут анализ баллады со стороны ее замысла, со стороны ее общественно-политической направленности.

Анализ хода действия вскрывает причинно-временную связь событий, подбор и распределение эпизодов, динамический план произведения, и тем самым он учит ученика связывать части, мыслить и рассуждать. Эти вопросы толкают к уразумению тематики и замысла автора. Класс прочел «Мороз, Красный нос». Учитель спрашивает, кому что понравилось. Один называет песню Мороза, другой — историю Савраски, третий — воспоминание Дарьи о теплом и счастливом лете, четвертый — описание русской крестьянки и т. д. Части названы, приводим их в порядок и обнаруживаем, что при хронологической последовательности рассказа автор вводит ряд отступлений в прошлое.

Н а с т о я щ е е

Везут гроб.

Шьют саван.

П р о ш л о е

Русская женщина (Дарья) в расцвете ее сил.

П р и ч и т а н и е .

Вечер в доме покойника.

Вынос покойника.

Похороны.
После похорон.
Выезд Дарьи в лес.
Плач вдовы.
Работа Дарьи.
Мороз.

Воспоминания о счастливом прошлом крестьянской семьи.

Ни звука! Душа умирает...

— Какова тема отступлений в прошлое? (Показ счастья трудовой крестьянской семьи и источников гибели этого счастья.)

— Зачем нужно было соединять эти две темы? Что дал Некрасов своему читателю, соединив эти два ряда?

Ответы на поставленные таким образом вопросы вскрывают тематику поэмы и ее идейный замысел. Следовательно, идейный анализ не есть что-то особое, а это итог внимательного чтения, идущего по разным путям, лишь бы эти пути освещались разумно поставленной целью.

Чаще всего идейно-тематическим итогом заканчивается наше чтение и наш разбор, но бывают случаи, когда мы с него начинаем. Так было сделано нами при работе над романом Горького. Начав сопоставление Павла Власова с Данко, уяснив идейное значение главы «Рабочая слободка» (та жизнь прошлого, которую нужно преодолевать борьбой и подвигом), указав сразу на путь Ниловны (так как учащиеся знают роман в целом), мы тем самым на первых же двух уроках определяем идею и тему произведения. И вся дальнейшая большая работа идет как уточнение и раскрытие уже названной темы романа. Последующие уроки сосредоточены на героях как на основной теме романа, вернее, на Ниловне, на росте и развитии ее духа, ее героизма и самоотверженности. Она встает перед читателем как рабочая женщина, которая осуждена была общественным строем на побои, на страх и растерянность; и та же рабочая слободка, выделив из своего состава вожака, ее сына, поднимает и ее; в ней как в жене рабочего, как в матери рабочего растет жажда борьбы и чувство солидарности с другими борцами. Поэтому роман посвящен Ниловне и назван «Мать». Придя к этому итогу в конце нашего разбора и чтения, мы обдумываем содержание заново, углубляем его, уплотняем фактами и людьми, носителями темы и замысла автора.

Большое произведение трудно начать читать и разбирать, не имея установок и предпосылок, это не то, что басня, которую можно прочесть от начала и до конца в две минуты; но идейные предпосылки вначале еще достаточно поверхностны, они подлежат дальнейшей доработке и углублению. Замысел «Ревизора» ясен с первого действия, и тут же придется говорить о нем, но нельзя не вернуться к нему и по прочтении комедии.

Такая сложная вещь, как замысел автора, вскрывается сперва на простом, на сцене, на эпизоде, и затем дорабатывается с ориентацией на всю сложность эпизодов и действующих лиц.

При ходе работы, при группировке сведений нужно помнить третье наше дидактическое правило: *приобретаемые знания идут по степени возрастающей трудности, причем сложное сперва показывается в простом, в новом вскрывается знакомое, в старом — нечто новое.* При разборе большого и трудного произведения («Капитанская дочка», «Тарас Бульба», «Мать»), дав точку зрения перед началом чтения, нужно суметь приложить ее к сцене, к главе, к эпизоду. Подводя итоги после чтения целого, начальную точку зрения необходимо усложнить, в знакомое внести новое, простое показать более сложным. И во всем ходе работы помнить о повторении. Для целей повторения нужно устанавливать связь между пройденным: сопоставляя Илью с Евпатием Коловратом, Геракла с Ильей, мы обогащаем и усложняем наши знания. Ведя курс, нужно оставлять какие-то участки материала, с тем что они войдут в сознание учеников в период повторения и тем самым осветят старое новым светом.

Работа над произведением, определяемая дидактикой в ее основном методе, должна охватить все стороны изучаемого предмета. И здесь нужно остановиться на языке произведения.

Нужно уметь показать отношение писателя к изображаемой действительности в самом языке произведения. Проникаясь сочувствием к трудовой жизни крестьянской семьи, Некрасов пронизывает поэзией земледельческого труда язык поэмы; учтем хотя бы сравнения и параллелизмы:

Как дождь, зарядивший надолго,
Негромко рыдает она.

Слеза за слезой упадает
На жесткие руки твои.
Так колос беззвучно роняет
Созревшие зерна свои.

Береза в лесу без вершины
Хозяйка без мужа в дому

Гоголь, передавая свой восторг перед природой Украины, насыщает описание Днепра гиперболой. Оставив в стороне эпитеты, метафоры, достаточно остановиться именно на гиперболе: «Голубая зеркальная дорога, *без меры в ширину, без конца в длину*, реет и вьется по зеленому миру». — «Редкая птица долетит до середины Днепра. **Пышный! ему нет равной реки в мире!**»*

Этот восторг влечет за собой обращения и восклицания: «Зеленокудрые! они толпятся вместе с полевыми цветами к водам...»

Сделав эту работу с отрывком «Днепр»*, можно предложить учащимся доказать, что «Украинская ночь»*... написана тем же автором и в сходном по замыслу произведении. И учащиеся без особого труда установят то же чувство восторга и восхищения (идейное зерно данного описания) в этом втором отрывке и те же стилистические приемы: воздух «движет океан благоуханий», слышится «величественный гром украинского соловья» (гипербола), и тут же ряд восклицаний и вопросов.

Дав учащимся «Днепр» и «Украинскую ночь», перейдите к «Ивану Ивановичу и Ивану Никифоровичу».

«Божественная ночь! Очаровательная ночь!» «Фу ты пропасть, какие смушки! сизые с морозом!.. Описать нельзя: бархат! серебро! огонь!» Сравните эти восклицания, и вы дадите понять их новую функцию, выражение в них иронии, насмешки, сарказма во втором произведении.

Проделав работу по произведениям Гоголя, обратитесь к страницам Тургенева и Толстого: их описания природы эмоциональны, но просты и сдержанны сравнительно с Гоголем.

Как и в каких выражениях показывает автор «Железной дороги» свое сочувствие рабочим, свое резко отрицательное отношение к генералу и подрядчику?

Грабили нас грамотей-десятники,
Секло начальство, давила нужда...
Все претерпели мы, божины ратники,
Мирные дети труда!

Итак, ищем в языке эмоции писателя, его реакции на жизнь, на людей, на природу, учимся видеть в элементах речи ее выразительность, учитывать в языке его смысловую нагрузку.

Механистический разбор эпитетов и сравнений нам не нужен. Нам нужны сравнения в поэме Некрасова, чтобы подтвердить душевное проникновение поэта в мир трудового крестьянства, нам нужны гиперболы Гоголя, чтобы более ощутимо воспринять восторг писателя перед природой его родины, нам нужно взглянуть в словарь Некрасова, чтобы проследить в «Железной дороге» воплощение двух противоположных эмоций — сострадания и ненависти. Тематизм языковых средств, стиль как носитель идеи, поэтические средства как характерные признаки индивидуальности писателя — все это опять-таки разновидность идейно-тематического разбора, проведенного средствами особого вида анализа (языкового).

IV

Персонаж, герой произведения вбирает в себя все перечисленные компоненты. Он действующее лицо, им движется действие, на него обрушиваются события, он является предметом высказываний о нем автора и других героев, он окружен обстановкой, природой, он высказывается по поводу происходящего — и эти его высказывания характерны и по содержанию и по языку.

Если учащиеся младшего возраста обращают все внимание на события, если их симпатии отдаются приключениям, то учащиеся постарше уже интересуются психологией, внутренним миром.

Литература — предмет, выявляющий в художественной форме и законы логики, и законы психологии (теория познания и законы внутренней жизни человека); и ту и другую сторону мы должны дать диалектически, в их противоречиях и в их сложности. Но естественно, что ребенок на первых порах понимает только то, что злое есть зло, а доброе есть добро, что белое не может быть черным, а черное — белым. Осложнений внутреннего мира, противоречий человеческого сознания с учениками IV и V классов не уяснишь. И потому для 10—11-летних детей такими подходящими являются народные сказки и басни Крылова с их персонажами-масками.

Герой их настолько прост, что он почти не характеризуется, он известен: заяц — труслив, мартышка — вертлява, осел — глуп, лиса — хитра и т. д. Эти качества героя показываются на характерном эпизоде и удивительно ярко выступают в манере речи. Крылов убедительно учит школьника узнавать героя и в поступках и в речах одновременно. Это не значит, что басня в целом не вскрывает жизни — она дает столкновения, конфликты, показывая рядом Волка и Ягненка, Слона и Моську, Соловья и Осла, Стрекозу и Муравья. И эту двусторонность явления мы учим детей понимать: Волк ясен в его качествах рядом с Ягненком, а не сам по себе. Но все же как образ-персонаж он не несет в себе никакой сложности. Сказка Пушкина дает героя тоже в несколько упрощенном выражении: злая царица, прекрасная и добрая царевна, храбрые и честные богатыри, верный своей невесте королевич — все это такой материал, который посилен V классу, на котором легко решается проблема человеческого поведения. Переходя к «Муму» и «Детям подземелья», мы встречаем большие трудности: поступки Герасима требуют более сложных разъяснений (любит собаку — и вдруг ее топит), поведение маленького героя Короленко* вводит нас в его душевную драму, показывает противоречия, и здесь впервые придется говорить о более сложных мотивировках поведения.

Еще более сложный материал получит учащийся VI класса («Дубровский», «Тарас Бульба») и особенно VII класса («Капитанская дочка», «Ревизор», «Мать»). Гринев в его дружбе с Пугачевым и в его верности дворянским установкам противоречив, хотя это противоречие вполне возможно объяснить и его собственным положением, и особенностями воззрений автора повести. Образ Ниловны слагается из сложного комплекса нежности, материнства, дружелюбия, с одной стороны, и гнева и мужества, с другой. Но таков и есть человек в его живой жизни.

Обращаясь к человеку в литературном произведении, мы прежде всего даем ученику видеть его, чувствовать, мы заставляем вжиться в него, если это образ положительный. Если это Хлестаков, если это Беликов, мы беспощадно высмеиваем его. И тем и другим подходом мы устанавливаем наше непосредственное отношение к герою. И эта сторона работы чрезвычайно важна. Ведь мы даем произведение искусства, художественный образ — его нужно увидеть, услышать, нужно с ним встретиться, столкнуться,

удивиться ему, обрадоваться или же почувствовать презрение, гнев, отвращение — и тогда только переходить к анализу. Данко и Павел должны встать как борцы и герои, Дарья должна покорить своей силой, красотой и мужеством, полковник («После бала») должен вызвать негодование, Беликов — презрение. Все эти переходы чувств важны и как подготовка к разбору, и как проповедь объективной психологии, но важны они и как метод самопознания для нашего юного читателя. Есть в жизни сила и красота, и я хочу быть сильным и красивым — но могу ли? Буду растить свою силу. Есть в жизни счастье, дружба, верность, и я хочу счастья, дружбы, верности — и я буду за них бороться. Какое восхищение вызывает во мне Метелица, этот герой гражданской войны, — я сумею так же стоять на допросе, если меня будут мучить враги моей родины. Но в жизни встречается и подлость, и предательство — неужели я когда-нибудь паду так низко? Нет, я буду бороться с подлостью и лицемерием и в себе и в других. Я должен стать в первые ряды граждан нашей страны.

Это все внутренние искры мысли, это все порывы чувств, рождаемые живым и горячим словом. А следом за этими эмоциональными реакциями просыпается желание проверить, выяснить, осознать; и мы начинаем работу. Мы понимаем задачи воспитывающего обучения не только в непосредственных примерах и показах, но и в работе аналитического порядка, воспитывающей и оттачивающей остроту познающей мысли, растущей на тех элементах жизненной динамики, которые открываются нам в жизни героя, в творческом процессе, в мышлении писателя. А образ — это не только герой, это и пейзаж, и художественная деталь, и эпизод — все это образы. И писатель мыслит этими образами.

Герой складывается в нашем воображении довольно сложно: тут и пейзаж или интерьер, его окружающий (Челкаш — и море, Дарья — поле и лес, Беликов — и его квартира), тут речевая характеристика героя (как говорит Пугачев, особенности речи Савельича, любимое выражение Беликова, скачки в мыслях и словах Хлестакова, могучая речь Тараса Бульбы), тут внешность героя, свидетельства о нем автора и других действующих лиц, тут и самый важный компонент характеристики — события. Поведение Гринева во время пути, его ссора с Савельичем и примирение с ним, его готовность повторить за комендантом ответ Пугачеву, его отказ Пугачеву

на предложение ему служить — все это и есть Гринев, его характер.

Как часто писатель дает двум героям одно и то же испытание, и как по-разному они на него реагируют: Ибрагим и молодой Корсаков* в их отношении к реформам Петра, Челкаш и Гаврила в их отношении к деньгам, Коваленко и Беликов в их отношении к дому, к службе, бабушка и дедушка в «Детстве» Горького во всех случаях жизни — насколько по-разному живет и действует каждый из них. Мы погрешили бы против нашего понимания произведения в целом, если бы не учили школьника брать Троекурова рядом с Дубровским (отцом и сыном), Герасима — рядом с барыней, Хлестакова — рядом с городничим. Композиционный анализ не ограничивается динамической стороной (ход действия, переключки эпизодов, разрез произведения по горизонтали), композиционный анализ касается системы образов, давая как бы разрез произведения по вертикали.

Идти с учащимися по этим изгибам жизни, думать над поведением героя, над закономерно развивающимися поступками человека (в их противоречиях и в их единстве) — это и значит работать над образом-персонажем (во избежание путаницы лучше говорить именно так: образ-персонаж).

V

Называя всю эту проблематику, мы ни минуты не забываем, что возможности у читателя 14—15 лет не так уж велики. Учитель, вооруженный таким литературным подходом к повести, к персонажу, к системе героев, сумеет показать его на доступном и скромном материале. Нет сил и нет возможности разбирать равномерно все главы «Дубровского», достаточно взять две-три основные главы и на одной из них раскрыть поведение Троекурова, на другой — характер старого Дубровского, на третьей — фигуру молодого Дубровского — и в итоге установить их взаимосвязь. Фабульная сторона повести будет усвоена в процессе домашнего чтения.

Вся наша система уроков призывает учителя, мобилизовав внимание и работоспособность класса, решать серьезные и важные для учащихся вопросы в скромном размере и на материале, доступном возрасту класса. Программа требует от нас знакомства с целой повестью или романом, но серьезно изучаются в классе главы,

эпизоды, страницы, на них учатся школьники чтению, с тем чтобы реализовать эти навыки в процессе домашнего чтения, к которому отсылает их учитель после классной интенсивной работы.

Итак, мы ведем работу над целым, если это целое укладывается в часы занятий; если же нет, мы ограничиваемся работой над частью, зная, что этот один участок изученного и продуманного текста уже решительно направляет и организует внимание учащегося по отношению ко всем соседним главам и эпизодам. Мы ведем работу по многим линиям (события, герои, система образов, язык — все это в их идейно-тематическом звучании), но эти линии не могут везде и всюду выдерживаться в равной мере. Иногда внимание к сюжету вытеснит внимание к персонажу; иногда берем одного героя, а иногда характеризуем их рядом и сравнительно, иногда, взяв язык, говорим о сравнении, в другой раз — об эпитетах, а на другом материале займемся гиперболой. Так мы перебираем все клавиши нашей громадной клавиатуры, касаясь то одного ее места, то другого, с расчетом на постепенную мобилизацию всех нужных нам вопросов и всех необходимых приемов работы над освоением произведения.

Учитель обязан на практике решить ответственную педагогическую задачу: дать знания и дать познания. А познания — это знания в их связях и соотношениях, это знания, которые можно доказать, по усмотрению применять к новым жизненным обстоятельствам и к новым научным или литературным фактам.

Заканчивая главу, вспомним наше четвертое, заключительное дидактическое правило: *диалектически соединяя дедукцию с индукцией, учитель обеспечивает в итоге стройность и систематичность знаний и тем самым воспитывает сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой.*

Заканчиваем тем, с чего начали: необходимо разрешить органическое единство задач материального и формального образования. «Факты — упрямая вещь». Мы не терпим пустословия. Все наши выводы должны быть доказательными. Это одна сторона. А другая: есть такие общие положения (основы науки, исходные принципы мировоззрения), которые должны быть усвоены крепко и на всю жизнь. Писатель — это «колокол на башне вечевой во дни торжеств и бед народных», художественное слово — это сгусток мысли и чувства — эти положения выводятся

из фактов, из материала, но сами они уже являются тем ключом, который открывает любые новые, еще неизведанные пути жизни и искусства.

Так словесник на своем материале, исходя из его природы, реализует педагогический процесс, руководствуясь общими для всех школьных предметов дидактическими правилами. Тем самым он обеспечивает ясность и твердость знаний, тем самым он организует класс, так как хорошей методикой обеспечиваются и знания, и дисциплина.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

...Школьная работа в наше время обогащена методами внешкольного порядка: это экскурсии, посещения театра, школьные выставки, вечера, спектакли, киносеансы, радиоконцерты. Даже окраины нашего Союза располагают этими мощными формами культуры.

Пользуясь этими методами работы, мы должны иметь в виду две цели. Первая из них — сообщить детям материал, возможно большее количество стихов, рассказов, не переходя к поверхностному чтению, к излишней пестроте фактов, но в то же время не лишая детей ничего, что мы считаем существенно важным и интересным для них (и фольклор, и классики, и наши современники). Вторая цель — научить читать, научить мыслить и понимать, ценить литературу, научить работать над текстом, передать богатство языка.

В педагогике эти две цели имеют свое название: сообщение фактов и формальное развитие. Долго шли споры о преимуществах материального и формального развития. Мы должны решить эту задачу равным вниманием и к сообщению фактов, и к задачам развития мышления ученика. Факты постигаются средствами мышления, выводы, мысли базируются на фактах. Однако решить задачу нужно честно и добросовестно: преследуя известный объем материала, дорожа им, мы еще больше должны дорожить культурой сознания. Как это сделать, как вести уроки по литературе так, чтобы, осваивая материал, в то же время упражнять логические способности ученика, обогащать его язык, сообщать ему навыки? Сделать это не так невозможно, если признать, что мы не обязаны на каждом произведении поставить все виды работы над текстом — и планирование, и выразительное чтение, и цитирование, и киноиллюстрацию, и слушание соответствующей музыкальной пластинки. Это было бы из-

лишеством. Скажем больше: нельзя все проходить с одинаковой мерой глубины. Нужно уметь выбирать отдельные небольшие произведения, отдельные сцены из больших произведений и над ними работать обстоятельно, ставя себе целью научить на этом избранном материале искусству чтения, умению мыслить, владеть словом. А весь остальной материал можно проходить быстрее, более гибко переходя от методов интенсивной работы к методам экстенсивной работы. Однако можно быть уверенным, что если первое стихотворение изучено подробно, то второе (аналогичное) будет пониматься частично и через первое, без специального его разбора; если тщательно разработана одна глава повести, то тем самым пролит свет и на соседние главы, и их допустимо прочитать более быстро. Гибкость и разнообразие методических приемов, их разумное чередование — это одно из условий, которое поможет учителю решить стоящие перед ним задачи.

Методические приемы диктуются природой художественного произведения: лирическое произведение желательно дать в художественном чтении, в музыкальной обработке; драматическое произведение читается в лицах, смотрится на сцене, обсуждается в его сценическом воплощении; в романе разбирается система образов, сложный его комплекс; чтение романов следует сопровождать художественной иллюстрацией. Каждый писатель требует своей формы добавочного воплощения.

Каждое произведение должно быть прочитано и разобрано соответственно его природе. Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме, из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую — дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой глав даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, пословица объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали.

Если мы на каждом произведении будем ставить все виды чтения, применять разные формы наглядности, изучать все сцены и всех героев повести то за год мы

пройдем, естественно, очень небольшое. А между тем стоит учителю взять из романа (скажем, «Мать», «Чапаев») несколько сцен и разобрать их интересно, подать их живо, как ученик невольно обратится к роману в целом. А это нам и нужно — чтобы ученик связался с библиотекой, чтобы он побольше читал самостоятельно. Наши задачи и темпы требуют от нас обогащения нашей работы и в количественном и в качественном отношении.

Мы уже говорили о том, что за последние годы работа над языком учащихся, творческие сочинения, планы, изложения не пользовались вниманием программ и учительства. Воспитательные и образовательные задачи уроков литературы сводились к социологическим схемам. Учеников зачастую натаскивали на биографии и бесконечные характеристики, не разнообразя работ по литературному материалу, не используя тех методических возможностей, которые сами стучатся в двери классов.

Казалось бы, чего проще — выразительное чтение, пересказ, планирование... давно известные виды работ.

Я говорю «давно известные» — но что же заставляет меня писать о них снова? Заставляет писать опасность внешнего к ним отношения: план — ради плана, чтение — ради чтения, изложение как развитие речи (и только!).

Основная методическая установка, пронизывающая все уроки литературного чтения, должна быть такова: все эти учебные процессы имеют общую цель — постижение содержания произведения, усвоение рассказа или стихотворения, понимание замыслов автора, усвоение его образов и языка.

Если мы подойдем к произведению с этой основной целью, то все виды работ над ним (чтение, цитирование, планирование, пересказ) окажутся лишь средствами для ее достижения.

Чтение — явный и простейший вид знакомства с произведением. Но этот вид знакомства останется «простейшим» до тех только пор, пока мы не заговорим о выразительном чтении. Читать выразительно не так-то легко, и дети еще не умеют читать выразительно. А между тем только художественное чтение вскрывает произведение во всей его глубине и его эмоциональной природе, во всей силе его воздействия на читателя и слушателя.

Что значит прочесть выразительно стихотворение Лермонтова «Смерть Поэта»? Это значит показать его план, наличие в нем трех частей, показать это соответственными паузами и переходами голоса от одного

эмоционального наполнения к другому. Хорошо прочитать каждую из этих частей — это значит нажимом голоса выделить опорные, ведущие слова:

*Погиб Поэт! — невольник чести —
Пал, оклеветанный молвой...*

Это значит так произнести слова и предложения, чтобы передать слушателю тему, волнующую поэта. Хотя в стихотворении одна тема, но она распадается на подтемы, нужно схватить их и донести голосом до слуха. Здесь и скорбь о погибшем, и презрение к его убийцам, и негодование по адресу конкретного исполнителя общественного заговора (Дантеса), здесь и воспоминание о прошлом, и пророческий взгляд в будущее. Какое богатство лексики мобилизовано поэтом на службу этому потоку мыслей, с какой экспрессией синтаксические формы воплощают любовь и гнев поэта! Произнести выразительно такое стихотворение — это значит истолковать его.

А что такое план, как не опыт краткой передачи содержания произведения? Дурно написанный план искажает мысль автора, небрежный план игнорирует композицию произведения, план, неряшливый по языку, показывает невнимание к стилю произведения, с которым план должен как-то перекликаться. А между тем так часто приходится наблюдать работу над планом в классе как чисто техническое упражнение, весьма отдаленно связанное с разбором произведения.

Учитель имеет полное право использовать в отдельном случае план как единственную форму разбора. Если стихотворение «Смерть Поэта», хорошо прокомментированное учителем, достаточно выучить читать выразительно, то для «Трех палым» можно ограничиться планом. Третье произведение вскрывается в форме ответов учеников на вопросы учителя, с цитатами из текста, четвертое — постановкой вопросов со стороны учащихся и коллективным их рассмотрением.

Искусство методиста заключается именно в том, чтобы умело подобрать ключ к тому или другому произведению. Методика усвоения должна подсказываться объемом материала, жанром, уровнем трудности, отношением учащихся к произведению. А чтение, план, цитирование, изучение иллюстраций — это прежде всего пути усвоения, вытекающие из специфики самого материала.

Пожалуй, пересказ и изложение именно те формы работы, в которых чаще всего видят самоцель: нужно научить детей говорить и писать, — пускай себе расскажут, напишут, а мы исправим ошибки их стиля. И все сводится к ошибкам стиля, тогда как основная задача работы в том, чтобы с помощью устного и письменного пересказа обогатиться мыслями и чувствами Чехова или Горького. Исправляя работу, учитель чаще всего следит только за языком ученика, а не за тем, как же он в конце концов усвоил текст и мысль писателя. В связи с этим произведение читается однократно и никакой подготовки к изложению не проводится (происходит как бы испытание памяти ученика), или же текст, предназначенный для изложения, читается раза два-три подряд, без анализа, без планирования, и в этом случае происходит сознательное воздействие на память путем повторения.

А между тем мы хотели бы видеть в устном и письменном изложении сознательный процесс, когда ученик воспроизводит усвоенное, идет по следам понятых им мыслей и ассоциаций, а не по следам механической памяти.

Иногда в пересказе видят только контроль: ученик рассказывает с тем, чтобы учитель удостоверился, прочитано ли произведение. Дело в том, что если ученик не читал и знает произведение с чужих слов, то в его рассказе это сразу же обнаружится. Но ставить целью рассказа только контроль — это значит снижать смысл работы. То же и в письменных упражнениях. Иногда в школе сочинение, письменное изложение рассматривается как работа контрольного порядка, дается как завершение темы, ставится как итог чтения того или иного произведения. И это неверно. Почему же это обязательно итог и контроль? Письменная работа во всех ее видах — метод усвоения пройденного, материал для работы мысли, для роста сознания ученика. Не может же ученик механически подытоживать достижения, сделанные в ряде предыдущих уроков, — нет, именно здесь-то он и растет, работая с пером в руках.

Объявляя борьбу против техницизма на уроках литературы, я отнюдь не думаю отрицать значение техники и навыков. Нужна — да еще как нужна! — и техника чтения, и техника планирования, нужны и навыки цитирования и привычка к пересказу, устному и письменному, необходимы навыки выразительного чтения. Все эти специфические методы вживания в рассказ и стихотворение, все эти пути подхода к литературе учащиеся

должны освоить, и освоить именно в V—VII классах. Не вооруженные этими привычными формами учебной работы, ученики VIII—X классов осуждены на многие затруднения, их работа над классиками будет затруднена, наполовину безрезультатна. Мы обязаны поднять культуру речи, мы видим в литературном чтении школу речи, источник накопления языковых средств...

Однако сделать чтение целенаправленным, всегда ведущим к чему-то, это не так просто, это требует некоторого мастерства. Этого мастерства и должен добиться словесник, учитель, передающий нашей юности искусство слова. Ученику нужны не выжимки дидактических выводов, а живые образы и сцены, словесно воплощенные и композиционно уравновешенные.

Так поданная литература войдет в сознание, творчески оплодотворит на всю жизнь, запомнится, станет собственностью нашего ученика. Подобная подготовка в V—VII классах даст свои результаты в VIII—X классах. В старших классах ученики поймут литературные памятники во всей их исторической и политической силе и во всей их художественной специфике. В старших классах можно будет говорить о росте и развитии литературы: как вводили и усложняли наши писатели, скажем, проблему влияния общественной среды, воспитания, как и в каких политических целях они противопоставляли классы и поколения, как и для каких целей изображали природу и т. д. Все это основная проблематика произведения, и все это одновременно как-то слажено и сделано, все это одновременно искусство композиции, непостижимое для ученика лишь до тех пор, пока он не привык отдавать себе отчет в плане произведения.

В старших классах можно будет говорить о росте и развитии идей в нашей литературе, можно будет сопоставить элементарную сравнительно проблематику литературы XVIII в. с широкой и совершенно новой проблематикой Пушкина, показать глубину его психологических портретов (Онегин, Татьяна, Борис Годунов, Германн, Гринев) — и рядом показать новизну и богатство лексики в его произведениях. Этого не следует делать в объеме вуза, нельзя усложнять этих вопросов, — но ведь мы этим и не грешим, большинство учителей просто ничего не говорят об этом, да и ребята пока мало что понимают, так как они не приучены к наблюдениям над текстом, они не по-литературному знают литературу.

Литературное чтение следует поставить так, чтобы

внутреннее содержание подавалось обязательно и в первую очередь, но чтобы оно подавалось не в отвлечении, а в его словесном материале. Для этой цели нужно поднять методику основных учебных процессов, высвободить их из состояния техницизма (чтение, план, пересказ), научиться видеть в них не только навыки, но и методы проникновения в содержание и смысл читаемого.

Одновременно следует поработать над тем, чтобы уроки были разнообразны. Все многообразие возможностей, подсказываемых современной культурой, должно быть привычным и доступным для учителя. Экскурсия в природу — и тут же сочинение на тему «Осень», посещение «Ревизора» в театре — и беседа в классе о театральной постановке, о героях пьесы и о ее построении, посещение картинной галереи или изучение портретов Репина и Крамского по репродукциям в классе — и работа над характеристикой Пугачева или Гринева.

В зависимости от поставленных учителем задач и от специфики материала работы должны чередоваться, сменяя друг друга, методические приемы должны сочетаться смело и разнообразно.

Методика определяется в значительной степени подготовкой учителя и в области литературы, и в области всех других смежных искусств и дисциплин. Уметь привлечь картину и использовать ее на уроке не так просто, провести экскурсию, пожалуй, сможет не всякий, поставить инсценировку сказки Пушкина кому удастся, а кому и не удастся. Но дети в школе будут ценить именно того словесника, который, не понижая ни на йоту идеологического подхода к литературе, даст классу и художественную выразительность слова, и зрительные впечатления, который сумеет использовать и природу, и город, и сценическое действие, и музейные богатства. Таких учителей немного, но таких именно обязаны готовить нам педвузы, на таких именно передовых товарищей должны равняться начинающие педагоги, за такую широкую культуру словесника должны бороться директора, отделы народного образования, институты усовершенствования учителей.

Вопрос о коммунистическом воспитании средствами литературы лежит не вне всех этих проблем, а именно здесь, в сфере методики. Программа подбором материала дает в руки словесника золотой фонд нашей литературы. Наше дело довести все эти чувства и идеи (патриотизма, дружбы, солидарности трудящихся) до сознания ученика. Если мы будем все время, извлекая из произведения его

сердцевину, его корень, оставлять без внимания воплощение этих идей и чувств в образах, сценах, в сюжете произведений, то мы оголим наш фронт, мы воспитательных задач не выполним, мы ничему не научим нашу молодежь, мы ничем не заразим, мы не дадим ярких примеров жизни и человеческих характеров (чем и жива литература). Воспитательные задачи находятся в неразрывном единстве с образовательными. А задачи обучения («навыки») будем рассматривать в их подчиненном значении по отношению к задачам широкого образования наших школьников.

Словесник должен продолжать свое литературное образование, он должен учиться не по «методичкам», а по курсам марксизма-ленинизма, по курсам истории и теории литературы. Он должен учиться в музеях и в театрах, он должен понимать язык живописи и музыки, которые помогут ему на его уроках. И тогда наш подход к вопросам методики удовлетворит широко поставленным научно-педагогическим требованиям.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

...Какое чтение мы считаем образцовым, чего мы требуем от чтеца и рассказчика?

Исполнение должно иметь целью произнести текст с максимальной передачей темы произведения и его идейного замысла. Чтение должно соответствовать стилю произведения, его жанровым особенностям; это исполнение воплощает в голосе логическую и синтаксическую мелодию речи, музыку и ритм стиха, тот или иной строй прозы. Это исполнение должно соответствовать правилам грамотного произношения, того, что называется орфоэпией; оно должно быть, само собой разумеется, громким, ясным, доносящим до слушателя с полной четкостью звучащее слово.

Обычные недостатки детской речи — отсутствие громкой и четкой речи, основные ошибки в произношении преодолеваются начальной школой. Лучшие учителя младших классов учат выделять логические ударения, делать паузы, учат читать стихи, разучивают по ролям басни — все это воспринимается детьми с большой чуткостью и способствует лучшей постановке литературного чтения на первых его ступенях в III—IV классах.

Если бы начальная школа всем фронтом планомерно работала над выразительным чтением, мы должны

были бы ставить в V—VII классах задачи более сложные. Но, поскольку в V класс приходят дети, почти не имеющие понятия о правилах выразительности, мы будем говорить о простейших задачах постановки выразительного чтения в V—VII классах.

Работа над выразительным словом оформляется в ряде специальных уроков, посвященных чтению или рассказыванию текста, но, кроме того, учитель наблюдает над произношением, фразировкой и интонациями учащихся на каждом уроке. Исправляются ошибки в произношении: не *мо́лодежь*, а *молодѐжь*, не *про́цент*, а *процѐнт*, не *етот*, а *этот*, не *поезия*, а *поэзия* и т. д. Выясняется различие в начертании и произношении: пишем *что*, говорим *што*, пишем *учитьсѧ*, говорим *учицца*, пишем *Николаевна*, говорим *Николавна*.

В школах, где наблюдается какое-либо местное произношение, ему уделяется особое внимание. Южане говорят *идуть*, *поють*, говорят *эта животная*, *эта озера* (утрата среднего рода); следовательно, в работе над грамматикой привлекается местный говор и соответственно исправляется.

Эта работа по орфоэпии длительная, постоянная и упорная. Для справок учитель может использовать словарь под ред. Д. Н. Ушакова*, где каждое слово дано с соответственным ударением.

Каждый ответ, цитата из стихотворения, пример по грамматике должен приводиться в соответственной голосовой подаче: «Не спеши, говори громко, ясно. Повтори еще раз, произнеси так, чтобы все тебя слышали и поняли». Все, что можно сказать на память, следует произносить без книги, наизусть, так как устная речь естественнее, живее, проще, а потому выразительнее. Приводя цитату, ученик повторяет ее без книги, наизусть. Загадки, пословицы, над которыми работают в классе, — все это материал для шлифовки дикции и для культуры живых интонаций.

Сам учитель, его манера речи, его выразительное слово, его рассказ, его чтение стихов — все это постоянный пример для учащихся. И потому педагог должен говорить громко (но не криливо), ясно и четко (но живо), эмоционально (но без нервных нажимов и с минимальным количеством жестов). Как только является возможность, словесник должен произносить стихи наизусть; давая учащимся заучивать на память, учитель не должен освобождать себя от этого задания. На класс производит

исключительное впечатление, когда новое стихотворение доходит до слуха из уст учителя, а не из книги. После этого стыдно ученику не поработать над ним, невозможно не выучить его наизусть. А что переживает класс, когда учитель читает наизусть целую главу из «Песни про купца Калашникова» или когда словесник рассказывает близко к тексту или дословно главу из «Капитанской дочки» или «Человека в футляре»! Это удесятенное внимание, это осязаемое переживание происходящего в рассказе! Пусть трудно подготовиться к такому уроку, но сделайте это раз-другой, и вы найдете в классе сперва двоих-троих рассказчиков, а затем в школе сам собою создастся кружок чтецов и рассказчиков; помощь такого кружка окажется незаменимой и на уроках литературы и на вечерах, проводимых в школе.

Итак, прежде всего повседневное внимание к произношению, к четкости и ясности слова, к живости и простоте речи.

И во вторую очередь — система уроков, посвященных выразительному чтению стихов и прозы, хоровым выступлениям класса, рассказыванию художественной прозы.

Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является основным ключом к пониманию его содержания. Выразительное чтение ученика включает процесс разбора, подытоживает анализ, практически реализует понимание и толкование произведения. Почему отрывок Гоголя «Чуден Днепр» надо читать торжественно, медленно, с сильно выраженными музыкальными модуляциями голоса? Потому что идея этого описания — волшебная, чудесная красота природы, выраженная языком гипербол, сгущенным подбором метафор, восклицаниями. Если класс понял тональность текста, попробуйте проговорить сниженным говорным тоном те же строки: «Чуден Днепр при тихой погоде, когда вольно и плавно мчит сквозь леса и горы полные воды свон», — и класс засмеется. И тут же объяснит причину смеха: прочитано так, как будто идет простой бытовой рассказ, и нет никакого торжественного описания. Тема — Днепр; идея — «Чуден... Днепр, и нет реки, равной ему в мире!» Эта идея текста требует и особого его произношения. И для того чтобы учащиеся поняли, как нужно читать, их нужно учить не только с голоса, а идти путем осмысления текста, оформляя каждый раз найденную в тексте мысль логическим, тональным и музы-

кальным истолкованием предложения и ряда предложений.

Учащиеся должны прийти к мысли и к выводу, что выразительно прочитать — это значит подать голосом идею и тему произведения. В классе читается и разбирается, например, «Железная дорога»; учащиеся пришли к мысли, что Некрасов показывает в стихотворении трудную жизнь народных масс, показывает сочувственно («это все братья твои — мужики!»); показывает эксплуатирующую верхушку, генерала и подрядчика, показывает всю их наглость и грубость; показывает отношения двух враждебных сил в настоящем (финал стихотворения) и в будущем («да не робей за отчизну любезную...»). Учащиеся поняли все это, читая, отвечая на вопросы, работая над текстом. И когда, переходя к чтению, учитель спрашивает, что же нужно дать этим чтением, шестиклассники отвечают: «Мы должны выразить содержание стихотворения, передать мысли и настроения поэта».

«Отношение к явлениям (не самые явления!) — вот, вообще, самое убедительное в искусстве», — говорит Ю. Озаровский в своей прекрасной книге о выразительном чтении¹.

И в данном стихотворении Некрасова нужно вскрыть и выявить отношение к явлениям: пронизанное раздумьем и грустью восхищение родной природой («всюду родимую Русь узнаю...»), любовь к трудящимся, преклонение перед подвигом их труда («Труд этот, Ваня, был страшно громаден...»), отвращение к собирательной и типической фигуре генерала, горькая ирония последней сцены (подрядчик и рабочие — «Кажется, трудно отрадней картину||Нарисовать, генерал?..»).

Такая задача, как идейно-эмоциональное раскрытие текста («Чуден Днепр», «Железная дорога»), решается общим разбором произведения, подсказывается чтением учителя и закрепляется чтением учащихся. Причем далеко не каждый ученик способен схватить сразу тональность произведения и выразить ее в голосе. Над этим приходится работать. Подобно тому как при чтении отрывка о Днепре мы пробуем подменить взволнованное и «высокое» чтение простым говорком и вызываем смех класса, так же в любом ином случае учитель должен, схватив ошибку ученика в чтении, подчеркнуть ее своим повторе-

¹ Озаровский Ю. Музыка живого слова. — СПб., 1914, с. 100.

нием и тем идти к правильному тону — от противного. «Как за барами житье было привольное» — ирония. А попробуйте прочитать утвердительным тоном, будто бы действительно житье было хорошее и привольное, — что из этого получится? Подобный же опыт сделайте с «Историей Власа — лентяя и лоботряса»*, прочитайте хоть кусочек тоном одобрения к поведению Власа — и этим вы подчеркнете необходимость противоположного тона, показывающего истинное отношение автора к его герою, т. е. гневную насмешку.

Мороз-воевода поет «удалую и хвастливую песню» — попробуйте, уловив вялую интонацию ученика, снизить текст до полного равнодушия и безразличия, как будто все обычно и буднично:

Идет — по деревьям шагает,
Трещит по замерзлой воде,
И яркое солнце играет
В косматой его бороде.

(«Идет он — по лужам шагает...») Нет, так нельзя, нужно дать удаль, размах, удачу, хвастовство. «Идет — по деревьям шагает...» Так как же надо читать? И учитель добивается чтения эмоционального, бодрого, четкого («И сам про себя удалую, || Хвастливую песню поет...»).

Этот прием подхода к искомому тону от противного понятен для учащихся, учитель должен уметь им пользоваться. Проходя через ощущение здоровой и умной насмешливости Крылова, через приподнятый восторг Гоголя, через сдержанную живопись Тургенева, через полнокровную жизнерадостность Толстого, через гнев и сострадание Некрасова, осваивая все эти идейно-эмоциональные регистры человеческого сознания, наш ученик растет и развивается. Он нащупывает в себе и в людях неизведанные еще им богатства внутреннего мира и учится выявлять их в словах и в голосе.

Поскольку речь идет о выразительном чтении, мы должны говорить о культуре голосовых средств. «Искусство художественного чтения есть искусство обращения письменной, немой речи в живую и образную, т. е. звучащую и исполненную мысли и чувства»².

Мы уже сказали о том, что первая и основная задача преподавателя литературы — истолкование внутреннего содержания произведения, выявление темы, предмета

² Озаровский Ю. Музыка живого слова, с. 1.

изображения и, главное — выявление авторского отношения к предмету изображения (гнев, восторг, ирония, спокойствие, веселость, грусть, насмешка, восхищение).

Однако кроме этого пути от идейного центра к окраске всего полотна художественного произведения должен быть в распоряжении учителя и второй путь, когда он держит в руках все нити этого полотна, когда внимание ученика привлекается к слову, к предложению, к строке, к строфе.

Мы ставим своей методической задачей показать те упражнения, через которые учитель должен провести учащихся, воспитывая внимание к звуку, слову, к предложению, к абзацу, воспитывая четкость и ясность произношения, звучность и гибкость голоса, чуткость и требовательность слуха. Кроме уроков всестороннего литературного анализа и произношения произведения целиком необходимо уделять время, хотя бы часов 5—6 в год, на специальные занятия техникой произношения.

Начнем с простейшего — с звуков. Неразвитая, нечеткая речь отличается смазанностью звуков, неясной дикцией, недостаточной выявленностью согласных и гласных. Работа над речью должна ставить своей задачей развитие фонетической четкости. Внимание курса грамматики к изучению звуков русской речи должно быть использовано учителем не только для целей орфографии, но и для нужд выразительной речи, для орфоэпии и дикции.

Для этой цели хороши произведения устной народной поэзии: загадки, пословицы, скороговорки. Загадка зачастую звукоподражательна эту ее звукоподражательность мы вскрываем в произношении:

Бились попы, колотились попы,
пришли в клеть, перевешались. (Цепы.)

Произносить нужно, подчеркивая губные звуки *б, п*, а также отчеканивая звукоподражательный ритм загадки (ритм *молотьбы*).

Ходит щучка по заводи,
ищет щучка тепла гнезда,
где бы щучке трава густа.

Выделяется свистящее *щ*, передающее звук *косьбы*.

— Черныш-загарыш, куда поехал?

— Молчи, кручено-верчено, сам там будешь.

Этот разговор горшка с ухватом основан на воспроизведении шаркающих звуков: чугуны задевает под печки, вода шипит на раскаленных краях чугуна, ухват шоркает по стенкам чугуна. Произношение выделяет шипящие звуки.

Вот несколько пословиц, построенных на звукописи (уже не на звукоподражании):

Сшутил шут шутку: украл шушун да шубку.

Дали голодной Маланье олады; она говорит: испечены неладно (ла-ло-ала).

С такими же звукосочетаниями загадка о капусте:

Латка на латке, а игла не была.

Еще пословицы:

Мал сокол, да на руке носить; велик верблюд, да воду возить.
Дон-Дон, а лучше дом.

Вот скороговорки:

От топота копыт пыль по полю летит.

На дворе трава, на траве дрова.

На семеро сани, по семеро в сани.

Сшит колпак не по-колпаковски, вылит колокол не по-колоколовски.

Турка курит трубку, курка клюет крупку.

Эти малые формы художественной речи, показывающие высокое звуковое мастерство, произносятся в классе по нескольку раз; дети учатся четкому и звонкому произношению, вслушиваются в звуки и в слоги, проходят школу художественной фонетики. Эта работа V класса, причем преимущественно в начале года.

Желательно, чтобы дети знали еще в начальной школе о том, что в языке имеются глаголы, междометия, существительные звукоподражательного характера: *бах, трах, жужжать, мяукать, поддакивать; кукушка, таратайка, балалайка, барабан, топот; грохот грома* и т. д.

Но и в V классе желательно еще раз остановиться на этом явлении речи, ибо поэтический язык всегда и везде использует этот языковой материал для своих целей.

...Веселым треском
Трещит затопленная печь...
Колокольчик дин-дин-дин...

Эта работа над звучащим словом дает резонанс на всех следующих ступенях общения с художественным словом.

Читая «Бесы», учащиеся передают кружение метели, навязчивую повторность звуков, они сознательно работают над дикцией.

Мчатся тучи, вьются тучи;
Невидимкою луна
Освещает снег летучий;
Мутно небо, ночь мутна.
Еду, еду в чистом поле;
Колокольчик дин-дин-дин...
Страшно, страшно поневоле
Средь неведомых равнин!

А созвучие эпитета с определяемым словом, хотя бы в стихотворении «Косарь»: кровь отцовская, косу новую, село родное, к морю Черному.

Или такой пример:

Их смуглые ручки порой подымали,
И чёрные очи оттуда сверкали...

Не шепчутся листья с гремучим ключом...

Наблюдения над звучащим словом ставят перед учащимися острый вопрос о наличии губных, шипящих, мягких и твердых звуков, о различии в начертании и произношении (*море Черное, чёрные очи*). Умелый учитель на уроках выразительного чтения повысит интерес учащихся к языку, к фонетике, морфологии и синтаксису; этот новый для учащихся подход к речи даст свои результаты и на уроках грамматики.

Рядом с наблюдениями над звучностью эпитета необходимо улавливать звучность строки или фразы:

И шел, колыхаясь, как в море челнок,
Верблюд за верблюдом, взрывая песок.

И конь на дыбы подымался порой,
И прыгал, как барс, пораженный стрелой.

(В последней строке затрудненные для произношения сочетания *пр, бр, стр.*)

Насколько звучны, например, следующие строки «Полтавы»:

Бой барабанный, клики, скрежет,
Гром пушек, топот, ржанье, стон,
И смерть и ад со всех сторон.

Занятия дикцией в V классе должны привести к тому,

чтобы строки «Полтавского боя» или «Трех пальм» произносились учащимися VI класса с достаточной звуковой выразительностью.

Нужно приучить ученика не только видеть картины, которые рисует поэт, но и слышать звучание стиха, его инструментовку, звукоподражание и звукопись.

А рифма? Ведь ее нужно не видеть, а слышать. Тем более что поэт часто ставит под акцент рифмы особо значительные слова:

Наш воевода
В родню был *толст*,
Да не в родню был *прост*.

Не ты ль нам к зиме на *тулупы*
Позволил легонький оброк собрать с овец?
А что они кричат, так овцы *глупы*...

Или еще пример:

Вся комната янтарным *блеском*
Озарена. Веселым *треском*
Трещит затопленная печь.

Рифма далеко не всегда принимает на себя логическое ударение, но если она его принимает, то звуковой эффект нужно суметь использовать.

Итак, первый вид упражнений — восприятие и произнесение звука. При этом целью работы ставится четкое воспроизведение слова как звуко сочетания и четкое воспроизведение речевого звена в его художественной звуковой функции. Это может быть подражание звукам действительности: «Трах! тах! тах!» — понеслось над его головой, упало под воз и разорвалось — «ррра!» (Чехов, «Степь»). Это может быть просто звукопись, сочетание согласных (аллитерация) или гласных (ассонанс), сочетание чисто музыкального порядка, лишь косвенно характеризующее картину:

И прыгал, как барс, пораженный стрелой.

Как и во всех случаях, эти наблюдения над художественным словом должны закрепляться собственным творческим опытом. Когда ученик добивается того, что его загадка о трамвае звучна и звукоподражательна, значит, он действительно схватил звуковую сторону речи. Вот составленная учеником загадка:

По улице бежит —
Трам-бом!
И грохотом страшит
Дзин-дон!
Внутри его сидят—
Треск-звон!
Толкутся и висят—
Ор-гром!

... В VII классе при чтении «Челкаша» учитель обращает внимание учащихся на передачу звуков портового города. «Звон якорных цепей, грохот сцеплений вагонов, подвозящих груз, металлический вопль железных листов, откуда-то падающих на камень мостовой, глухой стук дерева, дребезжание извозчичьих телег, свистки пароходов, то пронзительно-резкие, то глухо ревушие, крики грузчиков, матросов и таможенных солдат — все эти звуки сливаются в оглушительную музыку трудового дня...» Это мастерское описание звонов, воплей, свиста и стука нужно уметь услышать и нужно уметь передать его голосом. И очень хорошо дать после чтения и анализа этого отрывка одну из тем: «В школе на перемене и во время урока (голоса и звуки)»; «Утренние звуки у нас в доме»; «На площади и в переулке (звуки города)»; «Во время уборки хлеба (голоса людей и машин)».

Подобные темы выполняются учащимися с удовольствием и с большим успехом. Они учат подростка слышать звуки природы, города, человека, они учат его ценить в литературе ее музыкальную, звуковую силу.

Следующим разделом работы является выделение логического ударения в предложении..

Этот род упражнений, эта сторона выразительного чтения всецело опирается на синтаксис. Ю. Озаровский говорит о том, что логическое ударение может различаться по своей силе, и называет их ударениями первой и второй степени. В предложении может быть не одно логическое ударение, но не более одного логического центра данной степени.

А низ горы || *деревней* был, || кривился *крыш* корою.

Выделяем *деревней* и *крыш*; первое ударение большей силы (второй степени), а второе — меньшей силы (первой степени).

Уяснив с учащимися наличие логических ударений на примерах отдельных предложений путем вопросов

и голосовых упражнений, учитель переходит к выделению логических ударений в каком-либо нетрудном тексте.

В одном из первых стихотворений V класса («Утро» Никитина) можно показать ударения на сказуемых, подлежащих и дополнениях.

*Звезды меркнут и гаснут. В огне облака.
Белый пар по лугам расстилается.
По зеркальной воде, по кудрям лозняка
От зари алый свет разливается.
Дремлет чуткий камыш. Тишь — безлюдье вокруг,
Чуть приметна тропинка росистая.*

В начале стихотворения показывается исход ночи; поэтому отмечается, что звезды *меркнут*. Затем перечисляются приметы раннего утра: *пар, свет, тишь, роса, утки* и т. д. Эти слова стоят в роли подлежащих. Дополнения *воде, лозняка* несут на себе ударения меньшей степени. Не усложняя дальнейших наблюдений, возьмем следующее за «Утром» стихотворение «Вечер» Аксакова и покажем на нем, в связи с темой «Вечер», акцентировки подлежащего или сказуемого:

*Жар свалил. Повеяла прохлада.
.....
Говор смолк; лишь изредка собачий
Слышен лай, промолвят голоса...
Пыль слеглась; остыл песок горячий,
Пала сильно на землю роса.*

Что именно характерно для темы «Вечер» в каждом из этих слагаемых стихотворения? В зависимости от ответа на вопрос мы и находим логические ударения.

Потренировав учащихся на этих простейших примерах, можно показать случаи более сложных расстановок ударения. Сюда должен быть отнесен распространенный случай акцентировки однородных членов предложения.

*На поля, на луга, на макушки раки
Золотыми потоками хлынуло.*

А восток все горит-разгорается.

Стихотворение «Кавказ» Пушкина построено на перечислении того, что видно с вершины горы, причем здесь речь идет не только об однородных членах, но и о симметрических членах.

*Орел, с отдаленной поднявшись вершины,
 Парит неподвижно со мной наравне.
 Отселе я вижу потоков рожденье
 И первое грозных обвалов движенье.
 Здесь тучи смиренно идут подо мной;
 Сквозь них, низвергаясь, шумят водопады;
 Под ними утесов нагие громады...*

Далее: *мох, кустарник, рощи, птицы, олени, люди, овцы, пастырь, Арагва, наездник, Терек*. Мы видим, что преобладают подлежащие, но тут же симметрически выступают и дополнения: *потоков рожденье, обвалов движенье, утесов громады*.

По этой причине в книге Ю. Озаровского говорится об ударе не только на однородных членах, но и на симметрических: «Если логическое тонирование облекает один из симметрических членов предложения, входящих в состав данной фразы (состоящей хотя бы и из нескольких предложений), это тонирование должно облечь и все остальные симметрические члены предложения».

Вот некоторые примеры логической акцентировки однородных (шире говоря — симметрических) членов предложения:

*Вдруг шум, и крик, и стук мечей,
 И кровь, и смерть, и нет пощады!..*
 (А. Майков, «Емшан»)

Стронт,
 рушит,
 крит
 и рвет,
 тихнет,
 кипит
 и пенится,
 гудит,
 говорит,
 молчит
 и ревет —
 юная армия:
 леницы.
 (В. Маяковский, «Комсомольская»)

Одиннадцать сказуемых требуют акцентировки каждого, и только манера Маяковского — вынесение каждого слова в отдельную строку — позволяет веско и четко сказать каждое из этих сказуемых.

Логическое ударение обычно падает на противопоставление, антитеза выделяется голосом:

- 1) С милого *севера* в сторону *южную*.
- 2) *Зависть* ли тайная? *Злоба* ль открытая?
- 3) Ура! мы *ломим*; *гнутся* шведы.
- 4) Прощай, *немытая* Россия,
Страна *рабов*, страна *господ*,
И вы, *мундиры голубые*,
И ты, *им преданный народ*.

Отмечая логические ударения, выделяя их голосом, подчеркивая в тетрадах по списанному из книги тексту, учащиеся приучаются проводить подготовительный разбор текста на языке синтаксиса; школьник приучается говорить о выделении голосом подлежащего, сказуемого, дополнения, определения — в зависимости от общей темы стихотворения и от конструкции фразы.

Работа над логической акцентировкой стоит в теснейшей связи с работой над паузой. В класс мы выдерживаем преимущественно на простом предложении и используем для этой цели стихи, в которых пауза подчеркивается преимущественно концом строки.

У лукоморья дуб зеленый;
Златая цепь на дубе том:
И днем и ночью кот ученый
Все ходит по цепи кругом;
Идет направо — песнь заводит,
Налево — сказку говорит.

Там чудеса: там леший бродит,
Русалка на ветвях сидит;
Там на неведомых дорожках
Следы невиданных зверей;
Избушка там на курьих ножках
Стоит без окон, без дверей...

Идут, ритмически перекликаясь, более простые предложения, равные одной строке, или менее простые, двухдольные, равные двум строкам.

Обучая читать стихи и мерно останавливаться, чувствовать объем строки (предложения), мы воспитываем в детях чувство ритма. Это одна из задач выразительного чтения. Заучивая наизусть стихи и читая их, приучаясь давать голосом мерные объемы слов, учащиеся воспитываются музыкально, они учатся владеть речью, подавать ее мерными толчками мыслей-слов. Мы не забываем пауз среди строки, перенос фразы из строки в строку («Лишь изредка собачий слышен лай...»), деления строки на части (цезура), но все эти узоры ритма четко выступают на основной его канве.

И там я был,/и мед я пил;/
У моря видел дуб зеленый;/
Под ним сидел,/и кот ученый
Свои мне сказки говорил.

Последняя фраза в полторы строки четко заканчивает стихотворение, выделяясь своим увеличенным объемом на фоне предложений-строк. Диалог то и дело ломает строку, и тем яснее выступает тот или другой голос героя:

«Не видал ли где на свете
Ты царевны молодой?
Я жених ей»./ — «Братец мой,—
Отвечает месяц ясный,—
Не видал я девы красной.
На сторо́же я стою
Только в очередь мою.
Без меня царевна, видно,
Пробежала»./ — «Как обидно!»—
Королевич отвечал.

Необходимо отмечать эти остановки среди строки, указывать учащимся на их художественное значение. Эти точки акцентируют диалог; нужно умело их использовать для передачи живой речи. И эта живая манера речи ярко выступает на мерном ритме сказки (четырёх-стопный хорей), перебивая его паузами среди строчек.

Другая форма остановки среди строки — это цезура, ритмический перелом строки в середине, прием, проходящий в некоторых стихотворениях из строки в строку.

Тучки небесные,/вечные странники!
Степью лазурною,/цепью жемчужною
Мчитесь вы,/будто, как я же, изгнанники,
С милого севера/в сторону южную.

Стихи Пушкина, Лермонтова, Некрасова, приучающие детей к мерным хорям, ямба и дактилям, перебиваются свободными строками басен Крылова. Разностопное строение басни прекрасно выражает стремление баснописца уловить гибкость и живость бытового разговорного языка.

Кричит: «Как смеешь ты, наглец, нечистым рылом
Здесь чистое мутить питье
Мое
С песком и с илом?
За дерзость такую
Я голову с тебя сорву».

Чтение басен приучает к более живым и бытовым фразировкам, к более свободной расстановке пауз, к беглой переключке голосов в диалоге, к введению многочисленных вопросных и восклицательных интонаций. Перед нами просторечие, и чтение басен должно передавать это стилистическое свойство данного текста.

В VI и VII классах мы усложняем нашу работу, соединяя чтение стихов с чтением прозы (в порядке постановки выразительного чтения), и ставим очень трудную для учащихся задачу — выразительное произнесение сложного предложения.

Почему выразительное чтение прозы труднее выразительного чтения стихов? Потому что стихи — это строго организованный синтаксис; стихи — чередование ритмически, мерно идущих предложений, идущих строками и строфами. В прозе есть свой ритм, но его труднее уловить, труднее передать прозу достаточно музыкально и четко. Поэтому, говоря о системе обучения выразительному чтению, мы и выдвигаем на первое место стихи и предлагаем обучать выразительному произнесению прозы во вторую очередь, обучать этому школьника, уже владеющего навыками чтения стихов.

Обучая выразительному чтению прозы, можно исходить из знаков препинания, но в сущности точек и запятых совершенно недостаточно; читающий вынужден делать целый ряд остановок, помимо запятых, и, наоборот, на запятых-то именно зачастую мы и не останавливаемся. Выразим графически данное положение:

Бульба
по случаю приезда сыновей
велел созвать всех сотников
и весь полковой чин,
кто только был налицо;
и когда пришли двое из них
и есаул Дмитро Товкач,
старый его товарищ,
он им тот же час представил сыновей,
говоря:
«Вот смотрите, какие молодцы!
на Сечь их скоро пошлю».
Гости поздравили
и Бульбу,
и обоих юношей
и сказали им,
что доброе дело делают
и что нет лучшей науки для молодого человека,
как Запорожская Сечь.

Прочитать десять строчек из сказки Пушкина неизмеримо легче, нежели этот абзац прозы Гоголя. Находить логическое ударение и выдерживать паузы на точках при чередовании простых предложений — дело сравнительно легкое. Вот пример прозаический:

«Послышался ровный, спокойный шум. Большая холодная капля упала на колено Егорушки, другая поползла по руке».

Стихов, выдержанных в сравнительно несложном синтаксисе, достаточное количество (и в программе V и VI классов), но проза Тургенева, Горького, Гоголя, Толстого строится преимущественно на предложении сложном. Прочитать более или менее толково страницу Тургенева в силах учащиеся и IV и V классов, но дать выразительное чтение текстов из «Тараса Бульбы», из «Бежина луга», из «Грозы»* Толстого смогут очень немногие из шестиклассников.

Итак, VI и VII классам надлежит заняться работой над произнесением распространенного и сложного предложения, переданного в прозе, а также, конечно, и в стихах.

Мы подчеркиваем еще раз необходимость учить выразительному чтению, не только попутно знакомясь с текстом во время разбора, но и на специальных уроках — пусть их будет ничтожное количество. Думаю также, что эти уроки, обучающие толковому и выразительному произнесению распространенного и сложного предложения, в VI и VII классах должны быть отнесены (в смысле учета времени и по сути дела) к урокам русского языка.

Перед нами «Лебедь» Аксакова*... В отрывке одно простое распространенное предложение и два сложных. Особенно трудно для произнесения последнее:

«Начнет ли он пить, зачерпнув носом воды, поднимет голову вверх и вытянет шею... — все живописно и великолепно в нем».

Как сладить с этим периодом, как утвердить и закрепить хорошее его воспроизведение голосом? Самое лучшее, пусть нам придет на помощь система коротких строчек, к которой мы привыкли в стихах. Под руководством учителя класс переписывает этот период в тетради:

1. Но и все его движения
2. исполнены прелести:
3. начнет ли он пить,
4. зачерпнув носом воды,

5. поднимет голову вверх
6. и вытянет шею;
7. начнет ли купаться, нырять и плескаться,
8. своими могучими крыльями
9. далеко разбрасывая брызги воды,
10. скатывающейся с его пушистого тела;
11. начнет ли потом охорашиваться,
12. легко и свободно закинув дугою назад
13. свою белоснежную шею,
14. поправляя и чистя носом
15. на спине, боках и хвосте
16. смятые или замаранные перья,
17. распустит ли крыло по воздуху,
18. как будто длинный косой парус,
19. и начнет также носом перебирать в нем
20. каждое перо,
21. проветривая и суша его на солнце,—
22. все живописно и великолепно в нем.

Учитель указывает на необходимость в распространенном предложении выделить и отдельно произнести логическое подлежащее и логическое сказуемое (первая и вторая строка). Учитель вместе с учащимися выделит повторно звучащие сказуемые, скрепляющие период («начнет ли он пить», «начнет ли купаться, нырять и плескаться», «начнет ли потом охорашиваться», «распустит ли крыло по воздуху»). Это выделение подсказывает необходимость логического ударения на этих однородных сказуемых, это выделение и самое начертание короткой строкой подчеркивают повторность и мерность этих придаточных предложений, т. е. утверждают необходимость ритмически повторяющихся пауз. Выделяются паузами деепричастные и причастные обороты (строки 4, 9, 10, 12—13, 14—16, 21). Отмечается необходимость выделить паузами и произнести как особое речевое звено логическое дополнение («свою белоснежную шею», «своими могучими крыльями»).

Произнося приводимый нами период, учащиеся должны также научиться держать голос на высоте и даже чуть повышать его в конце каждого придаточного предложения (*шею, тела, на солнце*), с тем чтобы спустить его в заключительном главном — «все живописно и великолепно в нем». Чтобы класс понял особенности интонации, присущей данной синтаксической конструкции, учитель предлагает сперва ряд простых предложений, затем делает из них одно сложное и учит произносить по-разному первый и второй пример.

1) Прозвучал звонок. Ученики вошли в класс. Учитель

вошел с журналом. Он отметил отсутствующих. Учитель вызвал Егорова.

2) Когда прозвучал звонок и ученики вошли в класс, то явившийся с журналом учитель, отметив отсутствующих, вызвал Егорова.

Голосовая линия первого примера прерывается точками, спусками голоса вниз; голосовая линия второго примера отмечается подъемами вверх и спуском вниз только в конце этого сложного предложения.

Перенесем этот наш опыт на чтение «Лебедя» и добьемся нужного нам голосового рисунка.

Сколько раз придется еще учителю тренировать ученика на этой трудной задаче держать голос, не спуская его, в длинном периоде.

А вы, надменные потомки...

Вы, жадною толпой стоящие у трона...

Семикласснику произнести этот период чрезвычайно трудно, но этого произнесения добиться необходимо.

Итак, наш метод ведет к членению периода на его слагаемые, подобно тому как сложное предложение в стихах, вмещаясь в строфу (четверостишие, шестистишие, 14 строчек онегинской строфы), распадается внутри себя на строки и полустроки. Вот этот навык схватывания речевых звеньев, логического подлежащего и сказуемого, развернутого обстоятельства места или времени, деепричастного и причастного оборотов, каждого в его границах, отмечаемых паузами, с логической акцентировкой своего центра в каждом из этих речевых звеньев,— вот этот навык и обеспечивает выразительное чтение прозы Аксакова, Гоголя, Тургенева, Толстого, Горького. Это дело весьма трудное, этому нужно учить. Это та сложная методика речевых форм, которая является столь же существенной частью синтаксиса, как и любой другой параграф грамматики.

Возвращаясь к нашему примеру («Лебедь»), скажем, что, написав короткими строками наш период, мы учимся реализовать голосом необходимые остановки и логические ударения, читая по тетради. А после этого берем книгу и читаем по книге, т. е. без коротких строчек, что значительно труднее.

Подобные упражнения повторяются в VI классе несколько раз. VII класс, изучающий синтаксис сложного

предложения, должен углубить и осмыслить эту систему музыкального звучания периодической речи.

Следующая сторона чтения, над которой необходимо работать, — это понятие части, абзаца и, в связи с этим, внимание к переходам: от громкого чтения — к более тихому, от медленного — к более быстрому, от поднятого голоса — к голосу спущенному. Здесь же мы неизбежно используем более сознательно и смену окрасок: от гнева — к печали, от тоски — к радости и т. д.

Эта задача выполняется и V классом, но более бес- сознательно, скажем в форме многоголосого чтения. Так, пушкинское «У лукоморья» начинается (первые шесть строк) и кончается (последние четыре строки) одним голосом, хор произносит акцентированные строки:

— Там чудеса...
— Там Русью пахнет!

А все остальные доли подаются отдельными голосами:

Там леший бродит (один голос),
Русалка на ветвях сидит (второй голос);
Там на неведомых дорожках
Следы невиданных зверей (третий голос)...

Эта система чтения создает большее музыкальное богатство, подчеркивает части целого и позволяет подать каждую часть новыми голосовыми средствами.

Заставьте отдельного ученика прочитать это стихотворение — до многоголосого чтения и после такого чтения. Второе исполнение, под влиянием симфонического звучания текста в классе, станет и у отдельного ученика более выразительным.

То же даст и чтение по ролям. Оно выделяет речь героя (скажем, в басне) и заставляет подчеркнуть специфику этой речи: грубость Волка, робость и заискивающий тон Ягненка, льстивые нотки в монологе Лисы и т. д. Для V—VI классов эта форма работы необходима. Она именно служит целям выделения частей и учит давать каждой части свою окраску. Это не значит, что в VII классе мы не прочтем на голоса «Песню о Буревестнике» или какое-либо место из «Челкаша» Горького, но там со старшим возрастом подобная работа будет иметь свои самостоятельные цели. Для V—VI классов подобное чтение (увлекательное для детей) — это прежде всего полезное речевое упражнение.

Поскольку мы говорим о выделении частей при чтении текста, наша работа связана с планированием. И здесь мы имеем в виду тщательное планирование небольшого куска, над которым собираемся работать.

Возьмем кусочек из «Тараса Бульбы». Читаем и составляем план.

Бульба скоро захрапел.

Одна бедная мать не спала.

Она была жалка, как всякая женщина того удалого века. Все обратилось у ней в одно материнское чувство.

Где границы этих частей, т. е. места больших пауз? В чем содержание каждой части, какова окраска каждого из этих абзацев? Спокойное начало (сон Бульбы); взволнованное чтение, начиная со слов «одна бедная мать не спала». Эти повторения: «Она приникла к изголовью... Она расчесывала гребнем их...кудри... Она глядела на них...». И высшая точка в выражении ее чувства: «Сыны мои, сыны мои милые!» Затем Гоголь переходит к спокойному рассуждению о положении женщины в Запорожье. Эта часть читается чуть быстрее, более низким голосом, тоном исторического комментария. И потом снова, после этого перехода, возвращение к живописи чувства. «Ее сыновей, ее милых сыновей берут от нее...» — это читается снова медленнее, с большим количеством логических акцентировок, с выделением деталей, с лирическим подъемом.

Этот краткий анализ показывает, что искусство чтения обусловлено вниманием к теме и к подтеме, вниманием к тем абзацам, из которых слагается целое. Соседство этих подтем-абзацев должно быть использовано чтением для противопоставлений (спокойный сон отца и бессонная ночь матери), должно быть подчеркнуто паузами, переходами голоса.

«Чуден Днепр при тихой погоде» — чтение торжественное и медленное, с четкой подачей обстоятельств («когда вольно и плавно/мчит сквозь леса и горы»), с выделением каждого речевого звена («полные воды свои»). Чтение этого трудного текста основывается на предварительном чтении сложных предложений, входящих в его состав. И первые два абзаца (день и ночь при тихой погоде) идут на величавом и плавном ритме темы. Последний абзац — «Когда же пойдут горами по небу синие тучи» — эта заключительная часть читается быстрее, с более

подчеркнутыми переходами голоса и с более резкими логическими ударениями: «страшен тогда Днепр!»

Чтение такого отрывка, как «Чуден Днепр», требует и членения всего текста на три части (плана), требует членения сложного предложения на логические его доли, на речевые звенья, требует понимания пауз и логических ударений в каждом звене, требует повышения голоса перед запятыми и понижения его к точке. Это чтение потребует умения дать чувство восторга, охватывающего Гоголя при воспоминании о волшебной красоте его родной природы. Такое чтение учитывает изобилие гипербол в тексте «Днепра», восклицательные знаки в обращениях, самую эту форму обращения. Одним словом, задача чрезвычайно трудная. И решит ее удовлетворительно только тот учитель, который вел своих учеников постепенно к пониманию всех этих сторон чтения на более простых примерах и в V и в начале VI класса.

В VII классе необходимо повторять и закреплять приобретенные, но не окрепшие еще навыки в области выразительного чтения. В сущности говоря, если класс уже владеет азбукой художественного чтения, то можно провести урок по стихам или прозе, разбирая его *тематику*, выясняя отношение писателя к изображаемому, уточняя план произведения и закрепляя все это голосом, т. е. работая над анализом и выразительным чтением одновременно.

Возьмем «Разговор с товарищем Лениным» В. Маяковского.

Сперва читает учитель, этим самым давая *толкование* текста, показывая эмоциональную и идейную окраску стихотворения, раскрывая чтением тему и подтемы стихотворения. По следам учителя идут ученики. Они отвечают на вопрос: «Какова тема разговора поэта с вождем?»

— Работа социалистической стройки, ее трудности и ее успехи.

— Где именно говорится об успехах?

— Что говорится о трудностях?

Перечитываем.

— В какую рамку вставлен этот разговор?

Отмечаем вступительные строки — место и время действия. Выделяем описание фотографии с изображением Ленина на трибуне. Находим замыкание рамы в конце стихотворения.

Этот разбор уясняет тематику стихотворения и его план.

Вступление	1) Время и место разговора
	2) Образ Ленина.
Главная часть.	3) Успехи строительства.
	4) Враги строительства.
	5) Именем Ленина «думаем, дышим, боремся и живем»
Заключение.	6) Время и место действия.

Сделав этот план, переходим к уяснению того, каким тоном дается каждая часть. Отношение автора к предмету изображения. Начало — спокойный зачин. Вторая часть — повышение тона и бóльшая сила логических ударений. Третья часть, особенно слова *работа адская*, дается дальнейшим повышением голоса и усилением акцентов. Четвертая часть — снижение тона, тон раздражения и гнева; медленное чтение, тон рассуждения: «Многие без вас отбились от рук». Пятая часть — снова повышение тона, переход к мажорной окраске голоса, радость и уверенность:

вашим,
товарищ,
сердцем
и именем
думаем,
дышим,
боремся
и живем!..

Конец возвращает нас к спокойному и сосредоточенному началу.

Прелесть и сила чтения — в сознании и передаче этих тем стихотворения, в членении целого на части, в переходах голоса, в диалектике мысли поэта (теза, антитеза и синтез), передаваемой живым чтением исполнителя. Кроме того, паузы, подчеркнутые поэтом не только знаками препинания, но и особым начертанием речевых звеньев, вынесением в строчку сказуемых, подлежащих, обстоятельств, дополнений, и в пределах каждой строчки (строчки в одно, в два слова) логическое ударение, обязательный нажим голоса, акцентировка чуть не каждого слова.

Очень
много
разных мерзавцев
Ходят
по нашей земле
и вокруг.

Отмечаем обилие однородных членов, вступающих в этот педализированный ряд слов, т. е. такое строение стиха, которое и с этой точки зрения усиливает количество логических ударений:

«Хочется — идти, приветствовать, рапортовать!», «Кулаки и волокитчики, подхалимы, сектанты и пьяницы», «Вашим, товарищ, сердцем и именем думаем, дышим, боремся и живем!..»

Этот синтаксический разбор стихотворения мотивирует манеру начертания стихов у Маяковского и в связи с этим особый стиль их произношения. Это речь с трибуны, рапорт с подчеркиванием слов, с резким повышением и понижением голоса. Здесь нет и не может быть той плавности, которую мы даем в «Тучах» Лермонтова, в «Днепре» Гоголя, того радостного спокойствия, которое мы даем в описаниях Тургенева,— здесь поднятый голос, властный тон агитатора и политического деятеля.

Заканчивая эту главу о выразительном чтении, хочется сказать о том, чего мы вправе требовать от ученика, переходящего в VIII класс. Он должен без подготовки с учителем грамотно прочитать произведение, выявляя голосом тему его, передавая его эмоциональную окраску. Подготовленные с учителем и пройденные в классе произведения, заученные наизусть, должны быть поданы учеником значительно более тонко; мы требуем не только толкового, но и выразительного чтения. Семиклассник должен уметь прочитать басню, балладу, былинку, сатиру, рассказ, т. е. должен путем чтения передать особенности жанра. В пределах произведения он должен передать замысел писателя, донести до слушателя отношение читателя к предмету описания. Чтение должно соответствовать плану, дать переходы от части к части; дать правильную интонацию в пределах простого и сложного предложения.

Все эти требования осуществимы только в том случае, если с V классом будет проводиться работа над выразительным чтением и в связи с разбором произведения, и в связи с упражнениями технического порядка (дикция, логические ударения, членение сложного предложения, интонация при произнесении периода и т. д.).

Здесь же уместно повторить то, что сказано много раз на других страницах нашей книги,— о необходимости учить школьников рассказывать. Учитель должен показать

образцы такого художественного рассказывания прозы. Рассказ «Охота»* Льва Толстого, рассказ главы из «Дубровского» и «Капитанской дочки», рассказ «После бала» — все это были бы для школьников большие воспитывающие их впечатления.

И после этого учитель дает подобную же (небольшую по объему) работу классу. Предварительно проходит разбор темы и языка, планирование — и затем запоминание близко к тексту. После того как ученики поняли ход работы, можно и без классной подготовки задать двоим-троим подготовить отрывки для произнесения в классе.

...В заключение хочется высказать несколько замечаний об общей манере чтения стихов и прозы нашими учениками и учителями. Чтение должно быть, при всем богатстве идей и эмоций, простым. Натуральные чувства гнева, восторга, веселья в том их виде, как мы их выражаем в жизни, в стихах, в чтении, в рассказе недопустимы. Нужно решительно бороться с выкриками, с разрушением столов и стульев, с чувствительностью. Мир поэзии подобен миру действительности, но это особый мир, особая речь, особые в ней чувства. Горе матери надо дать относительно к состоянию спокойствия Бульбы, в переходе от эпического тона к лирическому, но плакать и рыдать при чтении Гоголя не следует. Буря на Днепре противостоит Днепру при тихой погоде, но силиться передать в тоне и в жестах гром и молнию просто смешно.

Нельзя разыгрывать стихов и рассказов. Чтение стихов, художественное рассказывание — это не театр, а особого вида искусство живого слова, когда художественная природа стихов и прозы должна доноситься до слушателя в определенной чистоте искусства слова (не игры, не театра, не пантомимы).

Вторая ошибка, допускаемая чтецами: стихи прозаизируются, превращаются в прозу. Ритм поэтического слова сознательно ломается для целей логической выразительности. Метод совершенно ложный, однако часто проводимый в наших театрах. У нас существует два стиля чтения: актерский и авторский. Актер зачастую борется со строкой стиха, с рифмой, добиваясь акцентировки смысла. Автор-поэт (так читали Блок, Маяковский) доносит до слуха ритм и рифму и осязательно показывает, что музыка стиха не враждебна смыслу, а служит его воплощению.

Пусть это вопросы специальные и довольно тонкие, пусть наш ученик ничего не знает о них, но учитель о них должен знать. Преподаватель литературы, устраивающий в школе литературные вечера, ведающий театральными постановками, обучающий сотни ребят русскому языку, живой и выразительной речи, этот учитель обязан разбираться в теоретических вопросах выразительного чтения. И самое главное, он должен владеть им практически. Для этой цели учитель упражняется в чтении у себя дома, готовясь к урокам, для этой цели учителя контролируют друг друга на занятиях по выразительному чтению под руководством специалиста, для этой цели учитель посещает театр... изучает имеющуюся у нас специальную литературу...

Выразительное чтение — это та первая и основная форма конкретного, наглядного обучения литературе, которая для нас важнее всякой наглядности зрительного порядка. Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание — метод его выразительного произнесения.

ГЕРОИ И СОБЫТИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ

(К вопросу об изучении теории литературы в старших классах)

...В данной статье я хочу остановиться на одной из ведущих тем, которая проходит через весь курс, присутствует в каждом произведении, в каждом уроке литературы. Это вопрос о герое произведения и о событиях произведения. Мне приходится наблюдать в методиках и работах по теории литературы исключительное внимание к герою и совершенную недооценку событий произведения. События и герои произведения в их взаимосвязи, методическая подача этой темы на уроках литературы — это и является основным предметом моего изложения...

Нам представляется, что простейшим целым в повествовательном произведении являются и характер, и эпизод, причем надо сказать, что простым не являются ни эпизод, ни персонаж. Каждый последующий эпизод несет на себе смысловую нагрузку предыдущих. Свидание Анны с сыном* волнует нас как отдельно взятое событие, но в силу тех связей, которые восприняты нами в предшествующих главах. Образ самой Анны переживается читателем в его целостности и единстве и в то же время

в его становлении, в его противоречиях и внутренних сменах. Прост ли он? Нет. Даже если возьмем не героя романа, а героя новеллы, то и там (скажем, в «Даме с собачкой») образ героя — это итог событий, результат показанных автором его видоизменений.

Эту мысль о необходимости понимать в произведении чередование сцен и их перекличку прекрасно выразил Л. Н. Толстой в письме к Страхову* 1876 г. по поводу «Анны Карениной»: «Если же бы я хотел сказать словами все то, что имел в виду выразить романом, то я должен был написать роман тот самый, который я написал, сначала... И если критики теперь уже понимают и в фельетоне могут выразить то, что я хочу сказать, то я их поздравляю...

И если близорукие критики думают, что я хотел описывать только то, что мне нравится, как обедает Облонский и какие плечи у Карениной, то они ошибаются. Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрания мыслей, сцепленных между собою для выражения себя, но каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором она находится. Само же сцепление составлено не мыслью (я думаю), а чем-то другим, и выразить основу этого сцепления непосредственно словами нельзя, а можно только посредственно словами, описывая образы, действия, положения»¹.

Выдвигая характер, героя, персонаж и не договаривая того, что нужно сказать о событиях, о поступках героя, о значении сцепления эпизодов, наше современное литературоведение, а за ним и методика не развивают в должной мере теории сюжета, композиции, умаляют динамику образа, замалчивают диалектическую природу образа. Что из чего исходит? Герой из его поступка или поступок из природы героя? Поступок определяется характером действующего лица, и действующее лицо познается только в действии. Анна, будучи волевой и страстной женщиной, не могла отказаться от свидания с сыном (поступок вызван воспитанным в общественных условиях характером). Мы узнаем Анну в момент ее свидания с сыном с новых, еще неизведанных нами сторон, здесь рождается

¹ Цит. по кн.: Русские писатели о литературе: В 2-х т. Т. II.— Л., 1939, с. 127.

у читателя та жалость, та мука за героиню, силы которой он не знал еще на предыдущих страницах. Следовательно, персонаж в его сложности (образ) вырастает из событий, типический образ воплощается в типических ситуациях...

Человек как деятель, как действующее лицо, как волевая зарядка, как двигатель истории и в силу этого события как первичный образ, как материал, создаваемый характером, и как материал, его (т. е. характер) создающий, — вот в чем сложность встающей перед нами задачи. Читая драму, роман, рассказ, мы переживаем события, участвуем в них — и, в сущности говоря, это самый первый и естественный путь читателя. Пройдя этот путь, в итоге всех событий читатель начинает как следует понимать, что же такое Евгений Базаров или что такое Павел Кирсанов. Ведь те начальные портреты героев, с которых начинает свой роман автор «Отцов и детей», это еще не Базаров и не Кирсанов полностью; портрет — это только компонент, слагаемое образа, переплетаемое с событиями, усложняемое событиями. Какой же Павел Петрович — без дуэли и какой же Базаров — без романа с Одинцовой?

Вот это единство событийной линии с линией типажа в произведении является решающим для методики преподавания литературы. Словеснику необходимо выйти из заколдованного круга «образов», необходимо внести разнообразие в планы уроков и лекций, в тематику сочинений. Наши ученики до такой степени привыкли к бесконечным характеристикам, что если вы предложите учащимся X класса сказать то, что они думают о Гамлете, то они не начнут отвечать вам, пока вы не скажете условного термина: «Образ Гамлета».

Если мы возьмем такой психологически насыщенный роман, как «Евгений Онегин», и вообразим себе чтение с учащимися I главы («Мой дядя самых честных правил»), то легко представим себе трудность этого материала: описание воспитания Онегина, великосветского быта, балов, театров, введение таких деталей, как «И из уборной выходил || Подобный ветреной Венере, || Когда, надев мужской наряд, || Богиня едет в маскарад», — когда представим себе чтение всего этого нашими восьмиклассниками, мы невольно задумаемся: как же нам поступить?

Попав в положение учителя VIII класса, я лично вышла из этого затруднения таким образом: я начала уроки с именин Татьяны, со ссоры Ленского и Онегина и их дуэли (V и VI главы). Предполагая, что ход действия

романа известен учащимся, я позволила себе остановиться на середине романа и не ошиблась в своем выборе. Драматическое и увлекательное изложение событий в V и VI главах заставило весь класс насторожиться и слушать внимательно. Учащимся предложено было дома подготовить ответы на следующие вопросы:

- 1) Как описывает Пушкин провинциальное дворянство и зачем он вводит в роман это описание?
- 2) Из-за чего произошла дуэль между Онегиным и Ленским?
- 3) Почему Онегин согласился на дуэль с Ленским?
- 4) Как события V и VI глав характеризуют героев: Онегина, Ленского, Татьяну, Ольгу?
- 5) Для чего Пушкин ввел лирическое отступление в VI главе?
- 6) Зачем Пушкин ввел в роман сон Татьяны?

Беседа, которая была проведена мною на следующем уроке, показала, что учащиеся с интересом отнеслись к вопросам, но они не умеют анализировать конкретные строфы и эпизоды романа. В совершенное недоумение привел восьмиклассников вопрос о сне Татьяны. Говоря о материале, какой дают V и VI главы для характеристики Татьяны, учащиеся не привлекли в качестве источника сон героини. Поскольку я не указала им на их промах, мы подошли к шестому вопросу с полной растерянностью: зачем, в сущности, Пушкин ввел в роман этот сон? Единственный ответ, предложенный лучшей ученицей (это в хорошей московской школе!), сводился к указанию на предсказание предстоящей дуэли: столкновение Ленского и Онегина в сонном видении Татьяны («и вмиг повержен Ленский») как предвестие поединка. А самый метод характеристики «мечтательницы» Татьяны через ее сон, а подбор сказочных образов сновидения, зимняя русская природа, Онегин в центре поэтических грез Татьяны — что это, как не изумительное обнаружение внутреннего мира любимой героини Пушкина? Обо всем этом пришлось сказать мне, т. е. преподавателю. Учащиеся показали неумение читать, т. е. неумение вычитывать внутреннее содержание, которое лежит в событиях, в действиях, в поступках героев.

А ведь как просто было бы, взяв характеристику Татьяны, данную автором во II главе романа, пробежав соответственные страницы учебника Н. Поспелова* и П. Шаблиовского*, ответить урок: «Образ Татьяны». Чаще всего так и делается. А между тем внимательное отношение к конкретному куску романа развивает в учащихся их сознание, будит мысль, приучает логически рассуждать.

Цепь событий романа — это логическая система рассуждений, это построение мотивов и доказательств. Хорошо читать — это значит рассуждать, это значит мыслить вместе с автором, да еще с таким автором, как Пушкин.

Судьба героев — это цепь типических положений, которые вытекают из жизни, из природы самого образа. Один из собеседников Л. Н. Толстого записал следующее: «Говорят, что вы очень жестоко поступили с Анной Карениной, заставив ее умереть под колесами поезда, что не могла же она всю жизнь сидеть с «этой кислятиной», Алексеем Александровичем. Толстой улыбнулся: «Это мнение,— сказал он,— напоминает мне...случай, бывший с Пушкиным. Однажды он сказал кому-то из своих приятелей: «Представь, какую штуку удрала со мной Татьяна! Она — вышла замуж. Этого я никак не ожидал от нее». То же самое и я могу сказать об Анне Карениной. Вообще герои и героини мои делают иногда такие штуки, каких я не желал бы: они делают то, что должны делать в действительной жизни и как бывает в действительной жизни, а не то, что мне хочется»².

Закономерность и жизненная правда событий — замужества Татьяны, самоубийства Анны Карениной, гибели Катерины в «Грозе» — это основное, над чем задумывается любой читатель. И школа должна приучить к мысли, что поступки героев не случайны, что, выходя замуж за старого генерала, Татьяна делала то, что должна была сделать женщина ее круга, что сделала она, Татьяна, с глубокой горечью, в силу разочарования в Онегине.

Возвратимся к нашему вопросу о лирическом отступлении в VI главе «Евгения Онегина»: «...простимся дружно, о юность легкая моя!» И на этот вопрос не могли ответить ученики VIII класса. Видимо, они вообще привыкли работать по учебнику, и задача разбора текста была им непосильна. То, что с гибелью Ленского уходит из романа наивная юность, мечтательность, идеализм и что все это переживается автором глубоко лично — об этом не думали учащиеся, несмотря на то что «Евгений Онегин» насыщен лирическими обращениями к Онегину и к Татьяне. Торжество критической мысли, реализм романа — это ведь одна из основных историко-литературных проблем, возникающих в составе курса VIII класса. Как же мы будем развивать эту тему, если у нас нет

² Русские писатели о литературе, т. II, с. 143.

конкретного материала? Обычно с этой задачей справляются, забывая о материале, проходя «курс» и не изучая текстов.

Приходится слышать в защиту работы по учебнику (а не по текстам) перечень глав и страниц. Разве можно изучить «Обломова», «Войну и мир», «Фому Гордеева» — уж очень велики романы! И в ответ приходится предлагать работу над избранными эпизодами, над событиями. Дуэль Ленского и Онегина, сон Татьяны, письмо Татьяны, первое объяснение героя и героини (отповедь Онегина), второе объяснение (отповедь Татьяны) — вот что подлежит анализу при помощи нужных «почему?» и «зачем?». Каждое из событий романа должно быть рассмотрено с трех точек зрения; использую формулировку из моего «Вопросника»*:

- 1) Гадание и сон Татьяны, ее именины, дуэль как факты бытового значения, характеризующие русское дворянство начала XIX в.
- 2) Те же факты в их драматической роли в ходе действия романа.
- 3) Как обнаруживают себя герои (Татьяна, Ленский, Онегин) в своем поведении, участвуя в перечисленных выше событиях романа?

Такая постановка вопросов неизбежно приводит к характеристикам героев. Эти образы персонажей живут вместе с читателем, мы хотим их знать, это наше прошлое и в какой-то мере наше настоящее и будущее, наша борьба, наша любовь и дружба, восприятие природы и общества. Если мы позволили себе говорить в защиту того, что начинаем с эпизодов, а не с характеристик, то ведь это делалось не для того, чтобы упразднить характеристики, а для того, чтобы характеристики были сознательными и целостными.

Вернемся к «Евгению Онегину». От V и VI глав мы пошли к III и IV главам, затем к VII и VIII. Первая глава (сплошь описательная) читалась в самом конце. И только тут она стала понятной и доступной. Она мотивировала зрелого Онегина, его поведение с Ленским и Татьяной. Воспитание героя могло интересовать того читателя, который уже знал героя в его поступках и поведении. Вот письменный ответ ученицы VIII класса на вопрос: «Какова связь между первой и последующими главами романа?»

Прочитав I главу романа, мы находим в ней объяснение действий Онегина и его отношений к окружающим в дальнейшем. Мы понимаем, почему Онегин не ответил на любовь Татьяны и дал ей такой холодный, жестокий ответ, понимаем, почему Онегин принял от Ленского

вызов, показал себя не «мужем с честью и умом», а «мячиком пред-
рассуждений». Хотя Онегин и умный человек, с сильной волей, но он
весь во власти этих «предрассуждений», в нем сильны предрассудки
общества и среды, в которых он родился и провел молодость.
А об этом обществе, о его молодости и дает нам представление
I глава.

Главы «Евгения Онегина» нельзя рассматривать каждую в отдель-
ности, так как весь роман представляет единое целое.

Мне возразят, что ведь Пушкин-то избрал данную
последовательность, первая глава и есть глава I, кто же
дает нам право переставлять порядок глав? Отвечаю:
романа никто не меняет, и в конце разбора следует
рекомендовать прочитать «Евгения Онегина» еще раз
в установленной автором последовательности. А главное
то, что предлагаемый ход работы — это методический
прием, не больше, и в этом его законность.

Наши уроки литературы так безнадежно завязли
в характеристиках, что нужны сильные средства, нужны
решительные меры в борьбе с этой нездоровой системой
работы в старших классах...

Внимание к событийной стороне произведения, уста-
новление связи между действием и действующим лицом
может быть достигнуто интереснейшей формой урока —
диспутом. Нужно уметь поставить один вопрос для целого
урока, часового или двухчасового, и провести беседу,
предоставив слово спорящим сторонам. Вот один из
подобных как-то произошедших в IX классе споров:
«Отчего умер Базаров?» Одна часть класса утверждала:
этого хотел автор, потому что он не знал, что делать
со своим героем. Другая часть класса видела причину
в сознательном желании автора показать в герое
отсутствие вкуса к жизни: он мог бы вовремя приречь
свой палец, наконец, отнять его и тем спастись; не сделал
этого сознательно. В дискуссии вспоминались все события
и обстоятельства, она мобилизовала понимание персонажа
как лица волевого, действующего. В заключительном
слове учитель дал объективный и развернутый ответ на
поставленный вопрос.

Вот еще один из подобных уроков, сведшийся
к работе над сюжетом произведения; учащимся при
разборе роли Чацкого поставлена была задача: построить
комедию без Чацкого. Это упражнение по переработке
сюжета вызвало ряд предложений: 1) Молчалин вступает
в борьбу со Скалозубом, и между ними происходит дуэль;
2) Софья вступает в борьбу с Фамусовым за Молчалина,
и Молчалин похищает Софью. Подобные предложения

вызывали горячие возражения: Молчалин не способен на похищение Софьи, Скалозуб не пойдет на дуэль с Молчалиным, да и Молчалин не из бьющихся на поединках. Подобные предложения и возражения на них сделали ситуации комедии особенно осознанными и до конца уяснили героев. Работа над построением комедии без Чацкого привела к тому выводу, что это была бы комедия нравов, ее нельзя было бы назвать «Горе от ума», ибо в ней отсутствовал бы носитель ума и положительных общественно-политических установок, главный ее герой Чацкий. Интрига комедии Грибоедова не только любовный поединок Чацкого и Софьи, это нечто гораздо большее: это борьба консервативного дворянства с новыми установками передового дворянства, с декабризмом. Сюжет — это борьба, и чаще всего борьба различных общественно-политических группировок: Чацкого с Фамусовым, Базарова с Кирсановым, т. е. революционной демократии с дворянством... Отдельные сцены драмы или рассказа — это эпизоды борьбы класса с классом, группы с группой, поскольку эти последние персонифицируются в героях. Это, по Энгельсу, типические обстоятельства*, и они заслуживают не меньшего внимания, нежели типические характеры.

Вниманию к событиям, изображенным в произведении, учит нас любая хорошая критическая статья. Взяв, например, статью Чернышевского «Русский человек на rendez-vous»* мы убеждаемся, что центр внимания критика сосредоточен на типическом обстоятельстве, на последнем объяснении героя с Асей. Банкротство русского Ромео показано со всей яркостью в этой сцене, эту сцену Чернышевский пересказывает и комментирует и из нее делает выводы. Это умение показывать эпизод как явление, типическое для жизни среды, во-первых, как явление, типичное для данного героя, во-вторых, и, наконец, неизбежное в ходе данных событий, это умение должно быть у каждого читателя, иначе литературный материал не доходит до своей цели.

Выдвигаемый нами метод работы — от анализа эпизодов к персонажу — показан не только в статье Чернышевского, он утверждён всем опытом нашей классической критики. Белинский подробно излагает «Евгения Онегина», тем самым обнажая ход действия и выявляя социальную природу героев. Знаменитая статья Гончарова «Мильон терзаний»* прослеживает любовную и общественную сторону интриги комедии и доказывает всю

закономерность и последовательность поступков Чацкого, Софьи и других героев. И эту работу анализа причинно-временной связи действия в комедии Грибоедова было необходимо провести, потому что читатели комедии, современники Грибоедова, отрицали в комедии стройность ее сюжета.

Пиксанов*, воспроизводя суждения современников о плане, о сценарии пьесы, приводит замечание Катенина: «Сцены связаны произвольно»*.

Другой критик* находил излишними и супругов Горич и Репетилова, он писал: «Ни одна сцена не вытекает из предыдущей и не связывается с последующею. Перемените порядок явлений, переставьте нумера их, выбросьте любое, вставьте что хотите, и комедия не переменится. Во всей пьесе нет необходимости, стало быть, нет з а в я з к и, а потому не может быть и действия»³.

Возражая на подобного рода суждения, Пиксанов воспроизводит ход мысли Гончарова, показавшего в статье «Милльон терзаний» всю закономерность и всю логику хода действия знаменитой комедии. Любовная интрига и общественные противоречия — вот основные рычаги действия.

Вот этой задачи, которую ставил перед собой Гончаров, не ставит себе наш словесник, он не заставляет учащихся упражняться в установлении связей между событиями, показанными литературным произведением. Тем самым он упускает из рук возможность заинтересовывать, заставлять думать, решать общественно-психологические и исторические задачи: возможно ли «Горе от ума» без Чацкого? Почему фамусовское общество объявляет Чацкого сумасшедшим? Какие поступки Онегина особенно типичны для него как для представителя светской среды? Темы «Образ Чацкого», «Характеристика Онегина» уже не заставляют наших учащихся думать; учитель должен приближаться в своих вопросах к типу литературных задач, над которыми следует поломать голову, которые следует решить с материалом событий и поступков героя в руках.

Может случиться, что автора этой статьи заподозрят в желании отсоветовать учителю заниматься типажем нашей классической литературы. Это было бы печальным недоразумением. Онегин и Татьяна, Печорин и Бэла, Базаров и Кирсанов, Челкаш и Гаврила, Павел и Ниловна,

³ Пиксанов Н. Творческая история «Горе от ума». — М., 1928, с. 239.

Левинсон и Метелица — все эти герои были и остаются нашим золотым фондом, который мы передаем нашим учащимся. Вопрос идет лишь о том, что методика должна подавать героя как деятеля, как лицо, совершающее поступки, что нельзя делать характеристику, не разобравшись в поступках действующего лица. Характеристики в итоге чтения драмы или романа делать должно и можно, но нельзя делать только одни характеристики, как это вошло в жизнь школы за последние годы. Самые вопросы, темы, которые ставятся перед учащимися, должны находить более живые и свежие формулировки; например (вместо «Образ Базарова»), поставить тему так: «Разночинец в дворянском гнезде», «Новый человек у Тургенева и у Чернышевского», «Сила и слабость Тургенева как создателя образа разночинца», «Социальные корни мировоззрения Базарова» и т. д. Кроме того, анализу подлежат события произведения, узловые сцены. Давая сочинение о «Грозе» Островского, можно заставить писать о построении пьесы, о завязке, кульминации и развязке драмы, в которых с такой силой выступают образы пьесы. «Основные моменты роли Катерины» — такова может быть тема сочинения. Или, говоря о развязке драмы Островского, спросим себя: «Гибель или победа?»

Итак, мы ни в какой мере не отказываемся от работы над образами, мы просто рекомендуем более ответственное отношение к произведению в целом.

Второе — об учебнике. Если мы ведущими считаем уроки разбора самого произведения, сцен, эпизодов, героев, если мы возражаем против готовых характеристик из учебника, то отрицаем ли мы этим самым учебник? Конечно, и учебника методист отрицать не может. Речь идет о разумном его использовании, об использовании учебника после чтения и разбора текста. Предполагается, что хороший учебник суммирует, обобщает те разрозненные наблюдения, которые делались учащимися в классе. И в этой его роли учебник необходим. Однако мы рекомендовали бы учителю делать выборки из учебника, требовать план при изложении статьи из учебника, варьировать цитаты, необходимые при изложении. При такой форме использования учебника он будет только полезен.

В IX и X классах сыграют свою роль и критические статьи (Ленин, Белинский, Чернышевский, Добролюбов и другие авторы). В них нужно уметь находить и характеристики героев, и объяснения сцен в плане выяснения темы, и идеи произведения.

В итоге подобных работ по тексту, по учебнику, по критическим статьям учащиеся должны получить известный круг теоретико-литературных и историко-литературных сведений...

ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

I

...Язык — одно из самых могучих орудий, одно из самых действенных орудий культуры.

Вот слова Горького: «Борьба за чистоту, за смысловую точность, за остроту языка есть борьба за орудие культуры. Чем острее это орудие, чем более точно направлено — тем оно победоносней» («О языке»)*.

В статьях, написанных на тему о преподавании литературы и грамматики в школе, мы чувствуем тревогу за нашу культуру, желание дать максимум нашей советской школе, желание с честью выполнить те высокие обязанности, которые нам, словесникам, поручены.

Просматривая нашу работу, вглядываясь в наши учебники, прислушиваясь к нашим урокам, мы наблюдаем, что в старших классах наиболее тревожное внимание приковывают тетради учащихся, их письменные работы. Тема о сочинениях стала одной из самых ходовых на разных семинарах и учительских встречах, в диссертациях, которые берут себе методисты.

Чем это объясняется? Я думаю, что это объясняется тем, что письменная речь фиксирует поток мыслей и языковых форм. Когда человек говорит, то настолько быстро сменяются слова, настолько трудно упомнить сказанное и как следует его покритиковать, что мы, в сущности говоря, к устной речи, в особенности к устной речи учеников, предъявляем самые небольшие требования. Те требования, которые мы можем предъявить и которые мы фактически предъявляем к письменным сочинениям, гораздо выше и строже.

А между тем совершенно ясно, что качество сочинений всецело обусловлено всем педагогическим процессом, который проходит в старших классах, и всеми теми уроками, занятиями, упражнениями, которые проходили не только в V—VII классах, но начиная с первых. Совершенно очевидно, что в сочинениях учащихся VIII—X классов мы пожинаем плоды всей системы занятий. И если

здесь многое нас не удовлетворяет, если учащиеся пишут не на тему, не умеют цитировать, не умеют развивать мысль, не умеют выдержать план — все эти дефекты письменных работ говорят о неполадках работы на всех предшествующих ступенях, и нам есть основания бить тревогу.

Нужно гораздо больше увязывать работу средних классов с работой начальной школы, держать более крепкую связь между литературным чтением и историко-литературным курсом. Нужно заново продумать всю методику преподавания литературы в старших классах.

Необходимо рассматривать сочинения как результат всех этих занятий, всех этих курсов и разделов курса по совокупности.

Когда ученик работает над страницей своего сочинения, он имеет возможность больше сосредоточиться, больше подумать. Мы приучаем его работать по плану. Мы готовим целый ряд материалов для того, чтобы он мог выполнить эту работу, и сами языковые средства, которыми он пользуется, — словарь, синтаксис — даются здесь в том максимуме, к которому ученик данного возраста, данного класса способен. Затем, когда ученик пишет и читает написанную работу, он имеет возможность взглянуть на себя, как в зеркало. Сочинения для учащихся в какой-то мере есть метод их самопознания.

У нас ученики недостаточно приучены к развернутым высказываниям, а в письменной работе они обязаны отвечать на вопросы учителя, отвечать на свои собственные вопросы. Ученики отражают в своих сочинениях те факты, те жизненные наблюдения, которые они имеют. Они должны перечитать написанное, учитель заставит их читать работу вслух, они будут читать ее своим товарищам.

Ученик узнает себя глубже, острее, напряженнее, ответственнее в письменной работе, чем в устных своих выступлениях.

Вот эта сторона сочинений чрезвычайно важна, так же как очень важное значение имеет и то, что учитель узнает ученика из его сочинения лучше, чем из беглого устного ответа.

Воспитывая и обучая ученика разными мерами и средствами на уроках литературы, мы должны взвешивать разные приемы, разные методы по тем последствиям, которые они имеют, по силе воздействия на ученика, на его логику и психологию. Я бы сказала, что письменные работы, хорошо поставленные, подготовленные и умело прочитанные, обязательно в классе коллективно

обсужденные, дают замечательный материал для коллективной работы.

В условиях нашей советской школы мы не можем себе ставить задачей только развитие отдельных индивидуальностей. Мы, конечно, ставим и эту задачу, но в то же время нам чрезвычайно ценно воспитать класс как коллектив — рабочий и учебный.

Когда ученики готовятся к сочинению, они необычайно напряженно прислушиваются к тому, как работают товарищи, что читают, что делают, как набрасывают план. Когда работа написана, вы знаете, с каким напряженным вниманием ребята заглядывают друг другу в тетради, вы знаете, как проходит чтение вслух, когда работа проверена и тетради принесены в класс.

А. Д. Алферов* в своей работе¹ дает очень интересные соображения теоретика и практика по вопросу о письменных работах. Он говорит, что нужно учесть индивидуальные особенности учащихся, что, давая выбрать тему, прислушиваясь к разным наклонностям и вкусам учащихся, мы можем, работая над сочинением, развивать личность. Это верно, и такая задача не игнорируется нами, но в условиях нашей советской школы мы к этому прибавим, что сочинения дают нам возможность максимально развивать рабочий коллектив класса, взаимопомощь и взаимокритику учеников, поднимать и укреплять роль учителя.

Вот все эти предпосылки и заставляют нас думать, что сочинения являются одним из самых могучих, одним из самых активных и результативных методов воспитания и образования.

Очень часто преподаватель подходит к сочинению только как к работе учетного, контрольного порядка.

Если нельзя рассматривать сочинение отдельно от всего педагогического процесса, протекающего на уроках литературы, то... нужно помнить, что в комплексе этих занятий, во всей совокупности методов, которыми мы владеем на уроках литературы, сочинение само по себе есть один из самых активных, результативных методов работы.

Что же происходит, когда наш ученик что-то такое пишет? Он дает известный строй логически расположенных мыслей. Эти мысли рождают словесную форму.

¹ Алферов А. Д. Родной язык в средней школе (гл. «Ученические сочинения»). — М., 1911

мы ждем наиболее полновесных, наиболее полнокровных слов. В этом потоке мыслей и слов ученик обнаруживает себя, показывает свою личность. В ходе подготовки, проверки и чтения готовых письменных работ мы организуем работу класса. Ученик максимально включается в товарищеский коллектив. В этот период он особенно заинтересован в советах учителя. Ученик иногда невнимателен на уроках, но, когда подходит время письменной работы, когда он затрудняется в чем-либо, он знает, что лучшего советчика, чем учитель, не найдет. Руководство учителя, сила и авторитет педагога в дни подготовки письменной работы, в период проверки и отчетного собеседования в классе максимально возрастают, так что самый процесс подготовки, исполнения и проверки сочинения необычайно насыщен и активен.

II

Этот процесс должен пройти на каком-то материале, он должен что-то отразить, должен иметь какие-то предпосылки, из которых исходит письменная работа. Таких предпосылок две: первая — жизненные впечатления; вторая — литература и другие искусства.

Что я разумею под жизненными впечатлениями? Все то, что нас окружает: быт, семья, труд, учеба, развлечения, физкультура (которую так любят учащиеся), природа, город, деревня, прогулки, общественные отношения людей, наблюдения над тем, что делается в семье и на дворе, в школе и в общественных учреждениях, люди, человеческие индивидуальности — товарищи, семья, знакомые и родные.

Чрезвычайно важен также и материал искусства. В школе нет других учителей, которые бы занимались искусством (у нас еще очень мало занимаются живописью и музыкой), а литература наиболее идеологически ответственный вид искусства, поэтому ее мы всячески и используем. Литература и около нее — театр, кино, музыка, музеи. Вот те материалы, которые должны стимулировать письменную работу, из которых должны вытекать какие-то последствия учебно-воспитательного порядка.

Легко сказать — природа, музеи, литература, музыка! Это все ведь надо уметь видеть и слышать. Здесь мы подходим к самому существенному вопросу педагогики и, в частности, методики преподавания литературы.

Мы орудуем словом, но слово есть мысль. Слово — это

отражение впечатлений, это выражение больших внутренних переживаний. Мы прекрасно знаем, что ребята смотрят и не видят, слушают и зачастую не слышат. Ребенок знает собственный переулочек, по которому он ходит в школу, комнату, в которой он живет. Но он эти обыденные вещи меньше всего наблюдает и рассматривает. Все это ему кажется примелькавшимся. Если вы ему дадите такое сочинение: опиши собственный двор,— то ведь он найдет тему неинтересной. Нужно научить видеть этот двор, слышать голоса, которые там звучат, уметь наблюдать движение улицы. Наш ученик знает все это, но не фиксирует на этом внимания. Нужно помочь подростку, пассивно воспринимающему материал, активно и сознательно отнестись к объекту. Нужно, чтобы ребята научились видеть облака на небе и грязь под ногами, радостный смех праздника и озабоченность трудового дня. Это — большая школа видения и наблюдения. Если мы этого не сделаем, за нас, словесников, никто с учениками этого не сделает. Нам нужно научиться эту работу проводить и на ней строить сочинения.

Мне приходилось в свое время проводить анкету со студентами вуза о сочинениях, которые они написали в средней школе². И вот почти во всех этих ответах указывалось на то, что они писали в школе о временах года: зиме, осени, весне, лете, причем одни студенты говорили об этой работе, что это были скучнейшие сочинения, а другие вспоминали об этих работах с восторгом.

Весь вопрос в том, как эти работы готовились. Весна и лето бывают каждый год, а кто их видит, в особенности из ребят? Они знают, что выпал снег и, значит, можно кататься на коньках, можно идти на лыжах, можно взять санки. И вот, очевидно, от этих саней, от этих лыж нужно идти к зиме. Дорогу всегда найти можно. Некоторые учителя эту дорогу знают, а другие ставят эту тему так отвлеченно, так мало готовят к ней учеников, что эта тема падает на них именно как снег на голову; ученики скучают, томятся и не знают, зачем их заставляют делать подобную работу.

Работы, которые связаны с впечатлениями от природы, жизни, связаны с переживаниями большого общественно-политического порядка, темы публицистические о нашей Родине, о комсомоле, о летчиках — Героях Советского

² См.: Рыбникова М. А. Методика преподавания литературы (гл. IX «Сочинения»).— М., 1930.

Союза — все темы такого характера имеют у нас свое условное название: «темы творческие».

Часто критикуют этот термин, потому что творческое начало есть, конечно, и в тех рассуждениях, которые наши учащиеся дают о произведениях: «Мертвые души» Гоголя, «Война и мир» Толстого и т. д. Но я думаю, что этот термин надо понимать условно. Если мы будем филологически рассуждать о том, что значит «стол», то, может быть, не каждый стол можно назвать столом, потому что это слово происходит от слова «стелить», но мы условились этот предмет называть столом — и все. Итак, в нашей методике этот раздел сочинений называется творческими сочинениями.

К этим творческим работам сейчас наши советские словесники начинают заново присматриваться, некоторые их ведут, некоторые им не доверяют. И может быть, сейчас следует заглянуть в наше прошлое, как и когда этими работами пользовались.

Если я возьму одну из самых старых книг по нашему предмету, книгу учителя Пушкина Кошанского*, которая называется «Общая риторика» (вышла в 1836 г.)*, то я здесь найду предложение учителя ученикам писать целый ряд сочинений на такие темы, как, например: «Дружба», «Водопад», «Уединение», «Молитва старца», «Смерть Ермака», «Падение Икара» и т. д. Какой же план дает Кошанский своим воспитанникам, скажем, по теме «Ручей»?

«Начало: В цветущей долине протекает ручей.

Середина: Он изображает течение времени и жизни.

(Вторая часть) Его струи текут и никогда не возвращаются; часы и дни также невозвратимы.

(Третья часть) Цветы и тернии уносятся ручьем, радости и печали — временем.

(Четвертая часть) Струи ручья стремятся в океан, дни и годы текут в вечность.

Конец: О, ручей, орошай долину: счастлив тот, чья жизнь, подобно струям твоим, может быть полезна»³

Я хочу вам показать, как эти методические предложения реализовывались.

Вот книга, изданная также в 1836 г. Называется она «Прозаические сочинения учеников Иркутской гимназии». Оказывается, не только в Москве, в Благородном пансионе, или же в Царскосельском лицее, но и в Иркутской гимназии ученики писали подобные работы, и не только

³ Кошанский И. Общая риторика.— СПб., 1836, с. 51

писали, но эти работы и издавались.

Читаю написанное: «Прогулка во время утра». «Все тихо и спокойно! С торжеством появилось ясное весеннее утро; румяная заря умирала в небе...», «...С каким сладким удовольствием встретил я первые лучи восходящего солнца! Какую чувствовал я в себе перемену при наслаждении приятною теплотою и благорастворением воздуха! Тело мое освежилось; дух во мне оживился; рассудок обогатился свежими идеями, а сердце, как говорится, от радости прыгало».

Тут ученик сорвался. Ему полагалось писать томно и жеманно, в духе Карамзина, а он пишет попросту: «сердце от радости прыгало».

Для этих лет в области ученических сочинений характерен целый рад риторических, искусственных приемов описаний и рассуждений. Не было простого, реального подхода к жизни. Все воспринималось аллегорически, в духе тех символов и эмблем, на которых воспитывался Федя Лаврецкий*: восход солнца, ветер, ручей, водопад — это все символы. Если говоришь о море, то должен разуть жизнь, если говоришь о ручье, то должен разуть непостоянство жизни.

Конечно, такое воспитание было крайне искусственно; оно не давало реалистического мироощущения.

Наша школа, наша страна руководствуются совершенно иными — реалистическими и материалистическими принципами.

Мы решили взглянуть на страницы прошлого, и я, кроме этого примера, хочу напомнить о том, что очень большую работу в этом направлении сделал в свое время известный ленинградский методист Н. М. Соколов*. Он в 1927 г. выпустил книгу под названием «Устное и письменное слово учащихся». В этой книге он построил целую систему письменных работ на основе изучения природы художественного произведения, особенностей поэтической речи, композиции художественного произведения и так детально, так тщательно подошел к этому вопросу, что разложил произведение на целый ряд компонентов и построил эти занятия всецело на упражнениях учащихся.

Заранее нужно сказать, что в этой книге много формалистического. Нужно идти к слову от жизни, а в данном случае слово берется как таковое. Дается, скажем, упражнение в диалоге, в развертывании экспозиции произведения, дается упражнение в передаче содержания рассказа с различных точек зрения и т. д. Словесник и сейчас очень многому может поучиться на этой книге, но только для себя (в смысле тонкости и тщательности наблюдения). Давать такого рода задания мы, конечно, не можем. Когда сочинение написано и материалом для

него взят какой-то жизненный факт, вы его можете обработать более тщательно, обратить внимание на диалог, обратить внимание на экспозицию, на переходы от части к части, но не для переходов и экспозиций мы пишем...

Работа по живому впечатлению, которое надо фиксировать, когда мы даем задания в младших классах, такие, как «Моя собачка», «Моя дружба с кошкой», «Как я провела вчерашний день», и в старших классах, о которых мы сейчас говорим, должна быть серьезной.

Какого рода темы могут быть предложены в старших классах? Рассказы о пережитом. Они наиболее серьезны и сложны, сложнее, чем рассказы, которые мы даем в V—VI классах. Если юноша 17 лет идет смотреть постановку «Горе от ума», любую пьесу Островского или Шекспира, конечно, он об этом скажет достаточно серьезно и интересно. Нужно только заранее его предупредить, что он должен будет дать о пьесе отчет. Совершенно естественно давать целый ряд тем о литературе, о книгах, и не только о тех, которые изучаются в классе, но и о тех, которые читаются вне класса.

Совершенно естественно давать ряд тем по вопросам нашей текущей политики, наших событий. Здесь очень интересным живым стимулом может служить фотомонтаж. Наши советские люди... наша советская жизнь даются в таких живых, интересных, художественных фотографиях, что, предлагая обдуманное соединение интересных фото, давая монтаж, мы можем стимулировать живую и острую работу учащихся на соответствующие темы.

Недавно московский преподаватель Т. Г. Юркевич* на одном из совещаний рассказала, что она поставила для X класса тему «Торжество победителя». Ребятам очень интересовал спорт. В этом классе шли бесконечные разговоры о разных состязаниях, о достижениях в этой области. Тема привлекла интерес к себе, учащиеся напряженно и умно к ней готовились, подбирали материал — каждый в своей области: кто по шахматам, кто о лыжах, кто по борьбе, кто по бегу. Ведь молодежь этим живет, это ее интересует, учащиеся знают людей, знаменитых в каждой данной области, им приятно спортивное мастерство. И потому работы их вышли чрезвычайно интересными.

Конечно, такая тема должна быть домашней. К ней нужно подобрать материал, нужно готовиться. Постановка такого рода сочинений дает большой эффект — это

интересная, увлекательная для учащихся работа.

Зачем нужно делать эту работу? Почему мы так настаиваем на этих, условно говоря, творческих работах? Прежде всего потому, что с их помощью мы учим ребят жить, потому, что с их помощью мы учим ребят видеть, смотреть, наблюдать, понимать людей, потому, что с помощью этих работ мы помогаем учащимся осознавать самих себя. Здесь уже речь будет идти не о Базарове, не об Евгении Онегине, а о тебе, о твоей жизни, о твоих методах борьбы, о твоей работе и о твоей радости.

Только те учащиеся, которые прошли через опыт хотя бы простейших сочинений этого типа, только они становятся образованными читателями наших классиков, нашей современной советской литературы. Это — азбучная истина. Если кто-нибудь никогда не играл на рояле или хотя бы на гитаре, гармонии, балалайке, он, конечно, гораздо хуже слышит музыку, чем тот, кто прошел хотя бы самые элементарные гаммы. Кто никогда не брал в руки карандаша, тот не может чувствовать искусство рисунка так, как тот, кто хотя бы сколько-нибудь рисовал. Я знаю из своего собственного опыта, и все мои товарищи мне это говорили, что, как только в классе появился этот опыт в прозе, а иногда и в стихах, совершенно менялось отношение учащихся к проходимому литературному материалу. Ребятам кажется, что Толстой, Тургенев от века существовали и удивляться тут нечему. И вот: довести учащихся до состояния удивления перед титанической мощью Толстого, перед гениальной мыслью Пушкина возможно только в том случае, если вы самих учащихся заставите испытать силы хотя бы на очень простой работе.

Само слово, ощущение нужности слова, как драгоценность, как культура, конечно, будут освоены учащимися только тогда, когда они пройдут через опыт их собственной работы.

III

...У нас не заострено внимание на самой методике изложения, так же как и на методике устной передачи прочитанного. Учителя не до конца отдают себе отчет в том, что можно излагать подробно, близко к тексту, обращать внимание на подробности или иначе: можно заставить ученика отбросить все подробности — работа очень трудная — и коснуться только главного. Насколько мне приходилось наблюдать в классе, эти два вида

смешиваются: учитель удовлетворяется каким угодно пересказом — здесь более подробный, здесь менее подробный. У него нет точных требований. А ученик не знает формы пересказа: как можно рассказывать, соблюдая стиль писателя, и как можно рассказывать, подчеркивая идею, тему, делая какие-то выводы (работа более трудная). Само собой разумеется, что учащихся надо тренировать на таком сознательном и взыскательном отношении к тексту. Если же этого не делается, то мы не можем ожидать результатов и от восьмых классов.

Затем, занимаясь литературным чтением, мы должны добиваться того, чтобы учащиеся могли устно и затем письменно отвечать на вопросы учителя, а также добиваться того, чтобы учащиеся ставили вопросы сами. Я настаиваю на таком приеме. В сущности, что значит рассуждать, писать сочинения в старшем классе? Это значит — самому себе поставить ряд вопросов и ответить на них. Учитель не спрашивает, а он дал тему, из которой вытекает ряд вопросов. Эти вопросы надо уметь поставить. А оказывается, мы никогда не упражняем учеников в постановке вопросов.

Попробуем, переходя к «Челкашу» и к «Ревизору», не ставить никаких задач перед учениками, пусть они прочтут первое действие «Ревизора» и поставят вопросы сами. Я проверяла этот метод на практике. Я знаю, что класс с увлечением работает над вопросами, поставленными самими учениками. Эти вопросы ставятся сперва в беспорядке. Мы приведем их в порядок, перенумеруем. И оказывается: детское внимание отмечает все стороны произведения.

Эта тренировка в постановке вопросов дает развитие мысли, культивирует логику, наблюдательность, учит мыслить. Ведь поставить вопрос — это значит почти знать на него ответ.

Мы должны учить в средних классах цитировать, пересказывать, включать цитаты в текст. Одним словом, мы учим целому ряду навыков. Больше всего нужно бояться, чтобы эти навыки не были формальными. Очень часто пишут план ради плана, выписывают цитаты ради техники цитирования. А между тем курс литературного чтения недвусмысленно предлагает нам научить учащихся понимать причинно-временную связь событий, тематику произведений, идейный замысел автора, а также и те литературные средства, которые служат этим целям...

Не менее важно, чтобы у ребят был накоплен запас

слов и фразеологии. Как можно хорошо писать сочинение, если не владеть этим инструментом, если не иметь лексики. И нужно в этом помочь учащимся. Нужно начать с утверждения целого ряда конкретных понятий: цвета, запаха, расстояния. Нужно, чтобы ученики понимали качества вещей, человека, наблюдали жизнь в движении и определяли размеры предметов...

Когда мы работаем над характеристиками Онегина, Печорина, Базарова, то у учащихся часто не хватает слов для того, чтобы говорить о внутреннем мире этих сложнейших героев.

Словарь учащихся, которым должно говорить о воле, сомнении, о внутренних противоречиях, настолько ограничен, клавиатура этого словаря настолько мала, что учитель просто приходит в отчаяние. А причины в том, что мы не проделываем предварительной работы. Нужно всеми мерами и приемами расширить словарь, посвященный внутреннему миру человека. Эта задача VI—VII—VIII классов. Над этим нужно работать, поставить это целью и идти к ней.

Относительно постановки тем по второму разделу в VIII, IX, X классах. Если посмотреть тетради, поговорить с товарищами, то можно убедиться, что основные темы: «Образ Печорина», «Характеристика Онегина», «Чичиков», «Базаров» и т. д. Одним словом, герои, типаж, характеристики, образы или «образá», как часто говорят наши ребята.

Мне представляется совершенно необходимым начинать анализ произведений с событийной стороны: ход событий, связь событий. Возьмем классические статьи Чернышевского, Добролюбова, Белинского. Каждый из них показывает закономерность тех событий, которые есть в «Евгении Онегине», в «Грозе», в тех произведениях, которые они разбирали. Чему посвящена статья Гончарова «Милльон терзаний»? Ведь она вскрывает ход действий в «Горе от ума». А мы зачастую начинаем с того, что даем образ Чацкого, образ Фамусова, образ Скалозуба, а как двигалось событие, почему Чацкого объявили сумасшедшим, почему Фамусов относится к Скалозубу так, а к Чацкому по-другому? Эти вопросы мы минуем. Можно дать целый ряд тем, которые посвящены мотивировке поступков героев, выделению важнейших эпизодов, их характеристике в связи с эпохой, средой и психологией героев, композиционному анализу событий. А ведь у нас обычно композицией кончается, а я думаю, что с нее нужно

начинать, понимая под композицией, прежде всего, ход действия.

Вот примерные темы VIII класса: «Вот злонравия достойные плоды!» (по комедии Фонвизина), «Почему Чацкий был объявлен сумасшедшим?», «Как объясняет Пушкин причины дуэли Онегина и Ленского?». В IX классе: «Подготовлен ли зритель к развязке «Грозы»?», «Внутренняя причина смерти Базарова», «Какое место в первом томе романа «Война и мир» занимает Шенграбен?», «Что вкладывает Толстой в описание Бородинской битвы?», «Драматический смысл представления в третьем действии «Гамлета» и т. д. Одним словом, нужно брать какие-то основные моменты, важные и нужные в художественном произведении, и их осмыслять, в особенности в седьмых классах, когда мы только приучаем ребят к работе. Подобного рода сочинения очень важны.

Вы можете сказать, что это только изложение. Нет, это уже сочинение, потому что здесь выражается отношение ученика к произведению, он должен рассуждать по поводу событий и объяснять их связь.

Вторая группа сочинений — о тематике произведений: что несут в себе герои, каковы общественные явления, показанные автором, какая система образов в произведении.

Наши характеристики образов должны занимать свое место в системе письменных работ, но совершенно вредно для нашего дела, если мы даем только характеристики и не выходим из этого круга тем.

Как можно разнообразить эту тематику? Вместо того чтобы давать характеристику г-жи Простаковой, давайте так сформулируем тему: «Грубость и невежество семьи Простаковых», или в связи с «Путешествием» Радищева: «Человеческие страдания, как они показаны в произведении Радищева».

Недавно в моем присутствии одному докладчику был задан вопрос: как проще написать ученику, на какую тему: «Чацкий» или «Чацкий и Молчалин»? Я думаю, что для учеников VIII класса проще написать на тему «Чацкий и Молчалин». Это — сравнительная характеристика. Или «Чацкий и Репетилов — герой и пародия», «Фамусов и Молчалин — значительное и незначительное лицо», или «Ольга и Татьяна», «Ноздрев и Плюшкин». Этого рода работа более жива, она дает больший толчок, больше возбуждает учеников. Самый метод сравнения есть один из самых верных методов постижения, и этим методом

мы должны пользоваться, тем более что сам автор, писатель, давая группировку классовых общественных явлений, общественных групп в своем произведении — а так поступают всегда и Толстой, и Тургенев, и Грибоедов, — этим самым уже дает материал для сопоставления и сравнения; писатель орудует этим приемом композиции, давая образы в системе, и нам нужно натолкнуть ученика на эту систему сравнения и сопоставления образов произведения, научить его понимать, научить его рассуждать.

Наконец, третье: идейный замысел автора, постановка общественных политических вопросов и ответ на эти вопросы, идейный смысл произведения в сопоставлении с другими произведениями той или предшествующей эпохи. Богатый материал дают сами заголовки наших произведений: «Гроза», «Мертвые души», «На дне», «Отцы и дети».

Здесь можно пользоваться всякого рода афоризмами. Например: «Человек — это звучит гордо» (Горький), «И как испепеляюще слов этих жжение» (Маяковский), «Классовые противоречия как тема Некрасова». Или такие темы: «Лирические отступления у Пушкина и у Гоголя»... «Крылатые слова «Горя от ума», «Язык городничихи из «Ревизора» и язык дам из «Мертвых душ», «Речевая характеристика персонажей у Чехова и у Горького», «Речь Кабанихи и язык Катерины» и т. д.

Таких тем предлагается очень мало. А между тем если обращать внимание на слова писателя, научить видеть значимость и красоту его речи, то это, несомненно, повысило бы культуру речи самих учащихся.

Затем целый ряд тем историко-литературного характера: «Татьяна Ларина и Маша Гринева», «Тургенев и Чернышевский о новом человеке 60-х годов»... «Комедии Островского и пьесы Чехова», «Горький в его воспоминаниях о Толстом и Чехове».

Все намеченные мною темы могут выполняться, если рядом идет работа творческого порядка, если хорошо пройден курс литературного чтения, т. е. если ученики научились разбираться в литературных произведениях, если они владеют азбукой подхода к чтению, если они натренированы в целом ряде навыков: научились цитировать, умеют рассказывать, умеют отвечать на вопросы и, самое главное — умеют ставить вопросы, если располагают достаточным запасом слов, если обогатили их фразеологию яркими образцами прозы и стихов. Если все эти подготовительные работы проведены в V—VII классах,

то, конечно, в VIII классе можно рассчитывать на хорошие результаты при постановке указанных выше тем.

Однако где же ученик должен брать образцы рассуждения о литературе? Это, во-первых, речь самого учителя. Нужно, чтобы учитель не только бросал отдельные замечания, но чтобы он когда-то сказал ученикам: «Вот сегодня я дам характеристику Татьяны. Вот вам план на доске. Следите за мною». И учитель дает образец хорошо построенной, эмоционально поднятой, логически развернутой характеристики героини. А ведь мы привыкли читать лекции только по эпохе. Конечно, нужно дать эпоху, биографию, творческий путь автора. А почему учителя не дают тех тем, выполнения которых мы требуем от ученика: разбор романа, система образов в произведении и т. д.? Насколько я знаю школьную практику учителей, учитель выступает главным образом с вводной лекцией.

Вторым образцом является учебник. Мы имеем теперь учебники для всех трех классов. Мы можем сказать об учебнике IX* и X* классов, что там имеются прекрасные страницы, которые могут быть образцом для соответствующих сочинений учащихся. Что касается учебника для восьмых классов, то первая его половина стоит на большой высоте, а главы, посвященные Пушкину и Лермонтову, малоудовлетворительны. Если вы посмотрите, как даны характеристики Татьяны и Онегина, вы убедитесь, что эти страницы не могут служить образцом для сочинений учащихся. Следовательно, учителю нужно подыскивать материал из других, более высококачественных источников — у критиков. У Ленина, Белинского, Чернышевского, Добролюбова мы найдем образцы классического стиля, которым следует подражать, и нужно уметь так их давать, чтобы эти образцы были осознаны.

В старой школе были распространены руководства на тему о том, как писать сочинения. Таково, например, пособие Булгакова* «Руководство к конкурсным темам по русскому языку для поступающих в институты — Технологический, Горный, Лесной и т. д.». Готовая шпаргалка. Такого рода образцы нам не нужны. С ними мы будем бороться. Хорошее руководство к теме, образец высшего качества — вот что нам нужно.

От образцов и руководств перейдем к формулировке тем и к вопросу о выборе тем. Тем, конечно, должно быть предложено несколько. Ученик должен иметь возможность выбрать. При классных работах это около трех тем, при

домашних — можно взять и больше.

Заставлять весь класс писать на одну тему нехорошо. Я думаю, это понижает работоспособность класса и осуждает самого учителя на тягучую и трудную работу — проверку 40 с лишним тетрадей, совершенно однотипных.

Я думаю, не нужно бояться эмоциональной формулировки тем. Почему наши большие писатели называли свои замечательные критические произведения так: «Мильон терзаний», «Луч света в темном царстве»? Почему нам не давать тем подобного же характера при условии, что ученик понимает, что лежит за этой формулировкой, при условии нужного комментария к теме.

Тема должна быть уточнена в своей формулировке. Например, такие темы: «Базаров как разночинец» или «Как думает об Онегине Татьяна, как говорят о нем в Петербурге и в деревне и каков суд автора над своим героем». Такого рода уточнения всегда желательны. Нужно направить мысль, заставить строже относиться к самой теме. Это сделает работу более реальной и осознанной.

Кончаю тем, с чего начала. Надо работать над повышением качества языка, над повышением качества сочинений. И снова повторяю слова Горького о языке: «Чем острее это орудие, чем более точно направлено — тем оно победоносней»*.

СИСТЕМА ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ В СТАРШИХ КЛАССАХ

(Тезисы доклада)

1. Тревога, поднятая учительством вокруг темы о сочинениях, симптоматична, но, по сути дела, не совсем логична. Следует пересмотреть всю методику преподавания литературы в старших классах; хорошее сочинение — это производное хорошей постановки литературного чтения, во-первых, и рационального прохождения историко-литературного курса, во-вторых.

2. Чтобы правильно поставить письменные работы в старших классах, нужно уяснить себе их воспитательные и образовательные цели и возможности.

Речь письменная отличается большей плавностью и логичностью, а также и большей языковой отделкой, нежели речь устная; следовательно, сочинения требуют определенной подготовки со стороны логического и языкового развития, а также являются сильнейшим средством культуры мысли и культуры слова.

Сочинения сильнее, нежели отрывочные устные высказывания, раскрывают внутренний мир ученика — они, следовательно, служат для учащихся методом их самопознания, а для учителя — средством обнаружения этого мира, а через это раскрытие и методом воспитательного воздействия на учащихся.

Наконец, постановка и проведение сочинения, домашнего и классного, в сильнейшей мере способствует осуществлению методов коллективного решения поставленных вопросов, с максимальным привлечением самостоятельности каждого ученика, при условии мобилизации знаний и мастерства учителя; следовательно, постановка и проведение сочинений есть один из наиболее результативных методов в системе литературного образования.

Поэтому учитель обязан уделить ему серьезнейшее внимание и проводить сочинения в системе. Отношение словесника к сочинению как только к контролю знаний совершенно губит дело.

3. Развить строй логически расположенных мыслей, заговорить живым и полным языком, обнаружить себя, включиться в работу класса, заинтересоваться советами учителя ученик может только в том случае, если он понимает тему и ею заинтересован, если ему есть что сказать на поставленную перед ним тему.

Поэтому в системе письменных работ важнейшей и первейшей стороной дела является серьезный и живой стимул для ответа на тему. Должно быть некоторое исходное впечатление, жизненное или литературное, должен быть заготовлен материал, который обуславливает работу мысли, естественное появление нужных слов и оборотов и тем самым делает процесс писания естественным и живым.

4. Поскольку стимулировать сочинения могут и должны жизненные впечатления и литературные произведения (а также произведения других видов искусства), сочинения могут быть литературоведческие и внелитературные; последние — на темы публицистические, бытовые, психологические, дневниковые и т. д. И те и другие, литературные и внелитературные, могут писаться и языком деловым (прозаическим), и языком художественным.

5. Чтобы учащиеся учились видеть и понимать жизнь, чтобы хорошо читались литературные произведения, поставленные в нашей программе, и чтобы учащиеся приучались писать на темы о литературе, совершенно необходимо тренировать их на сочинениях о пережитом,

сперва дневникового характера, потом шире — бытового, психологического, публицистического. Эти работы начинаются с I класса и не должны оставляться до X класса. Опыты собственного создания рассказов об игре и о работе, описания животных и описания картин природы, опыты диалогов, портретов, небольшие рассказы, впечатления об экскурсиях, высказывания в связи с посещением театра, кино, сочинения по картинам и фотомонтажам — все это заставляет учащихся производить те литературно-творческие опыты, без наличия которых ребенок и юноша никогда не оценят художественную литературу и не разовьют своей собственной логической и образной мысли, а следовательно, и языка.

6. Рассуждениям о литературе, литературоведческим темам предшествуют как творческие сочинения (о чем только что сказано), так и изложения прочитанного и разобранного. Методическое мастерство учителя, проводящего систему изложений в III—IV, а также в V—VII классах, всецело обуславливает успехи учащихся в работе над сочинениями в VIII—X классах. В V—VII классах изложения пишутся сперва по материалу, предварительно усвоенному и разобранному, небольшому по объему, причем подробные, по плану, но близкие к тексту; пишутся и краткие изложения, гораздо более трудные по содержанию и по форме. Затем учащиеся приучаются писать изложения все с меньшей предварительной подготовкой, и этого типа работа над изложениями не оставляется в VIII, IX и X классах.

7. Рядом с изложениями курс литературного чтения должен обеспечить ученика умением устно, а потом письменно отвечать на вопросы с привлечением цитат, умением самому ставить вопросы к произведению, умением принять участие в споре на литературную тему, умением составить план произведения (сперва по частям, потом в целом), умением дать более или менее развернутое выступление на тему с наметкой подтем этого выступления и с привлечением цитат по подтемам. Этот круг занятий продолжается и в старших классах. Но при условии, если эти занятия не проводились в V—VII классах, нужны специальные мероприятия в VIII и IX классах.

8. Все эти навыки создадутся только в том случае, если они будут проводиться не в плане техническом, а в плане серьезного литературного чтения, т. е. чтения с целями понимания:

- а) причинно-временной связи событий в произведении;
- б) тематики произведения (о ком и о чем говорится, герой и общественные явления);
- в) идейного замысла автора;
- г) литературных средств, служащих этим внутренним целям (жанровые особенности и язык произведения).

Вопросы и ответы на них, цитаты, планы, пересказы служат этим названным целям и должны осознаваться учителем с этих перечисленных точек зрения.

9. Кроме того, курс начальной школы и курс литературного чтения должны обеспечить развитие речи. Приходя в VIII класс, учащиеся должны иметь запасы словаря и фразеологии. Школа в целом и уроки литературного чтения должны обеспечить наличие слов, говорящих о конкретном мире и о человеке: предметы, их действия и качества; человек, его действия, качества и состояния, словарь внутреннего мира человека. Кроме того, запасы фразеологии: пословицы и поговорки, литературные обороты, цитаты в стихах и прозе, как в форме простых, так и в форме сложных предложений.

10. Постановка сочинений в VIII—X классах всецело обусловлена работой по чтению и разбору произведений в начальной и неполной средней школе, наличием системы в этом чтении и в этом разборе, приобретением навыков логического мышления на материале литературных произведений, осознанием круга вопросов, затрагиваемых литературой и, наконец, культурой речи.

11. Продолжая работу V—VII классов, учитель в VIII—X классах ставит литературоведческие темы:

1) События произведения, их ход и связи. Мотивировка поступков героев. Выделение важнейших событий, их характеристика в связи с эпохой, средой и психологией героев. Становление образа-персонажа в порядке накопления событийного материала. Композиционный анализ событий: экспозиция, завязка, ход действия борьба характеров и развязка как разрешение этой борьбы.

2) Тематика произведения: о ком или о чем говорит нам роман или повесть? Герои, классы, общественные группировки; общественные явления в связи с соотношениями героев. Система образов в произведении.

Характеристики литературных героев обязательны для школы, но они («образы») отнюдь не являются единственной литературной тематикой сочинений.

3) Идейный замысел автора. Постановка вопроса и

ответ на этот вопрос. Идейный смысл произведения в сопоставлении с другими произведениями той же или предыдущей эпохи, того же или другого автора.

4) Жанровые и языковые особенности произведения, в зависимости от тематики и от задач, поставленных автором. Характеристика того или иного жанра (поэма, драма, роман, рассказ). Речевая характеристика героя. Подбор изобразительных средств в связи с тематикой описания или повествования. Характер словаря и синтаксиса в связи со стилистическими особенностями произведения.

5) Историко-литературное рассмотрение произведения или ряда произведений в связи с биографией в системе творческого пути автора, в плане широко взятого историко-литературного процесса.

12. Все эти виды работ готовятся литературным чтением в V—VII классах; в VIII классе учитель сосредоточивает работу в первых четырех показанных нами разрезах, предлагая литературоведческий анализ отдельного произведения. Только в IX и X классах, не оставляя изложений, планов, не прекращая упражнений в постановке вопросов и в ответах на них, продолжая писать сочинения об отдельном произведении, учащиеся переходят к работам пятого, наиболее сложного типа, т. е. к сочинениям историко-литературным. Это не лишает работы VIII класса известной историко-литературной окраски, посильной для учащихся.

13. Успех в выполнении темы обусловлен хорошим чтением произведения, эмоциональной реакцией учащегося на прочитанное, хорошим разбором произведения и запасом необходимых навыков.

14. Кроме того, ученик должен иметь образцы литературоведческих высказываний: это — лекция учителя, развернутая по плану, предварительно продиктованному или после лекции констатированному; это развернутые свободные высказывания учителя о читаемом авторе; это критические статьи, читаемые и разбираемые в классе и дома.

15. Первые сочинения в VIII классе создаются коллективно и пишутся всем классом на одну тему. В дальнейшем учитель тренирует мысль учащихся постановкой различных тем и пониманием различия между смежными темами, чем и заостряется каждая тема в отдельности.

При постановке темы должно избегать общих мест

учебника, искать свежие и эмоциональные формулировки, поощрять введение эпиграфов.

16. Вопрос о классных и домашних сочинениях имеет свое значение, но не следует его переоценивать. Важна подготовка, важен предварительный процесс обдумывания и собирания материала — а место оформления (дома или в классе) не играет решающей роли.

17. Возможность методом письменных работ мобилизовать самодеятельность отдельного ученика, работу класса как коллектива, а также руководящую роль учителя — эта возможность должна быть использована на всех стадиях работы над сочинением. Разнообразие тем дает возможность выбора каждому по его вкусам и по силам, товарищеский обмен мнениями в процессе подготовки стимулирует и улучшает работу каждого, руководство учителя через его советы и также чтение критических статей в период подготовки к сочинениям — все это те образовательные и воспитательные средства, которые словесник должен максимально использовать.

18. Выдача в классе исправленных учителем письменных работ — это момент наивысшего интереса учащихся к своим достижениям, к высказываниям товарищей, к мнению и руководству учителя. Опыт подсказывает, что практика чтения и обсуждения написанных сочинений в своем или даже в чужом классе, в литературном кружке, на литературном вечере, публикация сочинения в стенгазете школы или библиотеки, в журнале рукописном или печатном — все эти виды серьезного внимания к хорошо написанному сочинению чрезвычайно повышают интерес учащихся к письменным работам.

Однако в пределах класса должны читаться не только лучшие, но и средние работы, их обсуждают товарищи, о них делает свое заключение учитель — и это одно из самых верных средств повышения внимания учащихся к работе и повышения качества работы на будущее время.

19. Учитель руководствуется в равной мере и методом предупреждения ошибок и методом исправления их, чтобы писали на тему (известно, что учащиеся чаще всего пишут не на тему), выясняется понятие темы на целом ряде случаев, а также показываются отклонения от темы в конкретно написанном сочинении или же удачное и планомерное развертывание темы в удачном сочинении. То же с развертыванием плана и писанием по плану, с разбивкой на абзацы (пользование красной строкой); то же с установлением связей и переходов от одной под-

темы к другой; то же с привлечением примеров и цитат, с трудной для учащихся техникой введения речи автора в состав сочинения — везде и всюду методика предварительных упражнений, а затем показ достижений и исправление ошибок.

20 Итак, учащиеся VIII—X классов пишут одновременно и литературоведческие и творческие сочинения, и деловые и художественные. Учащиеся VIII—X классов продолжают работу над изложениями и планами по материалу, соответствующему их возрасту; учитель учит их писать конспекты и тезисы. Все эти виды работ начинаются в VIII классе и идут, усложняясь, и обязательно перекликаясь, и оплодотворяя друг друга, до конца курса средней школы.

УРОКИ

V класс

ПОСЛОВИЦЫ

Для первого урока по пословицам в V классе берем тему «Труд» и подбираем для нее нужный нам запас пословиц.

У учителя подготовлены карточки с написанными на них пословицами. Всего их 22. План работы таков:

Труд

I Плохая работа.

а) Лентяи.

- 1) Дело не медведь, в лес не уйдет
- 2) Дела не голуби, не разлетятся.
- 3) День гуляет, два больной, а следующий выходной
- 4) Сиди на печи: царь казны пришлет

б) Болтуны.

- 5) Не спеши языком, торопись делом
- 6) Работа с зубами, а лень с языком
- 7) Словами туда-сюда, а делом никуда

в) Растрепы, неорганизованные люди.

- 8) Дурная голова ногам покою не дает
- 9) Плохая снасть отдохнуть не даст
- 10) Все в порядке: сани в Казани. хомут на базаре.
- 11) У растрепы Дарьи каждый день аварии

II Хорошая работа.

а) Активность, прилежание.

- 12) Куй железо, пока горячо.
- 13) Встать пораньше, да шагнуть подальше
- 14) Берись дружно — не будет грузно.

б) Мастерство.

- 15) Не топор тешет, а плотник.
 - 16) Не котел варит, а стряпуха.
 - 17) Дело мастера боится.
 - 18) Работнику полтина, а мастеру рубль.
- в) Умная выдумка.
- 19) Не мудрено сделать, да трудно задумать.
 - 20) Смелое начало не хуже победы.
 - 21) Почин дороже денег
 - 22) Учись у Стаханова работать наново.

Учитель оставляет у себя в руках шесть карточек, а именно — первые пословицы каждой подтемы. Остальные 16 карточек он раздает детям по одной карточке на двух или трех учеников. Больше чем двадцать пословиц V класс за час осмыслить не в силах.

Учитель говорит, что будут разбираться пословицы на тему «Труд, работа». Он пишет заглавие темы на доске.

Затем он говорит свою первую пословицу: «Дело не медведь, в лес не уйдет». И тут же требует, чтобы один-два ученика повторили пословицу. (В задачу урока входит, чтобы дети путем разбора и повторного произнесения запомнили все двадцать пословиц.)

Что за человек говорит так о своих делах? Как он относится к своему делу?

Он лентяй, он откладывает свои дела, не торопится.

Получив этот ответ, учитель требует, чтобы найдены были другие пословицы о лени, о лентяях. Дети поднимают руки. Учитель предупреждает, что пословицу нужно запомнить и произнести ее на память, сказать ее четко и громко. После этого из класса раздаются голоса со следующими пословицами:

Дела не голуби, не разлетятся.
Сиди на печи: царь казны пришлет.
День гуляет, два больной, а следующий выходной.

О последней пословице идет речь как о созданной недавно (слово «выходной»). А о предыдущей — как о старинной («Сиди на печи: царь казны пришлет»).

Может случиться, что кто-либо из детей прочтет пословицу не о лентяях; тогда нужно эту пословицу осмыслить, разобраться в ней: о каких людях здесь идет речь, если не о лентяях?

Затем учитель говорит пословицу о болтунах: «Не спеши языком, торопись делом». Дети повторяют ее и разъясняют ее смысл. Учитель требует от них, чтобы

они придумали случай, когда понадобится сказать именно эту пословицу. Возможно, что учителю придется самому начать подобный рассказ. Например: «Для урока естествознания потребовалось весной принести растение, выкопанное с корнем. Один из ребят...» Учитель обрывает речь, дети продолжают, развивая намеченную тему (один из ребят обещал, сказал то-то и то-то, что он принесет и одуванчик и примулу — и чем это кончилось): «Не спеши языком, торопись делом».

Дальше следуют пословицы о болтунах, которые подаются классом. Каждая пословица повторяется и комментируется.

Учитель произносит третью пословицу: «Дурная голова ногам покою не дает».

— Ух, это мне мама всегда говорит! (слышится голос кого-то из ребят).

— Почему же она тебе говорит?

— Я пойду в школу, да и вернусь с дороги: тетрадку забыла.

Произносятся и другие пословицы про неорганизованных людей, про растреп.

— О какой же работе, ребята, идет у нас речь, о плохой или о хорошей?

— О плохой...

— У каких же людей идет плохо работа?

— У лентяев.

— Скажите пословицы о лентяях.

(Дети повторяют наизусть.)

— Еще у каких людей плохо идет работа?

— У болтунов, у растреп.

Опять повторяются пословицы наизусть.

В том же плане идет и вторая половина урока — о хорошей работе. Учитель читает одну пословицу каждой подтемы, дети продолжают: пословицы повторяются и разъясняются. Пословица «Куй железо, пока горячо» противопоставляется пословице «Дело не медведь, в лес не уйдет». Класс говорит о людях, которые дела не откладывают, делают его вовремя. Затем речь идет о мастерстве, об умении.

На таких пословицах, как «Не топор тешет, а плотник», «Не котел варит, а стряпуха», нужно выяснить многозначность пословицы, ее условную образность.

Дети часто разбирают эти (да и другие) пословицы как хозяйственные рецепты — для кухни, колхоза и т. д., не относя их к себе. «Не котел варит, а стряпуха» — это

про кухарку, все дело в ней и в котле. Необходимо тут же перенести эту именно пословицу на педагога, на авиатора, на музыканта. Котел и стряпуха — это поэтический образ, плотник и топор тоже.

Ведя урок в тематическом плане, учитель все время работает над фразеологией. Пословицы «Не топор тешет, а плотник», «Не котел варит, а стряпуха» легко ведут к образованию своих параллельных примеров.

- Не перо пишет, а рука.
- Еще!
- Не коса косит, а косарь.
- Не пила пилит, а пильщик.

Особенную воспитательную значимость имеют эти два последних отдела: мастерство и умная выдумка. Учитель говорит о нашем строительстве, об ударничестве, о стахановском движении. Стахановец не только вовремя принимается за дело, он не только мастер своего дела — он изобретатель, новатор, он придумывает новые способы работы. Даются примеры из жизни, из производства. И к ним пословицы: «Смелое начало не хуже победы», «Почин дороже денег», «Учись у Стаханова работать наново».

Подводим итог пословицам о хорошей работе. Пословицы — по трем подтемам.

Учитель говорит о героях нашего Союза, о героях труда, о том, что лучшие мастера своего дела соревнуются в достижениях, что эти достижения создают им славу...

К чему мы стремились на этом уроке? Мы дали понятие о плохом и о хорошем отношении к делу, к работе, к труду. Мы дали детям два десятка пословиц, которые они запомнили и научились четко произносить. Мы учили их связывать пословицу с жизненным фактом. Мы показали детям многозначность пословицы, возможность ее соединения с множеством сходных между собой случаев. Мы провели работу по строго выдержанному плану, который и следует тут же или на ближайшем уроке написать на доске.

Кроме всего этого, пословица учит детей составлять аналогичные свои фразы. «Не горшок варит, а стряпуха», «Не коса косит, а косарь», «Не пила пилит, а пильщик».

Следовательно, значение подобного урока для развития фразеологии также несомненно.

Вторым аналогичным уроком может быть занятие по басням Крылова. Урок нужен и в V классе, где проходятся эти басни, возможен и в VI классе, где желательно повторить старые и прочитать несколько новых басен.

В порядке домашнего чтения учитель предлагает детям подготовить новые и повторить старые басни, а именно следующие: «Кукушка и Петух», «Зеркало и Обезьяна», «Слон и Моська», «Квартет», «Волк и Ягненок», «Лебедь, Щука и Рак», «Тришкин кафтан», «Ларчик», «Мышь и Крыса», «Свинья под дубом», «Кот и Повар», «Осел и Соловей», «Щука и Кот», «Демьянова уха».

Преподаватель заготавливает для урока следующие 15 карточек, пометив их номерами:

- 1) Кукушка хвалит Петуха—
За то, что хвалит от Кукушку.
- 2) Чем кумушек считать трудиться,
Не лучше ль на себя, кума, оборотиться?
- 3) Слона-то я и не приметил.
- 4) А вы, друзья, как ни садитесь,
Всё в музыканты не годитесь.
- 5) Ай, Моська! знать, она сильна,
Что лает на слона!
- 6) У сильного всегда бессильный виноват.
- 7) А воз и ныне там.
- 8) Тришкин кафтан.
- 9) Свинья под дубом.
- 10) Демьянова уха.
- 11) А ларчик просто открывался.
- 12) Сильнее кошки зверя нет.
- 13) А Васька слушает да ест.
- 14) Избави бог и нас от этаких судей.
- 15) Беда, коль пироги начнет печи сапожник...

Мы предлагаем начать с басни «Лебедь, Щука и Рак». Басня читается и разбирается. Устанавливается та же, что в наших пословицах, тема — «Труд», и обнаруживается еще новый случай плохого труда.

— Это тоже плохая работа,— говорит ученик,— они были неорганизованными.

— У нас были подходящие пословицы,— добавляет следующий ученик:— «Дурная голова ногам покою не дает».

Учитель подчеркивает образную выразительность басни: не просто «труд», а «везти с поклажей воз взялись», не просто «трое», а каждый со своим характером: Лебедь, Рак и Щука.

- Куда тянет Рак?
- Куда рвется Лебедь?
- Куда тянет Щука?
- И каков результат?
- И какими словами говорит о результате такого несогласного труда Крылов?
- Воз стоит на месте, ни туда ни сюда.
- А скажи точно, как у Крылова.
- А воз и ныне там.

Учитель говорит, что эта концовка басни вошла в жизнь как пословица. Пословицы часто создаются не только в народе, неизвестно кем, а создаются писателями.

Класс под руководством учителя составляет коллективно рассказик, параллельный данной басне. Тему дает учитель: вздумали ставить Пушкина «Сказку о попе и о работнике его Балде» («везти с поклажей воз взялись»), должны участвовать в спектакле трое-четверо. Кто именно? Их характеры. Данные им поручения. Какими чертами их характера объясняется, что один перед репетицией потерял роль, другой ушел на лыжах, третий отказался играть данную ему роль?

Рассказ составляется начерно, потом рассказывается начисто. Учитель наблюдает за тем, чтобы рассказ дал действительно различный типаж, чтобы он показал неспаянность коллектива и чтобы заканчивался словами «А воз и ныне там».

Анализ первой басни и составление рассказа с концовкой «А воз и ныне там» — это первая, вводная часть урока.

Вторая часть урока — оглашение разложенных по партам карточек и объяснение каждой из них соответственной басней.

- Ай, Моська! знать, она сильна,||Что лает на Слона!
- Из какой это басни? Передай ее кратко.
- Скажи, к каким людям, к каким случаям относят эти слова?
- Когда маленький и беззащитный налетает на того, который сильный. И знает, что не сладит, а берет только шумом. Про него так и говорят, что берет шумом, а не силой. И можно сказать: «Ай, Моська! знать, она сильна,||Что лает на Слона!» (Цитирую по стенограмме урока.)

Дети составляют рассказ про мальчика-забияку, который бросил снежок в прохожего, и этот прохожий ведет мальчика в милицию.

- Подходит ли это к нашей басне?
- Нет, про Слона сказано:

Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет
Вперед
И лаю твоего совсем не примечает

Рассказ соответственно переделывается.

Насколько еще трудно полное понимание басни с ее характерами и ситуациями, можно судить хотя бы по тому, что «Демьянову уху» понимают только как неумеренное угощение едой, обедом, пищей. Учителю приходится давать свой пример. Скажем, такой: «Ты пришел в гости к художнику, он показывает тебе одну картину, пятую, десятую. Картины не плохи, но тебе хочется чаю, хочется поговорить, а хозяин до 12 часов ночи все показывает свои картины. Вот это и есть «Демьянова уха».

Составление примеров не должно ложиться только на учащихся.

Остальные басни кратко пересказываются, связываются с вошедшей в ход пословицей («А ларчик просто открывался») или с поговорочным оборотом («Свинья под дубом»). В более быстром темпе обзревается оставшийся десяток басен. И учитель переходит к третьей части урока.

Эта третья часть состоит из рассказов учителя, на которые дети обязаны отвечать словами Крылова.

Первый рассказ: «Учитель географии вызвал Костю Смирнова рассказать о населении Соединенных Штатов. Костя, вообще не плохой ученик, переминается у карты. Садись: плохо. В классе волнение, почему Костя не ответил урока. Один говорит: у него книги не было. Другой говорит: урок очень трудный, легко ли — целая Америка. Третий говорит: у него температура, он болен. А сосед спрашивает: «Костя, отчего урока не знал?» — «Да не выучил, на катке был».

— Какими словами Крылова вы мне скажете про этот случай?

Ребята наперебой поднимают руки, и любой из них скажет:

— «А ларчик просто открывался».

Второй рассказ: «Идут по залу два мальчика — Петя из VI класса А, а Витя из VI класса В. Надо сказать, что оба они участники стенгазеты, но издают стенгазеты свои плоховато. Подошли к Петинной — рисунки плохи, буквы кривые, статьи скучные. Витя смолчал. Ведет к своей газете: грязь, пятна разлитой туши, подчищено, подмазано.

Петя смотрит и говорит:

— Нет, хороша газета, статьи интересные, красиво, чисто.

Витя ему в тон:

— Знаешь, и твоя хоть куда. Хотя бы и нам такую!»

Учитель ждет пословицы из Крылова и немедленно ее получит:

— «Кукушка хвалит Петуха за то, что хвалит он Кукушку».

Закljučаем урок определением его темы: «Мы работали над пословицами из басен Крылова, и мы учились к месту и с толком эти пословицы употреблять».

Надо сказать, что уроки эти проводить нелегко. Отвечая, дети делают ошибки, дают неверные толкования, затрудняются составлять примеры. Однако все-таки и для V и для VI класса такие занятия необходимы: это развитие логики, это урок жизненного опыта, упражнение в живом и образном рассказывании, это гимнастика для языка. Это уроки и по культуре мысли, и по культуре речи. Воспитательная и образовательная роль подобных уроков вне сомнения.

VI класс

ТЕМА «ОСЕНЬ»

План уроков. Сопоставление ясного осеннего дня с дождливым и пасмурным. Стихи об осени Пушкина и Тютчева. Разбор стихотворения «Есть в осени первоначальной...». Подбор цитат из Пушкина и Тютчева к теме «Осень». Домашнее сочинение.

Этот урок по стихотворению и последующие за ним сочинения были проведены мною в VI классе одной из школ г. Малоярославца со школьниками наполовину деревенского состава.

Казалось, что изысканность Тютчева не дойдет до ребят и текст стихотворения будет труден. Но должный методический подход победил трудности, и ребята оказались отличными читателями большого поэта.

Предварительно были заготовлены на больших листах бумаги тексты Тютчева («Есть в осени первоначальной...») и Пушкина («Унылая пора! очей очарованье!»). Дело было осенью, в ненастный, дождливый день. В классе стояли ветки красной рябины, калины, черемухи и клена. Тема беседы — осень. План ее: сопоставление сегодняшнего

пасмурного дня со вчерашним днем, когда было так солнечно и тепло.

Глядим в окно, видим серое небо, лохмотья мрачных облаков, низко нависших над землей. Моросит дождь, улицы городка грязные, мокрые.

- А как сейчас в саду, в лесу, какой вид имеют деревья?
- Мокрые, с отвислыми ветками, стволы сырые, кажутся черными.
- А вчера, в ясный день, каков был лес?
- Деревья стояли радостные, светило солнце.
- А какими красками полон лес осенью?

Рассматриваем принесенные в класс ветки.

— Листья бурые, красные, желтые, золотые, багровые, коричневые. Краснеют гроздья калины, свисают красные кисти рябины. Золотистый хмель обвивает ветку черемухи.

— А чем еще отличается осенний лес от летнего?

— Нет грибов, нет ягод, поредела трава. Птицы не поют, в лесу тихо. Падают желтые листья.

— А как падают желтые листья в ясную погоду и как они падают в сырую погоду?

— В ясную погоду лист сухой, он кружится в воздухе, словно бабочка, и тихо падает на землю. А в сырую погоду мокрые листья тяжело и быстро валятся с веток на землю.

— А кто скажет про осеннее поле? Кто из вас проходил вчера через поле?

— Оно сжатое, торчит и колется жнивье.

— А что видите вы в поле в ясный солнечный день на жнивье? Какой признак хорошей погоды вы видите в поле (да и в лесу)?

— Паутина летает.

— Как вы назовете — что летает над полем или что висит на ветке дерева?

— Волосок паутины. Ниточка паутины.

— Вот мы нашли с вами метафору: ведь действительно волосок или ниточка.

— А если вы взглянете вверх, на небо, — что вы увидите в ясный осенний день? Какое небо было вчера?

— Ясное, голубое, сияло солнце.

— Сегодняшнее небо низкое, оно словно давит нас, а вчера какое было?

— Очень высокое, просторное.

Беседа нарисовала две картины: пасмурный осенний день и день ясный. Контрастность картин помогла их представлять и находить для того соответственные слова и обороты. Учитель предлагает детям вспомнить какие-либо стихи, в которых дается описание осени.

Без труда вспоминают Пушкина.

Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало...

Изображается «довольно скучная пора», с туманами и дождями.

— А я прочту вам стихотворение Ф. И. Тютчева, где описываются ясные дни сухой осени.

Учитель читает наизусть «Есть в осени первоначальной»¹. Слушая текст стихотворения, шестиклассники узнают знакомые им детали — и «паутины тонкий волос» и «птиц не слышно боле». Но какие новые и неожиданные обороты нашел поэт для передачи того, что видишь каждый день и на что внимания не обращаешь: «Весь день стоит как бы хрустальный, И лучезарны вечера».

— Куда переносит нас Тютчев?

— В поле.

— Что отметил он осенью в поле?

— Работа кончилась: «Где бодрый серп гулял и падал колос, // Теперь уж пусто все — простор везде».

— А как он назвал борозду?

— Праздной.

Следует объяснение. Затем сами учащиеся вспоминают строку целиком: «Лишь паутины тонкий волос // Блестит на праздной борозде». Она особенно радует их, словно это они сами нашли этот образ и словесно его оформили.

— Как называет Тютчев ясное осеннее небо?

— Лазурь: «Чистая и теплая лазурь».

Учитель повторяет:

— «И льется чистая и теплая лазурь // На отдыхающее поле» — Почему Тютчев сказал «пустеет воздух»? Что это значит?

— Он был наполнен голосами, звуками, пением птиц. А теперь он пуст, тих: «Пустеет воздух, птиц не слышно боле».

(Цитаты припоминаются по памяти, подсказываются учителем, прочитываются в тексте повешенного на доску переписанного крупно стихотворения.)

— Любит ли поэт осень, вот такой ясный осенний день? Как он называет такую пору?

— Дивная пора.

А как сказано про день?

— Хрустальный.

— Откуда такое странное слово? Ведь хрусталь — это графин, ваза, стакан, бокал наилучшего качества.

— Это значит, что день прозрачный и ясный, как хрусталь. «Весь день стоит как бы хрустальный».

Объясняем тут же эпитет «лучезарный».

Стихотворение перечитывается учеником с большого листа, висящего на доске¹.

¹ Само собой разумеется, что урок можно вести и с книгами в руках.

Затем учитель вывешивает другой лист — со строками Пушкина: «Унылая пора! очей очарованье!» Читаем, анализируем, сравниваем со стихотворением Тютчева. Пушкин также восхищается осенью, но он дает нам описание осеннего леса; Тютчев переносит нас в поле.

Учитель предлагает детям взять тетради, и проводится работа по подборке цитат из освоенного стихотворного текста на тему «Осень». В итоге беседы, справок, вопросов и ответов в тетрадях к концу часа оказывается следующее:

Осень

Ясный день

Небо лазурное, чистое, голубое. «И льется чистая и теплая лазурь На отдыхающее поле...» (Тютчев)

Воздух чистый, прозрачный, ясный. «Весь день стоит как бы хрустальный, И лучезарны вечера...» (Тютчев)

Деревья желтые, золотые, багровые, коричневые. «В багрец и в золото одетые леса» (Пушкин)

Пора дивная, чудесная, «очей очарованье».

Пасмурный день

Небо мглистое, тучи. «И мглой волнистою покрыты небеса» (Пушкин)

В воздухе туманно, пасмурно. «Ложился на поля туман» (Пушкин)

Деревья голые, обнаженные, почерневшие. «Лесов таинственная сень С печальным шумом обнажалась» (Пушкин)
«Довольно скучная пора» — печальная, тоскливая, унылая.

На дом учащиеся получают задание заняться наблюдениями окружающей природы и написать сочинение, в котором они должны описать прогулку или сопоставить два различных осенних дня.

«ПЕСНЬ О ВЕЩЕМ ОЛЕГЕ»

План уроков. Вводные комментарии учителя. Чтение баллады Пушкина учителем. Воспроизведение сюжета «Песни» учениками. Объяснение содержания. Языковые работы. Разбор эпитетов в связи с уяснением образов баллады.

В «Песне о вещем Олеге» трудностью представляется та историчность, которой пронизано это произведение. Тут изображены нравы и обычаи, которые далеко ушли от нас. Иногда приходится слышать, что учитель механически перебирает такие слова, как *тризна*, *секира* и т. д.: тризна — вот что, а секира — вот что. Я постаралась дать моим ученикам живую картину, приблизила к ним

Олега как первого киевского князя и рассказала о том, как он объединил вокруг себя славян, остановилась подробнее на его походе на Царьград. Был дан рассказ о том, как он погрузил на лодки воинов, затем как они подошли к Константинополю, как Олег придумал поставить лады на колеса, раскинуть паруса и как он на колесах под парусами подошел к Константинополю и как греки были перебиты. Греки были хитры, они вынесли Олегу еду, но Олег ее не принял и был прав, потому что вся еда была отравлена. Греки заключили с Олегом торговый договор, и Олег прибил щит на воротах Царьграда. Народ же прозвал Олега вещим.

В рассказе попутно был дан весь набор вооружения (шлем, щит, лук, копье и т. д.). Потом было указано, какое значение имел для витязя конь, как его убивали на тризне князя-воина.

Я считала нужным остановиться и на том, что язык того времени отличался от нашего языка, что Киевская Русь — это наши прапрапрадеды. Были взяты названия частей тела: *чело, персты, очи, уста, лоно* и т. д.

Прежде чем читать балладу, я подчеркнула тот факт, что событие отстоит от нас на тысячу лет, а от Пушкина на 900 лет. Однако поэт излагает его так, будто оно происходит сейчас: «Как *ныне* собирается вещей Олег...» Я продолжаю. И прочитываю наизусть, без книги, всю балладу. Книжки на партах закрыты.

— Приблизил ли Пушкин к нам то, что было тысячу лет назад?

Ребята отвечают частями стихотворения, говорят кто что запомнил. Это очень важная, чисто эмоциональная часть урока, когда высказывания воспроизводят наиболее яркие моменты рассказа.

Цитирую по стенограмме:

— Как из щели вылезает гробовая змея (молчит). Как она обвилась вокруг ноги... и вскрикнул ужаленный Олег...

— Как кудесник вышел из темного леса и предсказал его судьбу.

— Бойцы поминуют минувшие дни и битвы, где вместе рубились они.

Интересно отметить, что в этих свободных высказываниях дети выдвинули завязку и развязку баллады (причем сперва развязку, а потом завязку). Их прежде всего интересует действие, ход событий, драматизм сцен.

Наша задача на данном уроке вела нас дальше к характеристикам.

И поэтому я стала спрашивать, дал ли Пушкин нам возможность как бы видеть Олега, кудесника и коня. Мы подбираем все слова и выражения, характеризующие Олега: это вещий князь, могучий владыка, его щит «на вратах Цареграда», это счастливый и непобедимый воин. Все эти слова, здесь кратко собранные, выскиваются в тексте, разъясняются и осмысливаются. Свободные высказывания детей касаются фабулы, действия; вопросы учителя заставляют дорабатывать образы, характеры. В том числе — образ кудесника. Говорим о его предсказании. Верит ли этому предсказанию Олег? Верит ли ему сам Пушкин? Почему же это предсказание сбывается? «Пушкин не верит,— говорит один из учеников,— он хотел лучше описать, как бы он в то время живет и верит в то же». К этому вполне разумному ответу я добавляю справку, что Пушкин писал стихотворение в изгнании, сливая свои мысли с речами кудесника, обращаясь к царю так же, как обращался кудесник к Олегу («Правдив и свободен их вещий язык...»). В ответ на мою справку в классе поднимается рука:

— Пушкин тоже был предсказатель, он предсказал:

Товарищ, верь: взойдет она,
Звезда пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья
Напишут наши имена!

Вся эта беседа и чтение «Песни» учителем приблизили стихотворение настолько, что можно перейти к разработке словаря «Песни о вещем Олеге». Этот словарь углубит смысл и значение строк Пушкина, введет учащихся в лексику старого нашего языка, поможет понять историческую природу данного произведения.

Проводя ряд словарных упражнений по этому произведению, я считаю возможным и даже необходимым вывести некоторые общие положения о языке, об его исторической подвижности, о связи старых и отживших слов с новыми. «Песнь о вещем Олеге» дает достаточный материал для этих выводов. И сами эти выводы бросают нужный свет на лексику стихотворения, на колорит старины, которым данная баллада пронизана. Следовательно, данный вид работы не переходит в филологический экскурс, искусственно сюда привязанный, а строится в плане того же стилистического комментария к прочитанному.

Исходя из того, что ребятам трудны такие обороты, как «незримый хранитель», «чело омрачилось думой», я даю учащимся пары однокоренных слов:

Незримый — необозримый.
Чело — челка.
Седло — сосед.
Предсказание — сказка.
Сечка — секира.
Стрела — стрельба.
Беззащитный — щит.

Преподаватель пишет на доске первую пару слов и предлагает учащимся найти в них общий корень. Это корень *зр*, отсюда *зреть*, *зрение*, *зрачок* (отвечают ученики). Но в чем же разница слов: *незримый* и *необозримый*? Берем слово в контексте: «незримый хранитель» — его нельзя представить, видеть.

— Необозримо — это большое расстояние, а незримый — это невидимый (говорит ученик): необозримое море, необозримое поле.

— *Чело* и *челка*. Лоб — чело, челка на лбу у лошади, у ребенка.

Седло и *сосед*. Почему поставлены рядом эти слова? Где общий корень?

— У коня седло, человек сидит на нем; человек сидит рядом, значит, сосед. Общий корень *сед*...

— Но почему же мы стрел не имеем, палим из пушек и называем эту пальбу стрельбой?

— От этого произошло. Так же стреляют, как из лука. Для того же предназначено. (Цитирую по стенограмме.)

Ответивший так ученик VI класса 204-й школы формулировал детским языком закон функциональной семантики. Да, старое слово переходит на новый предмет в том случае, если новый предмет приобретает знакомое назначение. Старые слова умирают, но оставляют в языке свое потомство. Такого же происхождения стальное «перо» — от пера гусиного (тот же закон переноса старого слова на новый предмет — по единству функций данных предметов).

Второе предлагаемое ученикам упражнение таково: учитель подбирает ряд существительных и ряд прилагательных, которые осмысляются в контексте и к которым подыскиваются однозначные слова.

Владыка	Вещий
Воитель	Буйный
Враг	Грядущее
Свеча	Светлый
Брань	Дивный
Тризна	Угрюмый

Подобранные слова ведут нас снова к тексту.

- Владыка? Где вы находите это слово?
- «Волхвы не боятся могучих владык...»
- Каким словом можно его заменить?
- Владелец. Властелин. Царь. Фараон. Император.
(Отводим слово «владелец», уточняем смысл других слов.)
- Враг. «На радость соседей-врагов».
- Кто был врагом Олега?
- Хазары, греки.
- Замените слово.
- Недруг, противник, неприятель.

Так же в контексте воспринимается каждое прилагательное, и так же подыскиваются его синонимы.

Все наши приемы направлены на то, чтобы разъяснить трудный для учащихся языковой состав этого произведения и тем уяснить его смысл и особенности его стиля в связи с его темой.

Учитель тут же говорит учащимся, что эти упражнения учат их вдумываться в значение каждого слова, когда они говорят или пишут. И дает образец работы над словом самого Пушкина.

Дело в том, что рукопись «Песни о вещем Олеге» дает ряд поправок в эпитетах.

верном
Князь по полю едет на (смирном) коне.

Учитель пишет эту строчку на доске, оставляя пока «на смирном коне», и спрашивает: «А как же мы теперь знаем эту строчку?» Следует дружный ответ. И столь же дружное обсуждение вопроса.

«То смирный стоит под стрелами врагов», с одной стороны, и с другой — «Все тот же ль он бурный, игривый?» Быть смирным на бранном поле — это не значит вообще быть смирным. Конь могучего князя бурный, игривый, а главное, он верный его товарищ. Эпитет «верный» является более существенным в характеристике коня.

к мудрому
И (к гордому) старцу подъехал Олег
Учитель пишет «к городому», ребята исправляют «к мудрому». Опять говорим, что гордость была у ку-

десника; ответ его князю полон достоинства и гордости, но в плане целого произведения это, конечно, мудрый старец.

Так же объясняем изменения:

славной
Над (ветхой) главою кургана.
друг
Спи, (конь) одинокий.

Эти поправки Пушкина еще раз ведут нас от одного слова к целому произведению (откуда видно, что коня Олег должен был назвать своим другом?). Они учат ценить слово, они воспитывают критическое отношение к своей и чужой речи, они позволяют сделать тот вывод, который и был закреплен словами одного из учеников: «Когда пишешь, пиши самое главное, думай! Может быть, кудесник гордый, но здесь важнее, что он мудрый».

Сделанных упражнений достаточно, чтобы иметь право задать стихотворение выучить наизусть. Класс усвоил смысл и стиль произведения, его словарь, его образы, и можно переходить к выразительному чтению — по книге и наизусть.

Говоря о языковой стороне литературного чтения, я не могу умолчать о том, что зачастую у нас сперва учат читать произведение выразительно, а потом истолковывают его. А путь как раз обратный. Выразительное чтение — результат понимания текста.

На третьем часе наших занятий мы составляем план, находим заголовок к каждой строфе, и затем ученик прочитывает строфу так, чтобы его чтение соответствовало этому заголовку. Если мы ставим такое заглавие: «Гордый ответ кудесника», — то в чтении и нужно передать, что ответ был действительно гордым, и т. д.

Тщательный смысловой и языковой анализ облегчает заучивание. К концу третьего или четвертого урока дети знают стихотворение почти наизусть и после этого дома легко овладевают стихотворением в целом.

«СМЕРТЬ ЧИНОВНИКА» А. П. ЧЕХОВА

Преподаватель. Ребята, закройте книги. Мы сегодня будем с вами читать рассказ Чехова «Смерть чиновника». Рассказ этот имеет два действующих лица:

чиновник — это самое главное действующее лицо, затем генерал Бризжалов.

Сюжет такой: чиновник чихнул в театре и обрызгал лысину генерала. Испугался. Генерал важный. Извинился перед ним. Извинялся раз до пяти, пока генерал не рассердился окончательно.

Как кончается рассказ, я вам не скажу. Читать мы будем вот каким способом: этот рассказ у меня размещен на нескольких карточках. Тут карточек меньше, чем парт, и, следовательно, примерно на четверых придется одна карточка. Каждый прочитывает сперва свою часть про себя и постарается ее хорошо обдумать. Все это делается молча.

Значит, каждый прочитывает внимательно свою часть, и, вероятно, сразу же догадается тот, у кого начало, и тот, у кого конец. Надо знать хорошо свою карточку. Прочитайте ее и обдумайте. Работа будет вестись таким образом, что мы должны из этих разорванных кусков склеить рассказ. Это задача трудная. А зачем я это сделала, вы, вероятно, в конце урока поймете.

У кого начало? (*Ученик поднимает руку.*) Читай.

Ученик (*читает, выйдя к столу*). «В один прекрасный вечер, не менее прекрасный эскутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на «Корневильские колокола». Он глядел и чувствовал себя на вершине блаженства. Но вдруг...»

Преподаватель. Почему ты решил, что это начало? Ведь у нас в классе 13 кусков, и никто не поднял руку. Все догадались, что у них середина, а ты поднял руку, угадал, что у тебя начало. Докажи.

Ученик. Там сказаны такие слова: «В один прекрасный вечер...»

Преподаватель. Значит, мы узнаем время. Что еще мы узнаем? Что главное? Как это назвать?

Ученик. Действующее лицо.

Преподаватель. Мы узнаем, кто является действующим лицом. Мы ведь его еще не знаем. И вот оно представлено.

То же самое, если мы входим в какой-нибудь дом и нам хозяин представляет: «Позвольте вам представить— Иван Дмитрич Червяков». Вот и Чехов нам представляет, кто такой этот маленький чиновник Червяков. Затем мы узнаем, что действие происходит в театре во время хода спектакля. Это как бы ввод в рассказ. И какая самая последняя фраза? Прочти еще раз.

Ученик. «Но вдруг...»

Преподаватель. Кто продолжит?

Ученица (*читает*). «В рассказах часто встречается это «но вдруг». Авторы правы: жизнь так полна внезапностей! Но вдруг лицо его поморщилось, глаза подкатились, дыхание остановилось... он отвел от глаз бинокль, нагнулся и... апчхи!!! Чихнул, как видите. Чихать никому и нигде не возбраняется. Чихают и мужики, и полицеймейстеры, и иногда даже и тайные советники. Все чихают».

Преподаватель. Что ты прочла?

Ученица. Он сидел в театре и вдруг чихнул.

Преподаватель. И что ж? Как будто бы ничего— все чихают: и знатные люди, и незнатные, и тайные советники,— все чихают. Кто продолжает? (*Двое учащихся поднимают руки.*)

Ученица (*читает*). «Червяков сконфузился, глупо улыбнулся...»

Учащиеся. Нет. Нет...

Преподаватель. Почему класс недоволен? (*К другому ученику.*) А у тебя как продолжается?

Ученик (*читает*). «Червяков нисколько не сконфузился, утерся платочком и, как вежливый человек, поглядел...»

Преподаватель. Кто же продолжает?

Первый ученик садится, второй читает: «Червяков нисколько не сконфузился, утерся платочком и, как вежливый человек, поглядел вокруг себя: не обеспокоил ли он кого-нибудь своим чиханьем? Но тут уж пришлось сконфузиться. Он увидел, что старичок, сидевший впереди него, в первом ряду кресел, старательно вытирал свою лысину и шею перчаткой и бормотал что-то...»

Преподаватель. Что же этот твой текст дает?

Ученик. Что он чихнул на лысину генерала.

Преподаватель. Ух, батюшки! Маленький экзекутор и вдруг обрызгал генералу лысину! Кто продолжает?

Ученица (*читает*). «В старичке Червяков узнал статского генерала Брижжалова, служащего по ведомству путей сообщения.

«Я его обрызгал!— подумал Червяков.— Не мой начальник, чужой, но все-таки неловко. Извиниться надо».

Червяков кашлянул, подался туловищем вперед и зашептал генералу на ухо:

— Извините, ваше-ство, я вас обрызгал... Я нечаянно...

— Ничего, ничего...

— Ради бога, извините. Я ведь... я не желал!

— Ах, сидите, пожалуйста! Дайте слушать!»

Преподаватель. Эти извинения он произносит в какое время?

Ученица. Во время действия.

Преподаватель. Мы узнали, что идут «Корневильские колокола», идет действие, он чихнул и во время действия он решает извиниться. Почему? Потому, что это важный генерал. Прочти последние слова.

Ученица. «— Ах, сидите, пожалуйста! Дайте слушать!»

Преподаватель. Кто хочет продолжать?

Ученик (*читает*). «Придя домой, Червяков рассказывал...»

Учащиеся. Нет, нет... (*Первый садится, читает другая ученица.*)

Ученица (*читает*). «Червяков сконфузился, глупо улыбнулся и начал глядеть на сцену...»

Преподаватель. Твоя карточка продолжает спектакль; он продолжал глядеть на сцену.

Ученица (*читает*). «Червяков сконфузился, глупо улыбнулся и начал глядеть на сцену. Глядел он, но уж блаженства больше не чувствовал. Его начало помучивать беспокойство. В антракте он подошел к Брижжалову, походил возле него и, поборовши робость, пробормотал:

— Я вас обрызгал, ваше-ство... Простите... Я ведь... не то чтобы...

— Ах, полноте... Я уж забыл, а вы все о том же!— сказал генерал и нетерпеливо шевельнул нижней губой...»

Преподаватель. Кто желает продолжать?

Ученик (*читает*). «Забыл, а у самого ехидство в глазах,— подумал Червяков, подозрительно поглядывая на генерала.— И говорить не хочет. Надо бы ему объяснить, что я вовсе не желал... что это закон природы, а то подумает, что я плюнуть хотел. Теперь не подумает, так после подумает!..»

Преподаватель. Почему ты так уверенно думаешь, что это продолжение?

Ученица. Потому что тут начинается со слова «забыл».

Преподаватель. Кто теперь читает?

Ученик (*читает*). «На другой день Червяков надел новый вицмундир...»

Преподаватель (*к ученице*). Ты прозевала.

Вернее, не ты, а (к ученику) некоторые другие зевали.

Ученица (читает). «Придя домой...»

Преподаватель. То действие где было?

Ученица. В театре.

Преподаватель. Ясное дело, что он во время спектакля извинялся, в антракте извинялся. Теперь, «придя домой...»

Ученица (читает). «Придя домой, Червяков рассказал жене о своем невежестве. Жена, как показалось ему, слишком легкомысленно отнеслась к происшедшему; она только испугалась, а потом, когда узнала, что Бризжалов «чужой», успокоилась.

— А все-таки ты сходи, извинись,— сказала она.— Подумает, что ты себя в публике держать не умеешь!

— То-то вот и есть! Я извинялся, да он как-то странно... Ни одного слова путного не сказал. Да и некогда было разговаривать».

Преподаватель. Следующий.

Ученик (читает). «На другой день Червяков надел новый вицмундир...»

Преподаватель. Почему на другой день, а не в этот день?

Ученик. Потому, что была ночь. (Читает.) «На другой день Червяков надел новый вицмундир, подстригся и пошел к Бризжалову объяснять... Войдя в приемную генерала, он увидел там много просителей, а между просителями и самого генерала, который уже начал прием прошений. Опросив несколько просителей, генерал поднял глаза и на Червякова».

Преподаватель. Генерал поднял глаза на Червякова. Дальше.

Ученица (читает). «— Вчера в «Аркадии», ежели припомните, ваше-ство,— начал докладывать экзекутор:— я чихнул-с и... нечаянно обрызгал... Изв...

— Какие пустяки... Бог знает что! Вам что угодно?— обратился генерал к следующему просителю.

«Говорить не хочет,— подумал Червяков бледнея.— Сердится, значит... Нет, этого нельзя так оставить... Я ему объясню...»

Преподаватель. Следующий.

Ученик (читает). «Когда генерал кончил беседу с последним просителем и направился во внутренние апартаменты, Червяков шагнул за ним и забормотал:

— Ваше-ство! Ежели я осмеливаюсь беспокоить ваше-ство, то именно из чувства, могу сказать, раскаяния!..

Не нарочно, сами изволите знать-с!..

— Да вы просто смеетесь, милостисдарь!— сказал он, скрываясь за дверью».

Преподаватель. Генерал ушел недовольный, что чиновник опять извиняется. Что же дальше было?

Ученик (*читает*). «Какие же тут насмешки?— подумал Червяков.— Вовсе тут нет никаких насмешек! Генерал, а не может понять! Когда так, не стану же я больше извиняться перед этим фанфароном! Черт с ним! Напишу ему письмо, а ходить не стану! Ей-богу, не стану!»

Так думал Червяков, идя домой. Письма генералу он не написал. Думал, думал, и никак не выдумал этого письма. Пришлось на другой день идти самому объяснять».

Преподаватель. Почему ты думаешь, что это продолжение?

Ученик. Генерал говорит: «Вы просто надо мной смеетесь». На что Червяков отвечает: «Какие же тут насмешки?»

Преподаватель. И время какое указано?

Ученик. «Идя домой...»

Преподаватель. Дальше.

Ученица (*читает*). «— Я вчера приходил беспокоить ваше-ство,— забормотал он, когда генерал поднял на него вопрошающие глаза,— не для того, чтобы смеяться, как вы изволили сказать. Я извинялся за то, что, чихая, брызнул-с... а смеяться я и не думал. Смею ли я смеяться? Ежели мы будем смеяться, так никакого тогда, значит, и уважения к персонам... не будет...»

Преподаватель. У кого осталась непрочитанная карточка?

Ученица (*читает*). «— Пошел вон!!— гаркнул вдруг посиневший и затрясшийся генерал.

— Что-с?— спросил шепотом Червяков, млея от ужаса.

— Пошел вон!!— повторил генерал, затопав ногами.

В животе у Червякова что-то оторвалось. Ничего не видя, ничего не слыша, он попятился к двери, вышел на улицу и поплелся... Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лег на диван и... помер».
(*В классе смех.*)

Преподаватель. Что же вы смеетесь, а не сочувствуете? Теперь скажите мне, почему рассказ, который мы разрезали на кусочки, все-таки собрался?

Ученик. Потому что связный рассказ.

Преподаватель. Связный рассказ, и, следовательно, нам нужно было только о чем-то подумать...

Ученица. Чтобы в порядке, как он написан, его собрать.

Преподаватель. Уловить эту связь. Теперь, может быть, некоторые скажут, на чем мы эту связь уловили? Что мы тут почувствовали?

Ученик. По смыслу.

Преподаватель. По смыслу, верно. В чем этот смысл сказывался? Как ты почувствовал, что товарищи вступают один за другим в нужном порядке?

Ученик. В одной карточке он говорит, а в другой спрашивает.

Преподаватель. Вернее, в одной карточке спрашивает, а в другой отвечает. Затем в одной карточке сказано, что пришел к генералу, разговаривает с ним, а в другой — пришел домой. В одной карточке сказано, что действие происходит в «Аркадии», а на другой день надел мундир и пошел.

Значит, какие сигналы нам все время подает Чехов, о чем? — О времени. Мы следим за временем: один вечер в «Аркадии», другой день — извинения; следующий день — новые извинения, наконец, не выдержал Червяков — умер.

Соберите мне карточки. Я их теперь перемешаю и раздам, но чтобы теперь весь рассказ был быстро прочитан. Теперь вы будете читать с места. Быстро, не задавая вопросов, переходите от одной карточки к другой. Начинаем. (*Работа проходит совершенно гладко.*)

Преподаватель. Соберите карточки. Откройте книгу и найдите этот рассказ. Прочитайте его про себя.

Я еще раз поставлю тот вопрос, который был вам задан: чем объясняется то, что разрезанный на части рассказ так легко можно было собрать? Вы знаете игру в кубики?

Учащиеся. Знаем.

Преподаватель. Кубики, и на одной стороне может быть слон, лев, тигр — все это рассыпано, и не поймешь, что к чему. Можно это собрать?

Учащиеся. Можно.

Преподаватель. Почему вы собираете льва какого-нибудь или слона? Узнаешь части: голова должна быть здесь, туловище — здесь, ноги — здесь, и окраска должна быть соответствующая. Повертишь, повертишь и поставишь на место. Такую же работу мы с вами проделали, только у нас была не голова и хвост, а что-то другое.

Ученик. Какое событие было рассказано в предыдущей карточке, а в другой карточке вытекает по смыслу то, что из этого следует.

Преподаватель. Верно, в одной карточке причина, а в другой — следствие. Докажите, что есть причина и следствие в рассказе. Где тут главная причина началась?

Ученица. Чихнул

Ученик. А следствие — извинялся и умер

Преподаватель. Главная причина не только в том, что он чихнул, а главная причина в другом. В том, что рядом сидел генерал, которого он обрызгал. Чехов говорит, что все чихают, ничего. Но главная причина в генерале. И как эта причина обнаружилась, то какое следствие было?

Ученица. Сконфузился.

Преподаватель. Страх у него был. А почему у него был такой сильный страх?

Ученик. Потому, что это был мелкий чиновник а генерал — сановное лицо.

Преподаватель. А где Чехов дает нам знать, что это мелкий чиновник?

Ученица. В самом начале.

Преподаватель. Вот вам доказательства этой правильной мысли, что в рассказе есть причина и есть следствие. Мы тянем одно за другим, так и вытянем до конца.

Еще что в рассказе мы отмечаем? По какому еще признаку мы идем?

Ученица. По времени: первое действие происходит во время спектакля в театре, потом дома на другой день, у генерала, потом опять дома.

Преподаватель. Следовательно, меняется и время и еще что-то меняется?

Ученица. И место.

Преподаватель. То в театре, то на квартире, то у генерала. Двигутся события во времени и в пространстве. Выходит, что одно к другому очень легко подладить, и получится целый рассказ. Вы не должны думать, что из произведения можно вырезать какой-нибудь кусочек, и произведение от этого не изменится. Нет, этого делать нельзя. То, что написал Пушкин или Гоголь, — это замечательно своей собранностью в один комок. Не разрежешь этого. Все так одно к одному подогнано, что это образует одно целое произведение.

Теперь, какие действующие лица в этом рассказе?
Ученица. Червяков, генерал Брижжалов и жена.
Преподаватель. Кто главное действующее лицо?
Ученик. Червяков.

Преподаватель. Докажи, что не генерал, а Червяков является главным действующим лицом.

Ученица. Тут дано название: «Смерть чиновника».

Преподаватель. А еще как доказать можно? Почему именно Червяков, а не генерал главное действующее лицо?

Ученица. Все время рассказ о нем.

Преподаватель. Рассказ собственно о чем?

Ученик. Про его страх.

Преподаватель. Он от испуга помер. Этот испуг доведен Чеховым до невероятного. Этот рассказ можно назвать анекдотом. Человек помер, а вы смеетесь не потому, что вы бесчувственны, а потому, что сам Чехов это анекдотически разрешил, и это вызывает смех. Этот анекдот построен на тему о страхе. Чем же Чехов объясняет этот страх в своем рассказе?

Ученик. Генерал был выше него.

Преподаватель. Он был крупный чиновник, начальство, а этот был кто?

Ученица. Мелкий чиновник.

Преподаватель. Подчиненный. И вот, такой был строй жизни, такая была система, что младшие до ужаса, до смерти боялись старших. Он десять раз извинялся, тот на него накричал, Червяков испугался и умер.

Где в этом рассказе высшая точка, перелом, которая ведет к концу? Какие слова вы назовете высшей точкой?

Ученица. «Пошел вон!!»

Преподаватель. Правильно, это высшая точка. Один раз извинился, другой, третий, четвертый, пятый и, наконец, «Пошел вон!!»

Где развязка рассказа?

Ученица. Что он помер.

Преподаватель. А где завязка рассказа?

Ученик. Что он чихнул.

Преподаватель. Достаточно ли этого, что он чихнул? В этом ли завязка? Что ж из того, что он чихнул? Чихают все.

Ученица. Обрызгал генерала.

Преподаватель. Значит, надо так сказать: чихнул и обрызгал лысину генерала. Вопрос такой:

зачем же Чехов дал вступление до завязки, да так хорошо дал, что мы сразу поняли, что это начало? (*Учащиеся молчат.*) Зачем Чехов дал этот кусочек до завязки?

Ученица. Для того, чтобы познакомиться с действующим лицом.

Преподаватель. Правильно, для того, чтобы познакомиться с действующим лицом. Для этого места есть тоже название — экспозиция. В книге у вас о построении рассказа целая статейка.

К следующему уроку вы приготовьте рассказ «Смерть чиновника» и прочтите дома статью «О композиции»*.

РАЗДЕЛ II

ПО ВОПРОСАМ КОМПОЗИЦИИ

ПРИЕМЫ ПИСЬМА В «ВОЙНЕ И МИРЕ»

I

Замышляя такую громаду, как «Война и мир», Толстой, конечно, должен был иметь в голове стройный план романа. Если могут пройти по улице не в ногу пятеро людей, то полк солдат должен идти в ногу. Такая стройность плана, схематичность в группировке действующих лиц очевидна. Наполеон и Кутузов, штабные офицеры и простые солдаты, Москва и Петербург, Анна Павл. Шерер и Марья Дмитр. Ахросимова, Николай и Друбецкой, Соня и m-elle Бурьен, старый Ростов, старый Болконский и кн. Василий и т. д. и т. д. Не говоря уже о взаимоотношении главнейших лиц романа, князя Андрея и Пьера, Наташи и княжны Марьи.

Поучительную страницу из личных записей Толстого показывает Бирюков*, давая отрывок из заметок Л. Н., относящихся к ненаписанному роману из Петровской эпохи:

«Главные характеры:

- 1) *Большой ум* — хорошая машина.
- 2) *Глуп* — дурная машина.
- 3) *Большая энергия*, влекущая к открытию тайн и к наслаждению.
- 4) *Апатия* — ничего не нужно».

Затем следуют сложные типы, комбинирующие в себе четыре первых элемента.

5) При равенстве первого и третьего ($1=3$) совершенство—Сократ.

6) При равенстве второго и четвертого ($2=4$) тоже совершенство (т. е. гармония, удовлетворение)—тип юродивого.

7) Преобладание первого над третьим ($1>3$), но присутствие обоих — типы: *Меншиков, Наполеон*.

8) Преобладание третьего над первым ($1<3$)—типы: Апол. Григорьев (критик), Ф. Толстой (художник).

9) Присутствие первого и четвертого с преобладанием первого над четвертым ($1>4$), т. е. ум без энергии, тип: *Дмитрий Ростовский*¹.

В 1878 г. Толстой захвачен мыслью писать роман из эпохи Николая I, и опять эти же мысли о сопоставлении героев; ему нужна фигура Перовского*, и вот что пишет Толстой о нем: «Биография его была бы груба, но с другими противоположными ему, тонкими, мелкой работы, нежными характерами, как напр. Жуковский... а главное — с декабристами — эта крупная фигура, составляющая тень (оттенок) к Николаю Павловичу, самой крупной и á grands traits* фигуры, выражает вполне то время...»².

Мы видим, что Толстой сознательно-логически строил эти схемы взаимоотношения характеров: противоположность — Перовский и Жуковский, и Перовский как образ, оттеняющий Николая Павловича.

Приведу еще один пример подобных рассуждений Толстого, очень, как мы знаем, падкого на всякие логические деления, и особенно на классификацию характеров.

«Есть люди мира, тяжелые, без крыл. Они внизу возятся. Есть из них сильные — Наполеон, пробивают страшные следы между людьми, делают сумятицу в людях, но все по земле. Есть люди, равномерно отращающие себе крылья и медленно поднимающиеся и взлетающие. Монахи. Есть легкие люди, воскрыленные, поднимающиеся легко от тесноты и опять спускающиеся, — хорошие идеалисты. Есть с большими сильными крыльями, для похоти спускающиеся в толпу и ломающие крылья. Таков я. Потом бьется с сломанным крылом, вспорхнет

¹ См.: *Бирюков П. И.* Биография Льва Николаевича Толстого: В 4-х т. Т. II.— М.; Пг., 1923, с. 95.

² Там же, с. 125.

сильно и упадет. Заживут крылья, воспарю высоко. Помоги бог.

Есть с небесными крыльями, нарочно из любви к людям спускающиеся на землю (сложив крылья), и учат людей летать. И когда не нужно больше, улетят. Христос»³.

Окрылив всех людей, Толстой делит их по различию крыльев; назвав качества ума и воли, взяв разнообразные комбинации, Толстой создает, в первом нашем примере, девять видов человеческого характера. Одним словом, по разным поводам, но ум его работает в одном направлении: найти схемы многообразия человеческих натур.

«Война и мир» — один из многих его ответов на тот же вопрос. Сказать, каков этот ответ, — это значит, если не повторить всего романа, то во всяком случае повторить известные всем характеристики героев. Не делая этого, подчеркнем только еще раз известную геометричность в мыслимом чертеже взаимоотношений этих типов и остановимся на факте их всестороннего и тщательного освещения.

Характерной особенностью данного романа является не только тот факт, что легко разместить в известной переключке сходства и различия Пьера, Андрея, Николая, Бориса и других, но также и тот, что основная масса героев — представители пяти богатых дворянских русских фамилий: Болконские, Ростовы, Безуховы, Друбецкие и Курагины.

Характер князя Андрея дополняется обликом его отца, его сестры и, наконец, его сына; натура Николая восполняется действиями Наташи, образом его отца, силуэтом Пети и всем тем, что в романе зовется «породой».

Толстой не раз употребляет это выражение. «О, подлая, бессердечная порода!» — вырывается из уст Пьера по адресу Анатоля, представителя породы Курагиных. «Экая дурацкая ваша порода Ростовская», — говорит со слезами на глазах Денисов Николаю, говорит в порыве дружбы и сочувствия.

И вот свойства породы Ростовых — талантливость, музыкальность, живость, жизнерадостность, порывистость, перевес чувства над разумом, громадная чуткость — все это в лучших, поэтических чертах дано Наташе,

³ Там же, с. 158.

в женском воплощении этой породы, и то же повторено в Николае, грубее, мужественнее, ограниченнее,— но все опять то же самое.

И вы видите, что эти семейственные группы людей, объединенных породой, помогают автору в его характеристиках. Мало того, что Толстой дает великолепный портрет старого князя, мало того, что мы видим князя Андрея так ясно и понимаем сходство его с отцом,— нет, Толстому нужно это сходство назвать и подчеркнуть:

« — Очень сожалею об ее болезни,— сказал князь Андрей. Он холодно, зло, неприятно, как его отец, усмехнулся.— Но господин Курагин, стало быть, не удостоил своей руки графиню Ростову?— сказал князь Андрей...

— Он не мог жениться, потому что он был женат,— сказал Пьер.

Князь Андрей неприятно засмеялся, опять напоминая своего отца».

И маленький князь Николай повторит нам отца — носитель свойств той же породы, того же ума и той же тонкости.

Великий идейный смысл, провести родовую связь жизни от деда к внуку, от отца к сыну, прерывистость и непрерывность жизни,— этот великий замысел, полный жизненной мудрости, полон не меньшего и композиционного основания.

Пьер похож на своего отца по вспыльчивости и припадкам бешенства, по массивной фигуре своей; Борис достаточно сходится с матерью в интересе к пензенским имениям и новгородским лесам Жюли Карагиной; Анатолий, близкий Элен и Ипполиту, вместе с кн. Василием составляют достаточно определенную семейную группу; о породе Болконских и Ростовых говорить не приходится. Одним словом, многолюдство романа не создает толкотни и давки, люди делятся по породам, по семейным признакам, и это не только облегчает понимание каждого отдельного характера, но делает это понимание совершенно исключительным...

Отчего же, однако, все интересно, неизбежно содержательно и полномерно в замечательном этом романе?

Мне представляется, что некая все же многогранность в очерке каждого из героев, несмотря на их простоту (ведь очень прост и односторонен и кн. Василий и старый Ростов), некая многогранность эта создается именно многообразием сравнений. Старый граф не так уж прост,

ибо доброта его и искренность оттеняются двоедушием и лживой светскостью кн. Василия, суровостью старого Болконского; старческая беспомощность его восполняется полновесной жизненностью троих его детей; мотовство его прощается ему любовью к нему дворовых и семейных, самозабвением Наташи в отдаче всего в момент выезда из Москвы, позднейшей хозяйственностью Николая.

Князь Андрей уяснен нам не только сам по себе, но и по сходству и по различию с домашними: раз один родовой тип повторен четырежды (включая кн. Марью), то каждый из четырех образов уже сам по себе имеет такую грань, которая нами чувствуется отлично в соседстве с поставленным рядом образом. И чем больше таких соседств, тем больше и граней; а так как для кн. Андрея характерны соседства и с отцом, и с сестрой, и с Пьером, и с Наташей, и с Николаем, и с Борисом, и с Курагиным, и с Наполеоном, то в итоге мы и воспринимаем его необычайно сложным и многогранным...

II

Располагая человеческие образы по какой-то ведомой ему и понятной нам классификации, Толстой и сцены романа и явления этих лиц группирует, также согласуясь с порядком их взаимоотношений. Если вы ищете ассоциаций по контрасту, Толстой дает вам их сотни. Читайте хоть самую первую главу:

«Князь Василий говорил всегда лениво, как актер говорит роль старой пьесы. Анна Павловна Шерер, напротив, несмотря на свои сорок лет, была преисполнена оживления и порывов». Гостиная Анны Павловны наполняется: сперва описана маленькая княгиня, хорошенькая и оживленная. «Вскоре после маленькой княгини вошел массивный, толстый молодой человек» — это Пьер; кого же противоположней можно дать по отношению к маленькой княгине. Вечер начали, веретена разговора пущены в ход, но не все гости еще нам представлены: вот красавица Элен, все очарованы ее мраморной прелестью — и рядом Ипполит, который «поражал своим необыкновенным сходством с сестрою-красавицею и еще более тем, что, несмотря на сходство, он был поразительно дурен собой. Черты его лица были те же, как и у сестры, но у той все освещалось жизнерадостною, самодовольною, молодою, неизменною улыбкой жизни и необычайною, античною красотою тела; у брата, напротив, то же лицо

было отуманено иднотизмом и неизменно выражало самоуверенную брюзгливость, а тело было худощаво и слабо».

Так, попарно, вводит в роман Толстой своих героев; мы все время облегчены сравнениями и сопоставлениями. «Николай покраснел, как только вошел в гостиную. Видно было, что он искал и не находил, что сказать; Борис, напротив, тотчас же нашелся и рассказал спокойно, шутливо, как эту Мими куклу он знал еще молодою девицей с неиспорченным еще носом»... и т. д.

Самые сцены романа расположены всегда так, что тона идут, дополняя друг друга, перекликаясь и перемежаясь.

На обеде Багратиону старый Ростов млеет и конфузится при виде исполинской стерляди, весь переполнен он удовольствием и роскошью этого обеда, своим добродушием и гостеприимством; молодой Ростов — обожанием к царю, восторгом своей молодости и первого гусарского отпуска. И рядом: Пьер, угрюмый, задумчивый, ничего не видящий и не понимающий. То же и на балу в Петербурге: восторг Наташи, ее упоение танцами и блеском первого бала — и опять рядом Пьер, показанный в конце этой картины, снова подавленный мыслями о жене, о ее поведении, о своем безвыходном положении.

Чередую жизненные шаги главных героев, Толстой дает вслед за бесхозяйственной поездкой Пьера в южные имения примеры практической цепкости князя Андрея; вслед за порывом искренней любви Николая и Сони на святках в деревне — в Москве: брак по расчету Бориса, приторность и притворство этих двух, жениха и невесты; и опять же, рядом, еще сравнение: чувственное увлечение бесшабашного Анатоля и безумный порыв Наташи; все одно за другим. И вот еще один, последний, пример. Наташа в театре. «После деревни и в том серьезном настроении, в котором находилась Наташа, все это было дико и удивительно ей». После деревни, после катанья на тройках, когда в лунную ночь все казалось сказочным и волшебным, когда собственная фантазия, воскрыленная порывами чувства, рисовала все призрачным и нездешним. «...Вот какой-то волшебный лес с переливающимися черными тенями и блесками алмазов и с какой-то анфиладой мраморных ступеней, и какие-то серебряные крыши волшебных зданий, и пронзительный визг каких-то зверей». «А ежели и в самом деле это Мелюковка, то еще страннее то, что мы ехали бог знает где, и приехали в Мелюковку», — думал Николай. И слова Толстого

о Наташе в театре «после деревни» означают именно эту параллель. Убожество деланных декораций и сцен перед естественной красотой природы, бедность театральной фантазии и выдуманного чувства — перед богатством искренней любви и естественно разыгравшего вдруг воображения.

Тщательная планировка в группировке целого, контрастность идущих одна за другой сцен — все эти основные черты композиции романа отражаются в самом языке его. Он изобилует антитезами. Возьмите вы самое заглавие «Война и мир».

Описывай, не мудрствуя лукаво...
Войну и мир, управу государей,
Угодников святые чудеса,
Пророчества и знаменья небесны...

Так говорит Пимен своему предполагаемому преемнику. Действительный летописец русской жизни откликается на его призыв, беря в заглавие своего великого романа это пушкинское выражение: война и мир. Вскрывая в самой сути романа, в самом изложении событий это вечное сосуществование в человеке мира душевного и ропота мысли, Толстой, повторяю, дает это шаг за шагом в описании каждого жеста и каждого человеческого движения.

Багратион: «На лице его было что-то наивно-праздничное, дававшее, в соединении с его твердыми, мужественными чертами, даже несколько комическое выражение его лицу». Там же: «—Что же вы? — закричал ему Ростов, восторженно озлобленными глазами глядя на него.— Разве вы не слышите: здоровье государя императора!..»; «Долохов посмотрел на Пьера светлыми, веселыми, жестокими глазами»...

Проигрыш Ростова, которого обыгрывает Долохов. «Эти ширококостные, красноватые руки с волосами, видневшимися из-под рубашки, эти руки, которые он любил и ненавидел, держали его в своей власти».

«— Василий Дмитрич, я благодарю вас за честь,— сказала графиня с мущенным голосом, но который казался строгим Денисову».

«— Вот и дождалась,— сказал князь Андрей озлобленным шепотом, видимо желая уколоть сестру.

— Мой друг, право лучше не будить...— умоляющим голосом сказала княжна». «...Он злобно и вместе

страдальчески нахмурился на нее и с рюмкой нагнулся к ребенку».

«...Ни у кого он не видал такого твердого и вместе мягкого взгляда» (про Сперанского). «Она (Наташа) стояла, опустив свои тоненькие руки, и с мерно поднимающеюся, чуть определенной грудью, сдерживая дыхание, блестящими, испуганными глазами глядела перед собой, с выражением готовности на величайшую радость и на величайшее горе».

Разбираясь в деталях, как-то особенно ясно чувствуешь, что элементы языка есть и элементы композиции.

Я возьму для более тщательного анализа те главы, в которых повествуется приезд кн. Андрея в Лысые горы, смерть его жены и рождение сына. В этих изумительных сценах радость и горе даны в высшем проявлении, в слиянии поразительной силы. Как бы воскрес из мертвых для отца и для сестры князь Андрей; тут же сейчас умирает маленькая княгиня, и рождается на свет новый человек. Радоваться или грустить?— Можно только плакать, что и делают все в доме Болконских, вплоть до старого князя. Через противоречия жизни, через странную смесь смерти и воскресения, Толстой приводит всех к единому сознанию — к сознанию своей слабости перед высшей волей.

«Зачем принесли туда ребенка?» — подумал в первую минуту князь Андрей. «Ребенок? Какой?.. Зачем там ребенок? Или это родился ребенок? Когда он вдруг понял все радостное значение этого крика, слезы задушили его, и он, облокотившись обеими руками на подоконник, всхлипывая, заплакал, как плачут дети». Князь Андрей входит в комнату жены: «Она мертвая лежала в том же положении, в котором он видел ее пять минут тому назад, и то же выражение, несмотря на остановившиеся глаза и на бледность щек, было на этом прелестном, детском личике с губкой, покрытою черными волосиками». «Через два часа после этого князь Андрей тихими шагами вошел в кабинет к отцу. Старик все уже знал. Он стоял у самой двери, и, как только она отворилась, старик молча старческими, жесткими руками, как тисками, обхватил шею сына и зарыдал, как ребенок».

Старик, князь Болконский, суровый и гордый вельможа, и крошка, только что пришедший в мир, и отец его, умный и тоже гордый,— все они дети, все они плачут, как дети, и все они бессильны, как дети.

Отметим обилие сопоставлений в деталях:

«— Ах ты очень бледна,— испуганно сказала княжна Марья, своими тяжелыми и мягкими шагами подбегая к невестке».

«Потирая полные, небольшие, белые руки, ей навстречу, с значительно-спокойным лицом, уже шла акушерка.— Марья Богдановна! Кажется, началось,— сказала княжна Марья, испуганно-раскрытыми глазами глядя на бабушку».

«Только когда слышались шаги или голоса, княжна испуганно, вопросительно, а няня успокоительно смотрели друг на друга».

Когда вы читаете эту антитезу, она не разъединяет княжну и старую няню, нет, именно сопоставление и скрепляет их, дает цельный образ, дает смысловой аккорд. На объединение, на созвучие направлены всегда цели Толстого, как бы не подчеркивал он антитезами всяческие различия. И в данной сцене, как и в остальных, кроме обычных его повторений (о них уж я не говорю) много того, что можно назвать сопутствующим образом.

«— С тобою, Машенька, пришла посидеть,— сказала няня,— да вот княжовы свечки и венчальные перед угодником зажечь принесла, мой ангел,— сказала она вздохнув... Няня зажгла перед киотом обвитые золотом свечки и с чулком села у двери... На дворе жгли лучины и свечки и не спали». «Тихон вошел в кабинет, как будто для того, чтобы поправить свечки».— «Вдруг порыв ветра налег на одну из выставленных рам комнаты... и, отбив плохо задвинутую задвижку, затрепал штофною гардиной и, пахнув холодом, снегом, задул свечку». Княжна Марья выходит встретить доктора. «На столбике перил стояла сальная свеча и текла от ветра. Официант Филипп, с испуганным лицом и с другою свечкой в руке, стоял ниже, на первой площадке лестницы».

Этим образом свечи Толстой ведет все одну линию, освещая им смысловое единство всего происходящего, указывая связь между одной, другой, третьей картиной. Везде одно: в комнате княжны, на дворе, в кабинете няни, на лестнице — всюду свечи, всюду горит огонь одних мыслей и чувств.

Так же образ ребенка, преобладающий на заключительной странице этой главы, этот образ ребенка скрепляет все, завершает: и стилистически, и композиционно, и идейно.

Бесчисленные листы этой на редкость длинной книги

войны и мира сшиты не только общей идеей, которая скрепляет разнообразие всех мыслей и чувств, не только одной философией скреплены тысячи этих листов, нет, они чувствуются нами одним целым и через игру этих бесчисленных антитез и в языке и в цельных образах, и через удивительную устойчивость чего-то всегда сопутствующего. Так, например, первому тому сопутствует слово *м о л о д о с т ь*. Всюду подчеркнута молодость князя Андрея, Пьера, Бориса, Николая. Во всем своем многообразии — это все молодые люди; и все, что они делают, они делают с порывом и азартом молодости.

«Как это бывает в первой молодости и особенно в одиноком положении, он почувствовал беспричинную нежность к этому молодому человеку и обещал себе непременно подружиться с ним». Это сказано при свидании Пьера с Борисом. «Польщенный молодой человек с кокетливою улыбкой молодости ближе пересел к ней и вступил с улыбающеюся Жюли в отдельный разговор...» Это Борис в гостиной Ростовых.

Подобных примеров обилие. Не приводя их, скажу лишь, что самое завершение I тома, Аустерлицкое сражение, оно разыгрывается именно по настоянию партии молодежи, которой противопоставлен старик Кутузов и во главе которой стоит молодой государь. Вот выезд этой молодежи на поле Аустерлицкой битвы. Александр «несколько раздумялся, прогалопировав эти три версты, и, остановив лошадь, отдохновенно вздохнул и оглянулся на такие же молодые, такие же оживленные, как и его, лица своей свиты. Чарторижский и Новосильцев, и князь Болконский и Строганов, и другие, все богато одетые, веселые молодые люди, на прекрасных, выхоленных, свежих, только что слегка вспотевших лошадях, переговариваясь и улыбаясь, остановились позади государя». Рядом с Александром — император Франц, «румяный длиннолицый молодой человек». «Как будто через растворенное окно вдруг пахнуло свежим полевым воздухом в душную комнату, так пахнуло на невеселый кутузовский штаб молодостью, энергией и уверенностью в успехе от этой прискакавшей блестящей молодежи».

Пусть она проиграет свое первое сражение, как проиграно было Аустерлицкое, эта блестящая молодежь, но все же таков закон жизни, что выезжает она на поле битвы так же, как влетает в комнаты веселая ватага ростовской молодежи в начале романа. Это все отдельные

картины и образы, но Толстой их повторяет, подчеркивает их со своим обычным упорством — и мы должны понять, что I том «Войны и мира» — это пора молодости его героев. В этом своя идейная сторона и в этом известная линия композиционного строительства: все разные, но все они молоды. Так же, как в разобранной выше сцене, все разные, но все они плачут, как дети.

Нигде и ни разу Толстой не оставляет своих героев идейно и композиционно врозь. Он всегда начнет с анти-тезы, но кончит гармонией, которая ощутима у него через эту антитезу неизмеримо яснее. Возбужденный и радостный приезжает из Киева Пьер и встречает угрюмого и раздраженного князя Андрея — и тем ощутительнее мир и согласие в их беседе на пароме; озабоченный и подчеркнута серьезный выезжает Николай на охоту рядом с легкомысленно-веселой Наташей, их отношения к охоте совершенно различны — и тем счастливее их дружба в момент возвращения домой от дядюшки.

Таков обычный прием письма в этом романе: от сопоставления — к слиянию. И мы знаем, что выставленная в заглавии антитеза «Война и мир» разрешается в результате перебоя всяческих сражений, разочарований, смертей и измен светлой идиллией, эпилогом, живописующим семейное счастье...

IV

Композиционным целям служат в «Войне и мире» картины природы. Для полноты фона (подобно тому, как в «Евгении Онегине») природа в «Войне и мире» совершенно не затронута. Если вы начнете вспоминать пейзаж этого романа, то он всегда соединяется в вашем сознании с каким-то большим моментом жизни героя. Припомните: Аустерлицкое небо, дуб князя Андрея, ночь в Отрадном (когда не спится Наташе), река и паром при разговоре с Пьером, межи на Бородинском поле — что это такое? Да это верстовые столбы, которые стоят на дороге жизни князя Андрея. Это те этапы, которые мы числим за ним и он сам за собой. Сильные страницы жизни героя сознательно усиливаются Толстым чем-то еще идущим от природы. И это не орнамент, нет, — это какая-то добавочная мелодия, сопровождающая основной голос; и она своим присоединением усложняет его и дополняет.

Это станет ясным тогда, когда мы припомним, что на других страницах пейзажа нет; его вообще чрезвычайно мало у Толстого. Не описывает он нигде ни

кустиков, ни лесочка, а вдруг весна и этот дуб; он символизирует возрождение князя Андрея; как и небо открылось впервые лишь там, на памятном всем Аустерлицком поле: перелом, первые мысли о боге и о смерти. И всякое воспоминание об этих мыслях сливается в два слова: небо Аустерлица. Вот беседуют Пьер и князь Андрей по дороге в Лысые горы. «Князь Андрей стоял, облокотившись на перила парома, и, слушая Пьера, не спуская глаз, смотрел на красный отблеск солнца по синему разливу. Пьер замолк, было совершенно тихо. Паром давно пристал, и только волны течения со слабым звуком ударялись о дно парома. Князю Андрею казалось, что это полосканье волн к словам Пьера приговаривало: «Правда, верь этому».

Быть может, это обычная для всякого романиста манера, но для Толстого, который так мудро экономен в подобных приемах, сугубо значительно звучат через пять строк слова: «Свидание с Пьером было для князя Андрея эпохой...»

А комета 1812 г., когда и как показана она в романе? Когда Пьер едет от Ростовых, впервые нечаянно высказав Наташе свои чувства: «Ежели бы я был не я...» и т. д. Вот тогда-то увидал он ее радостными, мокрыми от слез глазами.

Солнце в «Войне и мире» — где светит оно? Оно сияет над Бородинским полем. Нигде в других частях романа оно не дано и не показано, а тут оно встречает Пьера при въезде его в Можайск и озаряет все картины этих двух памятных дней, 25-го и 26-го августа; соединяет все эти сцены под своими лучами.

«Было часов 11 утра. Солнце стояло несколько влево сзади Пьера и ярко освещало сквозь чистый, редкий воздух огромную, амфитеатром по поднимающейся местности открывавшуюся перед ним панораму». Пьер озирает все поле, потом присутствует на молебне. «Жаркие лучи солнца били отвесно сверху; слабый, свежий ветерок играл волосами открытых голов и лентами, которыми была убрана икона; пение негромко раздавалось под открытым небом». На другой день, 26-го августа, с утра «ясно, светло, росисто и весело». Первое впечатление Пьера поразительное: «Пьер взглянул впереди себя и замер от восхищенья перед красотой зрелища. Это была та же панорама, которою он любовался вчера с этого кургана; но теперь вся эта местность была покрыта войсками и дымами выстрелов, и косые лучи яркого солн-

ца, поднимавшегося сзади левее Пьера, кидали на нее в чистом утреннем воздухе пронизывающий с золотым и розовым оттенком свет и темные, длинные тени». Далее сказано, что «солнце взошло светло и било косыми лучами прямо в лицо Наполеона» (Пьеру — в спину, это еще раз объясняет читателю расположение противников).

Когда Пьер, кинувшись в центр битвы, видит ужас ее и думает, что и все, чувствуя то же, бросят оружие и остановятся. «Но,— говорит Толстой,— солнце... стояло еще высоко». По солнцу и под солнцем идет эта величайшая из сцен романа, Толстой сознательно объединяет им все страницы этой части романа; и мы через эту подробность соединяем воедино все сцены этой битвы; да это и не подробность — это и не солнышко, а солнце; и через него и простор, и поля, и туманы, и дымы — и даже звуки. Через него, через солнце, особая значительность и грандиозность всего совершающегося.

Действие «Войны и мира» часто происходит в городе; Москву и Петербург Толстой знал отлично, но ни разу не дал нам понять, что Пьер или Анатолий едут через Неву или по Невскому, не провел никого по Летнему саду — ни разу! Есть две фразы про Москву, про Арбат и про Иверскую, и это на четыре тома.

Почему это так, станет понятно лишь при сравнении с «Анной Карениной». Увидела город и оценила его по-своему лишь сама Анна, в последний свой выезд из Москвы, перед самоубийством. Тогда замелькали перед читателем и вывески, и коляски, и мальчишки, и купцы.

Этим примером еще раз утверждается факт, что пейзаж входит лишь в главные моменты жизни героя, но что городской пейзаж в этих двух больших и лучших его романах абсолютно отсутствует; дан он лишь однажды, и этим утвержден и характер города, и строй мыслей героини: ужас и душевная аномалия.

Есть одна характерная особенность в изображении света и звука в романе Толстого. Толстой сливает эти две разные стихии, желая одну усилить другой. «Через несколько минут солнце еще светлее показалось на верхнем крае тучи, разрывая ее края. Все засветилось и заблестело. И вместе с этим светом, как будто отвечая ему, раздались впереди выстрелы орудий». Так в III томе описано утро выезда Ростова в сражение. Тот же прием усиления впечатления в страницах, отведенных смерти Пети. Сперва полутьма, потом рассвет. «Пете показалось,

что вдруг совершенно, как середь дня, ярко рассвело», в ту минуту, как послышался выстрел. Николай, еще юнкером, ранен в Шенграбенской битве, у него мучительно болит рука. «В общем гуле из-за всех других звуков яснее всех были стоны и голоса раненых во мраке ночи. Их стоны, казалось, наполняли собой весь этот мрак, окружавший войска. Их стоны и мрак этой ночи — это было одно и то же».

И опять-таки нигде не позволяет себе Толстой пользоваться этим эффектом соединения звука и света чаще, как именно в бородинских сценах. В Можайске: металлические звуки трезвона, веселая солдатская песня и жаркие лучи солнца — это все одно. Утром 26-го: «Начинало светать, небо расчистило, только одна туча лежала на востоке. Покинутые костры догорели в слабом свете утра. Вправо раздался густой одинокий пушечный выстрел, пронесся и замер среди общей тишины». В описании битвы у Толстого есть даже такое выражение «звук этого дыма». Наивысшее впечатление Пьера дается соединенным ударом: толчка, блеска и грома. «Вдруг страшный толчок откинул его назад, на землю. В то же мгновение блеск большого огня осветил его, и в то же мгновение раздался оглушающий, зазвеневший в ушах гром, треск и свист».

Это умение соединять в решительные моменты зримое и звучащее, усиливая удар впечатления, идет от того же архитектурного приема: перекрещивать линии, соединять их. Таким же путем Толстой присоединяет к повествованию описание природы, чтобы им выделить определенно значительный жизненный момент.

Композиционно и небо Аустерлица для князя Андрея, и комета 1812 г. для Пьера, и облако на небе перед встречей с Кити для Левина — композиционно это узлы, отмечающие те моменты бытия, которые являются для романа эпохой в жизни героя.

V

Дать множество, дать антитезу и свести ее к единому началу — это мы уже отмечали не раз в разбираемом нами романе. То же отметим и в наиболее значительных сценах романа.

Узловыми, центральными местами «Войны и мира», с идейной его стороны, являются, на наш взгляд, Аустерлиц, коим замыкается I том, Бородино, стоящее в центре III тома, и плен Пьера в IV томе.

В ходе романа это именно те страницы, где историческое пересекается личным, где мир и война завязываются опять в какой-то узел, осмысливая взаимно друг друга. Все переживания князя Андрея — ожидание славы, обоготворение Наполеона, гордые мечты его — тонут в высотах Аустерлицкого неба; и все его переживания последующие исходной точкой имеют уже это Аустерлицкое небо. И в то же время общественно, исторически для всех героев романа, отправляющихся в первых главах за границу, Аустерлиц — завершение этого периода жизни. Все главы I тома готовят Аустерлиц; он исключительно важен для главного лица, князя Андрея, который выступает в битве и как офицер, и как мыслящий человек.

Бородино, оставление Москвы — высочайшая точка Отечественной войны, и в романе Толстого — такая же высочайшая точка. Через эти испытания огнем, порохом, болезнью и смертью, идущими рядом с войной, проведены все основные герои романа. Разоряют Лысые горы, умирает старый князь (последний этап старшего поколения) — это испытание и горе кн. Марьи. Общая паника освобождает Пьера от оков обыденности, которая держала его до сих пор в плену; величайшая историческая катастрофа дает выход личным его исканиям...

В этом романе не так важно общение героев между собой, сколько участие их в жизни исторической. Пересечения жизней Пьера, Андрея, Николая, Анатоля в значительной мере случайны и дают меньшие результаты, нежели эти пересечения внутренних переживаний с толчками больших, воистину исторических, событий...

Действие событий, раздражающее, волнующее, впечатление войны и опасности переданы Толстым гениально. И потому этот роман исторический. Справедливы упреки, что психика героев романа ближе к 60-м годам, чем к началу XIX в., — справедливы эти упреки, но роман все-таки остается историческим. Ибо стихия исторической динамики, воздействия на нас вокруг нас совершающегося — и совершающегося в грандиозных размерах — эта стихия проникает роман до глубины.

Повторяю, от встреч князя Андрея с Пьером не проистекает почти никаких последствий; направляет их жизнь не дружба и даже не любовь, а раны, приобретенные в сражениях. Каратаев и пожар Москвы...

В мирной жизни этот роман почти не течет, события копят медленно. Не будучи офицером, Пьер, оставшись в Москве и Петербурге, весь I том бездействует; ибо весь

И т. м. — устремление к Аустерлицу. Жизнь Пьера продвигается во II томе, тема коего мир; по-настоящему вырастает перед нами и этот невоенный герой лишь в период оставления Москвы, в период плена. Быстрее других растет перед нами князь Андрей, сильнее всего втянутый в события войной: историческое и личное в нем нераздельно.

ЯЗЫК С КОМПОЗИЦИОННОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

Наконец, организует своим единством произведение художественного слова — само это слово, языковые доли, слова и предложения, метафоры и сравнения — все то, что зовется стилем. Обилие славянизмов в «Пророке» Пушкина, площадный лексикон и синтаксический строй частушки в «Двенадцати» — все это строит и настраивает общий лад, ведет и приводит к единству впечатления.

Книга Жирмунского* «Композиция лирических стихотворений» в значительной части своей базируется на синтаксическом анализе. Следовательно, вопросы языка, как такового, с неизбежностью включаются в анализ композиции.

Анализ поэтической речи велся испокон века, но здесь мы будем говорить о языке, поскольку он ясен в организационной своей роли; каждая фраза в ее зависимости от целого — вот что интересует нас в настоящее время. Вопрос стоит необычайной обширности и сложности, но мы ограничимся одним примером «Полтавы».

Поэма изобилует церковнославянскими словами: *младой, очи, чело, власы, млат* (молот), *ведать, благостыня, грядущий, елей, глас* и т. д. Примеры в каждой строке. Но рядом с этой струей архаизма идет живая струя народной речи: «весенний цвет», «народной чаяли войны», «орла послуша тяжкий лет», «ни в чистом поле, ни в дубраве», «не чуя», «сулит», «стращают», «дрема долин» и другие выражения.

Это соединение двух различных начал, книжного и устного, дает особую окраску этому произведению: оно, если можно так выразиться, народнее «Кавказского пленника» и «Медного всадника», оно рисует какие-то подчеркнута национальные картины. Давая страницы как бы родной истории, «Полтава» хочет быть внятной русскому уху, и Пушкин в этой поэме охотно пользуется простонародной речью.

В синтаксическом строе поэмы заметно явное тяготение

к союзу *но*. Вся «Полтава» идет какими-то скачками и остановками:

Богат и славен Кочубей

Но Кочубей богат и горд
Не долгогривыми конями...

Прекрасной дочерью своей
Гордится старый Кочубей.

Описывается красота Марии.

Но не единая краса
(Мгновенный цвет!) молвою шумной
В молодой Марии почтена...

Была та смутная пора,
Когда Россия молодая

Но в искушеньях долгой кары...
Окрепла Русь.

Украина глухо волновалась

Но старый гетман оставался
Послушным подданным Петра.

Так, своеволием пылая,
Роптала юность удалая.

Но старость ходит осторожно
И подозрительно глядит.

Издавна умысел ужасный
Взлелеял тайно злой старик
В душе своей. Но взор опасный,
Враждебный взор его проник...

Но предприимчивую злобу
Он крепко в сердце затаил.

Но кто ж, усердьем пламенея,
Ревнуя к общему добру,
Донос на мощного злодея...

Червонцы нужны для гонца,
Булат потеха молодца,
Ретивый конь потеха тоже —
Но шапка для него дороже.

Но как он вздрогнул, как воспрянул,
Когда пред ним внезапно грянул
Упадший гром!

Тиха украинская ночь.
Но в замке шепот и смятенье...

И с сокрушением сердечным
Готов несчастный Кочубей
Перед всеильным, бесконечным
Излить тоску мольбы своей.
Но не отшельника святого,
Он гостя узнает иного:
Свирепый Орлик перед ним.

Но сохранил я клад последний...

Тиха украинская ночь.
Но мрачны странные мечты
В душе Мазепы...

Не будем умножать примеров. Ясно, что союз *но* что-то организует в «Полтаве», играет какую-то композиционную роль, строя ступени, давая удары неожиданного и противоречивого. Поэма, богатая драматизмом, переходящая порой к диалогу, избегает плавного и спокойного течения речи; противопоставление, удары противоречий особенно упорно сопутствуют поступкам Мазепы, и III песня, где героем выступает Петр, этих *но* имеет меньше.

Если мы обратимся к сравнениям «Полтавы», то мы и здесь убедимся в наличии какого-то единства и спайки. Сравнения эти не случайные, они выдержаны на определенных темах. Этим тем три: природа, казнь, война.

Ожерелье сравнений в описании Марии все идет от природы: свежа, как вешний цвет, стройна, как тополь, напоминает лебедя, лань; бела, как пена, локоны черны, как тучи, звездой блестят ее глаза, ее уста, как розы, рдеют. Эти же сравнения повторяются и далее:

Не серна под утес уходит,
Орла послуша тяжкий лет...

Про сумасшедшую Марию:

И легче серны молодой
Она вспрыгнула, побежала...

В одну телегу впрячь неможно
Коня и трепетную лань.

...звезды ночи,
Как обвинительные очи,
За ним насмешливо глядят.
И тополи, стеснившись в ряд,
Качая тихо головою,
Как судьи, шепчут меж собою.
И летней, теплой ночи тьма
Душна, как черная тюрьма.

Последнее сравнение идет после описания темницы Кочубея. И оно не первое в этом роде:

Я пощажу твою обитель,
Темницу дочери моей...

Тополи шепчутся, «как судьи», Мазепа с езуитом, «как воры, ведут свои переговоры» — все это звучит единством настроения, ведет к одной теме.

И дева падает на ложе,
Как хладный падает мертвец.

Это перед казнью Кочубея. Вот сравнение — уже после описания казни в III песне:

Он вздрогнул, как под топором..

В момент казни:

Как будто в гробе, тьмы людей
Молчат...

В III песне, где описан Полтавский бой, основная тема поддержана характером сравнений, идущих от войны:

И оба стана средь равнины
Друг друга хитро облегли.
Не раз избитый в схватке смелой,
Заране кровью оьянелый,
С бойцом желанным наконец
Так грозный сходитесь боец.

Как полк, вертеться он судьбу
Принудить хочет барабаном..

Могущ и радостен, как бой.

И тут же целый ряд других сравнений, но все они из одного источника; это природа:

Он весь, как божия гроза.

Как пахарь, битва отдыхает.

И гневом, будто мглою ночи,
Покрылось старое чело...

И падшими вся степь покрылась,
Как роем черной саранчи.

Итак, сравнения «Полтавы» текут из трех источников; и первый — природа; это связь с Марией, по преимуществу; второй — казнь; это связь с Мазепой и Кочубеем; и третий — битва; связь с Петром.

Таким образом, устанавливается взаимоотношение малых долей языка с целым. Устанавливается, следовательно, композиционная роль языка.

Анализируя язык «Войны и мира», нужно указать на тяготение Толстого к антитезе, что вяжется с общим строем романа, с характером расположения героев. Антитезой же богат и Лермонтов, поэт противоположений и контрастов.

Вряд ли нужно развивать эту мысль, усложняя ее; подход к языку с композиционной точки зрения — позиция в высокой мере законная, хотя и очень трудная.

РАЗДЕЛ III.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА

ЭПИТЕТ

1. Эпитет с формальной точки зрения

Эпитет и простое определение. Эпитет как часть речи и как член предложения. Эпитет — обращение в эмоциональной речи

«Какие озаряющие предметы эпитеты, да, солнечные эпитеты, неожиданные, вдруг раскрывающие внутренние перспективы предметов»¹. Так сказал Боткин* про «Накануне» Тургенева. И таково вообще назначение эпитета — озарять предметы.

Погодин* рассказывает о своем впечатлении от чтения Пушкиным «Бориса Годунова»: «Когда Пушкин дошел

¹ Фет А. Мои воспоминания.—М., 1890, ч. 1, с. 323.

до рассказа Пимена о посещении Кириллова монастыря Иоанном Грозным, о молитве иноков: «Да ниспошлет господь покой его душе, страдающей и бурной», — мы все просто как будто обеспамятели»*. Действительно, определить душу Грозного «страдающей и бурной» — это значит... прояснить понимание этого загадочного и сложного характера. И любопытно следующее: Погодин, цитируя Пимена, ошибся в слове «покой» — у Пушкина стоит «любовь и мир», — но в эпитетах он не ошибся, да их и мудро забыть.

Эпитет — это то самое меткое слово, о котором говорит Гоголь, приписывая его только русскому складу ума. Всякое прозвище, кличка — это и есть, собственно говоря, эпитет. «Алешка был меньшей брат, — рассказывает Л. Толстой про своего героя. — Прозвали его Горшком за то, что мать послала его снести горшок молока дьяконице, а он споткнулся и разбил горшок. Мать побила его, а ребята стали дразнить его «горшком». Алеша Горшок — так и пошло ему прозвище». Мало ли Алешек? А этот — особенный, в отличие от других — Алешка Горшок. Большинство фамилий имеет такое происхождение. Был когда-то боярин «Лев, широкий рот», переименовали его потом во *Ртище*, и пошли дворяне *Ртищевы*.

Значение эпитета несколько сходно со значением суффикса. Можно сказать: милая дочь и — *доченька*, большой рот и — *ртище*, низкая душа и — *душонка*. И суффикс и эпитет определяют понятие, живописуют: алгебраические знаки слов раскрывают свой подлинный смысл, свое единичное значение, свою индивидуальность. А в поэзии как раз и нужно это единичное, индивидуальное, неповторяемое и характерное.

Эпитет конкретизирует предмет, выделяет в нем нечто примечательное, и потому нельзя каждое определение считать эпитетом.

Мы очищаем место бою
Стальных машин, где дышит интеграл,
С монгольской дикою ордою!

В этих строках «Скифов» Блока определения «стальных» и «монгольской» эпитетами не являются. Там же «парижских улиц ад», где снова определение не звучит для нас эпитетом. И рядом:

Нам внятно все — и острый галльский смысл,
И сумрачный германский гений.

Здесь оба определения в обеих строчках звучат эпитетами, так как, думая о французской и о немецкой культуре, поэт называет одну *гальской*, другую *германской*, чем дает особенную им окраску, связывая этот смысл и этот гений с глубио веков, с какими-то недрами расовых особенностей...

Простое определение подразумевает себя противоположным своему логическому антиподу; эпитет, живописуя предмет, дает оттенки искомого смысла.

Ох, лето красное! любил бы я тебя,
Когда б не зной, да пыль, да комары, да мухи.
Ты, все *душевные* способности губя,
Нас мучишь...

Душевному способностям мы можем противопоставить физические.

Дни *поздней* осени бранят *обыкновенно*...

Оба определения эпитета не дают. Позднюю осень мыслим таковой в отличие от ранней осени; бранят *обыкновенно* в противоположность: никогда не бранят.

Из *годовых* времен я рад лишь ей одной...

Мы знаем время дня, время года; «*годовых*» эпитетом не будет.

А *зимних* праздников блестящие тревоги?..

Праздник мыслим летний, осенний, весенний, зимний. Классификация логическая.

Во всех этих случаях определения пушкинского стихотворения «Октябрь уж наступил...» будут простыми грамматическими определениями, которые мы воспринимаем в их интеллектуальной, а не в эмоциональной функции.

Еще возьмем такой пример, оттуда же:

Улыбка на устах *увянувших* видна...

Я могу мыслить, в противоположность, уста *цветущие*, но и в том и в другом случае это определение привносит окраску чувства, это раз; а второе: я знаю десятки оттенков этих понятий: поблекший, бледный, мертвый, угасший, безмолвный; или же: цветущий, живой, играющий, смеющийся. И это второе особенно важно, потому что, подыскивая эпитет, мы выбираем между первым или вторым рядом, не смешивая их. В логическом же опре-

делении мы идем по всему кругу определений данного понятия: праздник летний, зимний, осенний, весенний — или: осень поздняя и ранняя, час вечерний и утренний.

Говоря об эпитете, обычно имеют в виду одно лишь прилагательное. Однако чтение любой художественно выдержанной страницы наталкивает на некие размышления, которые убеждают, что и существительное, и деепричастие также могут быть эпитетами. Если определяется глагол, то эпитетом будет деепричастие или наречие. Беру первый пример из послания Пушкина «К вельможе»:

Свой долгий, ясный век
Еще ты смолоду *умно* разнообразил,
Искал возможного, *умеренно* проказил...

Следующие примеры из Тютчева:

И *опрометчиво-безумно*
Вдруг на дубраву набежит,
И вся дубрава задрожит
Широколиственно и шумно!

Он мерит воздух мне так *бережно и скудно*,
Не мерят так и лютому врагу...
Ох, я дышу еще *болезненно и трудно*,
Могу дышать, но жить уж не могу.

Волны несутся, *гремя и сверкая*,
Чуткие звезды глядят с высоты.

Эйхенбаум* в своей работе об Ахматовой² указывает, «что именно наречия, составляющие часть сказуемого (в безличных предложениях, очень частых у Ахматовой) или только с ним связанные, чрезвычайно характерны для ее стиля. Фразовое ударение падает на них, благодаря чему эмоция получает особенно напряженное и конкретное выражение, характеризуясь не общими своими чертами (при помощи глагола), а специфическими признаками. Интересно, что при наречиях мы очень часто находим у Ахматовой восклицательную частицу «так» или «как», которая увеличивает интонационную силу наречия и придает лирике патетический характер. Часто наречие делается интонационным центром фразы, благодаря постановке его на первый план, а иногда к этому присоединяется еще то, что наречия собираются в целую группу».

² Эйхенбаум Б. Анна Ахматова. Опыт анализа.— Пг., 1923, с. 57—58.

Примеры³:

Было *душно* от жгучего света...

Отошел ты, и стало снова
На душе и *пусто* и *ясно*.

Полуласково, полулениво
Поцелуем руки коснулся.

Эпитет, став на место подлежащего или сказуемого, часто бывает существительным.

Вот образчики эпитета-подлежащего:

Чудак, попав на пир огромный,
Уж был сердит.

Гляжу ль на дуб уединенный,
Я мыслю: *патриарх лесов*
Переживет мой век забвенный,
Как пережил он век отцов.

Вот эпитеты-сказуемые:

Да, скифы — мы! Да, азиаты — мы.

...Что существительное (не только, как обычно, прилагательное) можно назвать эпитетом, это можно подтвердить ссылкой на письмо Пушкина Плетневу, где говорится о только что умершем Дельвиге: «...говорили о нем, называя его *покойник* Дельви́г, и этот эпитет был столь же странен, как и страшен» (21 янв. 1831 г.).

Эпитет-существительное найдем в большом количестве в приложениях.

Вот целый ряд эпитетов-приложений:

Театра злой законодатель,
Непостоянный обожатель
Очаровательных актрис,
Почетный гражданин кулис,
Онегин полетел к театру.

Приложение как эпитет — прием, свойственный речи народной...

В «Записках охотника», при переходе к речи народного склада, Тургенев часто пользуется этим оборотом. Возьмем речь Касьяна:

«Ведь я мало ли куда ходил! И в Ромён ходил, и в Синбирск — *славный град*, и в самую Москву — *золотые*

³ Беру примеры у Эйхенбаума. Обращаю внимание читателя на интонационное значение эпитета.

маковки; ходил на Оку-кормилицу, и на Цну-голубку, и на Волгу-матушку».

Весьма обычно место эпитета в обращении. Подобных примеров особенно много у Блока, это один из любимых его приемов:

*Остановись, премудрый, как Эдип,
Пред Сфинксом с древнею загадкой!*

*Не знаю, где приют своей гордыне,
Ты, милая, ты, нежная, нашла.*

*О, нежная! О, тонкая! — И быстро
Ей мысленно прискиваю имя...*

*Неверная, лукавая,
Коварная — пляши!
И будь навек отравой
Растраченной души!*

Эта форма эпитета-обращения особенно выделяется в речи эмоциональной. Когда человек ласкает или бранит, он наделяет своего собеседника обильными прозвищами. Взяв письма Макара Девушкина, можно выписать из них сотни ласкательных слов, обращенных к Вареньке:

Спешу вам сообщить, *жизнечек вы мой*, что у меня надежды родились кое-какие. Да позвольте, *дочечка вы моя*, — пишете, *ангельчик*, чтобы мне займов не делать? *Голубчик вы мой*, невозможно без них...

Маточка, ангельчик, родная моя, голубчик мой, шалунья, сироточка бедная — все эти эпитеты-обращения принимают по большей части форму существительного.

Вот разговор из «Певцов» Тургенева:

— Яшка петь будет? — с живостью проговорил человек, прозванный Моргачом.

— И ты не врешь, Обалдуй?

— Я не вру, — с достоинством ответил Обалдуй, — а ты брешешь. Стало быть, будет петь, коли об заклад побился, *божья коровка ты этакая, плут ты этакой*, Моргач!

— Ну, пойдем, *простота*, — возразил Моргач.

— Ну, поцелуй же меня, по крайней мере, *душа ты моя*, — залепетал Обалдуй, широко раскрыв объятия.

— Вишь, *Езоп изнеженный*, — презрительно ответил Моргач, отталкивая его локтем, и оба, нагнувшись, вошли в низенькую дверь.

Примеры ругательств, которые также являются весьма любопытной разновидностью эпитета, возьмем из рассказа Чехова «Ведьма». Переругиваются дьячок и его жена, которую муж обвиняет в колдовстве:

— А то знаю, что всё это твои дела, *чертиха*... Не скроешь. *бесова болоболка, похоть идольская!*.. Наведьмачила, *паучиха!*

— Да что ты пристал ко мне, *окаянный?* — вышла из терпения дьячиха. — Что ты пристал ко мне, *смола?*

И через несколько страниц:

«— А, *сатана длиннополая!* — прошипела дьячиха».

К тому же дьячку обращение раздраженного ямщика:

«-- Куда кладешь? Ты, *кутья с патокой!*»

Обилие примеров можно найти у Гоголя, вспомнить только, как городничий отчитывает купцов («Самоварники, аршинники!»), как разносит Кочкарев Подколесина, как говорит Ноздрев, как изъясняются дамы.

Богатые эмоции всегда ищут сильных эпитетов и находят их:

Ты вот теперь один, надворный советник, экспедитор или там начальник какой, бог тебя ведает; а тогда, вообрази, около тебя *экспедиторчонки*, маленькие этикие *каналъчонки* и какой-нибудь *постреленок*, протянувши ручонки, будет теревить тебя за бакенбарды...

Экспедиторчонки, каналъчонки, постреленок — все это эпитеты, объединенные одним суффиксом и требующие таких же суффиксов и в соседних словах, как, например, *ручонки*.

От такого подбора слов и оборотов, от той картины, которая нарисована этими языковыми средствами, не мог не расчувствоваться даже Подколесин.

Речь эмоциональная характеризуется еще многими другими особенностями, но эпитеты и суффиксы — одни из обычных ее принадлежностей.

2. Эпитет в поэтической речи

Новый эпитет; эпитет в антитезе; отделение эпитета от определяемого слова (Крылов, Блок); звуковая сторона («Записки охотника»)

Рассмотрев эпитет с формальной точки зрения, мы должны отдать себе отчет, что создает его силу. Прежде всего, конечно, меткость эпитета, его новизна. Вот несколько слов Альфонса Доде:

«Какую скуку испытывают эпитеты, живя веками при

одних и тех же словах. Слабые писатели полагают, что разрыв слов недопустим. Есть же люди, которые, не краснея, пишут: «столетние деревья», «сладкие звуки». А между тем разлучать слова не так уж плохо, поставить то же определение при другом существительном: столетние мхи, столетние сады и т. д. — вы увидите, что из этого выйдет недурная пара. Короче, эпитеты должны быть любовницами существительных, отнюдь не законными женами. Между словами пусть будут недолговечные союзы, отнюдь не вечные браки. Этим как раз и отличаются писатели оригинальные от всех прочих».

Эпитеты свежие, новорожденные, единственные — это первое, что мы отличаем как средство выразительности. Пушкин мог бы назвать Данте великим, бессмертным, но назвал его *суровым*.

«Суровый Дант не презирал сонета».

В этом эпитете дана индивидуальная характеристика, тогда как великим и бессмертным можно назвать любого великого поэта.

Рассматривая характер гоголевского эпитета, исследователь его языка, Мандельштам, устанавливает два понятия: эпитеты объективный и субъективный, особенно высоко оценивая последний. Вместо «серые люди» он (Гоголь) говорит «пепельный разряд людей».

Эти субъективные эпитеты являются по большей части метафорическими.

«Усталое солнце уходило от мира». «Сильно и звучно перекликались *блистательные* песни соловьев».

Полагаю, что термин «субъективный» — субъективен. Проще было бы назвать эпитет новым, оригинальным и, кроме того, метафорическим, если он таковым является. Конечно, новый эпитет, свежий бывает по преимуществу метафорическим.

Мы знаем, что часто поэт, желая усилить впечатление, дает ряд эпитетов.

Но этот прием под силу только большому мастеру. Этим приемом легко утомить читателя и сделать его равнодушным; такие описания частенько пропускаются, и страница перелистывается недочитанной. Вот какой совет давал Чехов молодому начинающему писателю, Горькому: «Читая корректуру, вычеркивайте, где можно, определения существительных и глаголов. У вас так много определений, что вниманию читателя трудно разобратся и он утомляется. Понятно, когда я пишу «человек сел на траву», это понятно, потому что ясно

и не задерживает внимания. Наоборот, неудобопонятно и тяжеловато для мозгов, если я пишу: «высокий, узкогрудый, среднего роста человек с рыжей бородкой сел на зеленую, уже измятую пешеходами траву, сел бесшумно, робко и пугливо оглядываясь...» Это не сразу укладывается в мозгу, а беллетристика должна укладываться сразу, в секунду»*...

Говоря о выразительности эпитета, мы отметили его новизну и свежесть, отметили разумную скупость поэта, которая сообщает ему силу и делает каждое слово значительным. Той же цели достигает и антитеза.

Эпитет становится особенно осязательным, когда он подчеркнут антитезой...

Вздымаются *светлые* мысли
В *растерзанном* сердце моем,
И падают *светлые* мысли,
Сожженные *темным* огнем.

За море Черное, за море Белое,
В *черные* ночи и в *белые* дни,
Дико глядится лицо онемелое,
Очи татарские мечут огни.

Как увидим дальше, этот прием особенно крепко усвоен Лермонтовым.

Место эпитета в предложении является также техническим приемом, оно подлежит анализу и много объясняет. Одно дело сказать: История российского государства; другое: История государства российского. Учитывая просто бóльшую музыкальность второго словесного ряда, мы обращаем внимание также на то, где поставлено определение. Безусловно, отодвигая эпитет от определяемого слова, мы тем самым усиливаем его. Его обычное место перед существительным, всякое иное положение есть уже акцент. Возьмем примеры из басен Крылова:

«Ты шутишь! — *зверь* вскричал *коварный*, —
Тебе за труд? Ах ты, *неблагодарный!*»

«Отколе, *умная*, бредешь ты, *голова?*» —
Лисица, встретяся с Ослом, его спросила.

И, верно, *ангельский* быть должен *голосок!*

Ягненок в жаркий день зашел к ручью напиться;
И надобно ж беде случиться,
Что около тех мест *голодный* рыскал волк.
Почуя *серого* так близко *забияку*,
Псы залились в хлевах и рвутся вон на драку...

«Ты сер, а я, приятель, сед,
И *волчью* вашу я давно *натуру* знаю».

Зубастой Щуке в мысль пришло
За *кошачье* приняться *ремесло*.

И кому же в ум пойдет
На *желудок* петь *голодный!*

То нежно он ослабевал
И *томной* вдалеке *свирелью* отдавался.

А Барс лишь резаться горазд,
Так и *детей* учить он *царских* недостоин.

Проследим тот же прием у Блока. Блок тоже пользуется постоянно этим словесным жестом, отодвигая эпитет возможно дальше от обычного его положения.

Твой разящий, твой взор, твой кинжал!

Чей-то образ, чей-то странный.

Вейся, легкий, вейся, пламень.

В своих сердцах, в своих певучих.

О детской той мечте, о зыбкой.

Но над младенцем, над блаженным
Рыдать я буду без тебя.

Тот призрак, тот непобедимый

Но еле видная за мглой,
За дождевою, за докучной.

В этом приеме мы видим еще присоединение предлога, который соединяет своим повторением существительное с прилагательным. Это определенный прием, выработанный и крепко усвоенный Блоком. Он известен в народной поэзии, но там звучит совершенно иначе.

Скажем, наконец, о том, что усиление эпитета связано обычно с его звуковой стороной. Как общий закон, можно утверждать следующее положение: эпитет стремится быть созвучным определяемому слову.

Это явление наблюдается как в народной поэзии, так у классиков XIX в., так и в новейших стихах.

«Ласточки-касаточки», «кумушки-голубушки», «подруженьки-голубушки» — эти крепкие народные сочетания спаяны музыкально. «Уста сахарные», «добрый молодец», «слова ласковые», «родимое дитяtko», «свету белого», «столу нову горенку» опять дают сочетания созвучные; здесь слышим мы повторение ударной гласной.

Взяв Маяковского «Облако в штанах», выписываю следующее:

Приходите учиться—
из *гостиной батистовая,*
чинная чиновница ангельской лиги.

Теперь и он и новые два
мечутся отчаянной чечеткой.

Стоглазое зарево рвется с пристани.

И тихо барахтается в тине сердца
Глупая вобла воображения.

Вот еще несколько примеров:

Ты будешь доволен своею женой,
Своей *конституцией куцой* (Блок)
Пыльной пулей летит земля. (Асеев)
Вонючий случай (Зошенко)
Курий крик (А. Белый)

Отнеся примеры из Пушкина к анализу пушкинского чрезвычайно богатого в звуковом отношении эпитета, остановимся на материале из «Записок охотника».

На Аркадии Павлыче были *широкие шелковые шаровары, черная бархатная куртка, красивый фес с синей кистью* и китайские *желтые туфли* без задков («Бурмистр»)

Тесно торчали на грядах *бурые прутья* («Мой сосед Радилов»)

Дюжий и рыжий мужик в косую сажень ростом.. («Бурмистр»)

Короткая бархатная травка («Малиновая вода»)

Трескучий и короткий *удар грома*.. («Бирюк»)

Ее *голые ноги* висели, не шевелясь

Вспыхивали *длинные молнии*.. («Бирюк»)

Я, признаюсь, не слишком люблю это дерево — осину с ее *бледно-лиловым стволом и серо-зеленой, металлической листвой.* («Свидание»)

С двумя *невинными деревянными кроватками*..

Самовар *затейливо шипел.* («Гамлет Щигровского уезда»)

Особенно много примеров можно найти в очерке «Лес и Сгепь».

Густые кусты орешника.

Куст жадно раскинул над водою свои *лапчатые сучья*, большие *серебристые пузыри*, колыхаясь, поднимаются со дна, покрытого *мелким, бархатным мхом*

Длинные тени

Через *необозримые поля*, вдоль *зеленых коноплянников*..

Прохожий человек в *поношенном нанковом кафтане.*

3. Эпитеты отдельных авторов

Чехов. Фет Тютчев. Лермонтов. Пушкин. Л Толстой

Давно известно, что мир, изображенный художни-

ком,— это прежде всего *его* мир. Как мастер кисти тяготеет к определенным краскам и линиям, так художник слова тяготеет к определенным эпитетам. И вот этими эпитетами для читателя определяется тогда не столько мир, сколько сам творец этого мира, поэт. Мера субъективности писателя наиболее уловима при помощи анализа его эпитетов.

Для Чехова, например, таким любимым эпитетом является *тихий*. Пейзаж, передающий тихий летний вечер,— это типичная обстановка его рассказов. Он не любил дня и утра с их суетой и звуками, его тянет к себе та вечерняя тишина, когда, кажется, «собирались отдохнуть и поле, и лес, и солнце,— отдохнуть и, быть может, молиться...» («Случай из практики»). Чехов любил молчание, любил тихие монотонные звуки, догорающую вечернюю зарю, любил «продолжительные очные ставки с тихими летними ночами» («Агафья»). Вот впечатления маленького Егорушки («Степь»): «Воз *тихо* скрипел и покачивался... Егорушка лежал на спине и, заложив руки под голову, глядел вверх на небо. Он видел, как зажглась вечерняя заря, как потом она угасала; ангелы-хранители, застилая горизонт своими золотыми крыльями, располагались на ночлег; день прошел благополучно, наступила *тихая*, благополучная ночь, и они могли спокойно сидеть у себя дома на небе...» А вот из рассказа «Студент»: «В евангелии сказано: «И исшед вон, плакася горько». Воображаю: *тихий-тихий, темный-темный сад*, и в *тишине едва слышатся глухие рыдания...*»

Эпитет *тихий* прилагает Чехов даже к той деревне, в которой жили его мужики: «Вся деревушка, *тихая* и задумчивая, с глядевшими из дворов ивами, бузиной и рябиной, имела приятный вид». *Тихим* казалось даже Уклеево, в котором творилось не меньше ужасов, чем в Жукове: «Если взглянуть сверху, то Уклеево со своими вербами, белой церковью и речкой казалось красивым, *тихим...*» («В овраге»).

Пусть бушует злоба в человеческой душе, пусть творится преступление и обида, но в природе царит все та же целящая тишина. Таков смысл предыдущих описаний, так же как и следующего, взятого из одного из самых беспокойных рассказов — «Человек в футляре»: «Была уже полночь. Направо видно было все село, длинная улица тянулась далеко, верст на пять. *Все было погружено в тихий, глубокий сон; ни движения, ни звука, даже не верится, что в природе может быть*

так тихо. Когда в лунную ночь видишь широкую сельскую улицу с ее избами, стогами, уснувшими ивами, то на душе становится *тихо*; в этом своем покое, укрывшись в ночных тенях от трудов, забот и горя, она кротка, печальна, прекрасна, и кажется, что и звезды смотрят на нее ласково и с умилением и что зла уж нет на земле и все благополучно».

В этих описаниях природы Чехов наиболее лиричен, это *его* мир, отображение его душевной музыки. Типичный русский интеллигент, он любил природу, как дачник, как созерцатель дивных весенних и летних вечеров; рабочая сторона русского пейзажа с его суетой, со скрипом телеги, с криками и песней — это прошло мимо него; он — рыболов, любитель собирания грибов, он ищет и находит тишину, ею живет, ее переносит в свои рассказы. «Был тихий летний вечер» — это найдете вы почти в каждом чеховском рассказе, и в описании этой тишины он неистощимо лиричен.

Брюсов в одной из своих статей мимоходом обмолвился, что *безумный* — любимое слово Фета. Действительно, если взять элегии Фета, взять «Вечерние огни» — этот эпитет определенно преобладает. Страсть, любовь, поэзия — все это делает его *безумцем*; он не устает говорить об экстазе чувства, он вечно коленопреклоненный, трепещущий и поющий. Рассудок зовет он «грошевым» и непрестанно воспекает «безумную прихоть» певца.

Как богат я в *безумных* стихах...

Нет, лучше голосом ласкательно обычным
Безумца вечного, поэта, не буди...

Когда бы ты знала, каким сиротливым,
Томительно-сладким, *безумно-счастливым*
Я горем в душе опьянен.

Я стою уже, *безумный* и немой,
И каждый звук ночной смущенного пугает.

Мечтой *безумною* полна душа моя,
Размышлять не время видно.

Как в ушах и в сердце шумно!
Рассуждать сегодня — стыдно,
А *безумствовать* разумно.

У Фета встречается этот глагол *безумствовать*, поэт он чаще всего называет *безумцем*, любовь — *безумной* («Не стану кликать вновь забывчивую младость || И спутницу ее — *безумную* любовь»), свои думы и дни — *безумными*.

Как в дни *безумные*, как в пламенные годы...

И я шепчу *безумные* желанья.

И лепечу *безумные* слова.

О, называй меня *безумным!* Назови,

Чем хочешь: в этот миг я разумом слабею—

И в сердце чувствую такой прилив любви,

Что не могу молчать, не стану, не умею!

Известно, что это свое безумие Фет не только поэтически воспевал, но и принципиально отстаивал. Он вечно воевал с рациональным началом в поэзии, воевал с тем же Тургеневым, писал об этом Толстому; и Толстой, сам противник умствований, отвечал ему: «От этого-то мы и любим друг друга, что одинаково думаем *умом сердца*, как вы называете. (Еще за это письмо вам спасибо большое. *Ум ума* и *ум сердца*— это мне многое объяснило.)» (письмо Толстого от 27 июня 1867 г.). Насколько Фет и Толстой были единомысленны в этом вопросе, настолько разошлись между собой Фет и Тургенев. Недаром, когда они спорили в замке m-me Виардо, то через стену дамам казалось, что вот-вот они убьют сейчас друг друга. Касаясь этого пункта в одном из писем, Тургенев пишет Фету: «Впрочем, это между нами нескончаемый спор: я говорю, что художество — такое великое дело, что целого человека едва на него хватает со всеми его способностями, между прочим, и с умом; вы поражаете ум остракизмом и видите в произведениях художника только бессознательный лепет спящего» (письмо Тургенева от 4 февраля 1862 г.).

Возьмем стихи Тютчева. В редком из лучших его стихотворений не найдется эпитета *роковой*. Отмечая трагическую сторону жизни и чувства, Тютчев неизбежно озаряет сумрачным и загадочным словом *роковой* все явления своего внутреннего мира.

Счастлив, кто посетил сей мир

В его минуты *роковые*:

Его призвали всеблагие,

Как собеседника на пир.

Но меркнет день, настала ночь;

Пришла — и с мира *рокового*

Ткань благодатную покрова

Сорвав, отбрасывает прочь...

Тютчев значительно и скорбно отмечает роковые дни жизни: это искушения любви и самоубийства.

И только в *роковые* дни
Своей неразрешимой тайной
Обворожают нас они.

Бывают *роковые* дни
Лютейшего телесного недуга
И страшных нравственных тревог...—

говорит он Никитенко. Он вспоминает о дне первой «встречи *роковой*».

Снова возвращается к нему памятью—

Сегодня, друг, пятнадцать лет минуло
С того *блаженно-рокового* дня,
Как душу всю свою она вдохнула,
Как всю себя перелила в меня.

Он поминает тем же словом день ее кончины:

Завтра день молитвы и печали,
Завтра память *рокового* дня;
Ангел мой, где б души ни витали,
Ангел мой, ты видишь ли меня?

И день своей грядущей смерти он отмечает все тем же значительным и загадочным словом. «На кончину брата»:

Передового нет, и я, как есть,
На *роковой* стою очереди.

В некоторых стихах Тютчева эпитет этот встречается не один раз («Две силы есть...», «Проезжая через Ковно», «Предопределение»).

Любовь, любовь — гласит преданье—
Союз души с душой родной:
Их съединенье, сочетанье,
И *роковое* их слиянье,
И поединок *роковой*.

Есть у Тютчева еще одно определение — тоже загадочное — это *некий*:

Жизни *некий* преизбыток
В знойном воздухе разлит.
Есть *некий* час всемирного молчанья...
Властью *некой* обаянны,
До восшествия зари,
Дремлют грозны и туманны,
Словно падшие цари!

И с высоты, как *некий* бог,
Казалось, он парил над ними.

К эпитетам Тютчева нам еще придется вернуться — слишком они замечательны и необычны; сейчас же только отметим тяготение поэта к загадочному и значительному, выраженному в слове *роковой* и подчеркнутому в совершенно необыкновенном, чисто тютчевском словесном жесте — *некий*.

Влюбленный поэт, всегда поющий и коленопреклоненный, зовет себя *безумцем* и свои чувства *безумными*; Тютчев, живущий той же страстью, но постоянно мыслящий и мудрый, — для него годы и дни встают во всей загадочной значительности своей, и он отмечает их *роковой* смысл.

Различие между поэтическим миром Пушкина и Лермонтова, между стилями этих двух поэтов на эпитетах сказывается разительно. Лермонтов берет очень определенные эпитеты, круг его определений замкнут. Пушкин свободен и бесконечно изобретателен. Словно и в зрелом возрасте были для него новы все впечатления бытия: он удивлялся, поражался и отзывался на все новым, молодым словом. «Мне впечатления не новы», — говорит ему в противоположность Лермонтов и ничему не удивляется, словно все знает заранее. И потому у него все *хладное, немое, тайное, таинственное, далекое, чуждое, мрачное, мятежное* и *роковое*. Перечисленные эпитеты чрезвычайно типичны для Лермонтова. И конечно, определяя большинство своих впечатлений именно так, Лермонтов дает всему миру окраску несколько однотонную; его эпитеты таковы, словно они бросают тень на предметы, делают их более загадочными. Образ пушкинский обретает эпитет, как крылья, и такое окрыленное слово парит, четко вырисовываясь в вышине; если про пушкинский образ так естественно сказать, что он *озарен* и *окрылен* эпитетом, то про лермонтовский — что он эпитетом *осенен*.

К перечисленным выше определениям Лермонтова нужно добавить: *голубой, седой, золотой, живой, святой, вечный, лукавый, бесплодный, чудный, жадный, благородный, звучный, мерный, шумный* и *тихий*. Этих эпитетов Лермонтов держался очень упорно.

В песчаных степях аравийской земли
Три *гордые* пальмы высоко росли.
Родник между ними из почвы *бесплодной*,
Журча, пробивался волною *холодной*...

В этом же стихотворении: «из *чуждой* земли», «*звучный* ручей», «в дали *голубой*», «пепел *седой* и *холодный*».

Чрезвычайно насыщены лермонтовскими эпитетами стихи «Памяти А. И. Одоевского» и «Последнее новоселье». Франция встречает «*хладный* прах» того, кто погиб среди «*немых* страданий»; поэт говорит о Наполеоне, что он был везде «*холодный*, неизменный, отец *седых* дружин», что «в полях *чужих* он *гордо* погибал», что он замучен «мщением *бесплодным*, *безмолвною* и *гордою* тоской».

О поэтической речи Лермонтова должно сказать, что она поразительно свидетельствует о яркой субъективности поэта; его образы и эпитеты не вырастают органически из наблюдений его над миром, а сами образуют свой мир, очень устойчивый и постоянный. Определяя все *хладным*, *немым* и *тайным*, не выразил ли этим Лермонтов отчасти мировоззрения своего? Лермонтовские эпитеты определяют в сильнейшей мере именно то, *какой* являлась ему жизнь.

Известно, что Лермонтов особенно тяготел к звукам: в мире песен и музыки чувствовал он себя взволнованным, отзывчивым и чутким.

Не кончив молитвы,
На звук тот отвечу
И брошусь из битвы
Ему я навстречу.

В связи с этим поэт определенно тяготеет к эпитетам *звонкий*, *звучный*, *стройный* и *мерный*. У часового «*звонкое ружье*» («Сосед»); татарин скачет по «*звонкой* мостовой» («Свидание»); князь Синодал привстал на «*звонких* стременах», конь его несется, «разом в землю ударяя шипами *звонкими* копыт»; в «Демоне» «*звучно* бегущие ручьи»; в «Трех пальмах» «*звучный* ручей» и там же «кувшины *звуча* налилися водою».

В песне, в звуках Лермонтов отмечает размер, ритм, счет, и потому любит он говорить о стройности и мерности. Из кельи Тамары доносится «чангуры *стройное* бряцанье», а в «Трех пальмах» отмечено как раз противоположное: «Звонков раздавались *нестройные* звуки...»

Лермонтов любит всякое мерное движение, скачку, пляску. Вот как он описывает скачку на коне:

Блажен . . .
. . . кто, головой припав на гриву,
Летал, подобно сумрачному Диву,
Через пустыню, *чувствовал, считал,*
Как *мерно* конь о землю ударял
Копытом *звучным*, и вперед землею
Упругой был кидаем с быстротою.
(«Сашка»)

Подруги Тамары поют, «в ладони мерно ударяя». Понятно после этого, что поэт не упустил случая назвать и стихи «мерными», «размеренными».

Бывало, *мерный* звук твоих могучих слов
Воспламенял бойца для битвы.
(«Поэт»)

Стихом *размеренным* и словом ледяным
Не передашь ты их значенья.
(«Не верь себе...»)

Один из самых заметных эпитетов дан в стихотворении «Узник»:

Только слышно: за дверями
Звучномерными шагами
Ходит в тишине ночной
Безответный часовой.

Лермонтов долго искал этого слова: было сначала *мернозвучный*; все то же соединение двух излюбленных эпитетов: *звучный* и *мерный*.

Лермонтов тяготеет к антитезе — это одна из характерных особенностей его стиля. И часто эта антитеза построена как раз на противопоставлении эпитетов. Особенно много противопоставлений дано слову *холодный*.

Но я вручить хочу деву невинную
Теплой заступнице мира *холодного*.

Но вере *теплой* опыт *хладный*
Противоречит каждый миг.

Дрожа, *холодная* рука
Подушку *жаркую* объемлет.

Под снегом *холодным* России,
Под *знойным* песком пирамид.

Пылающей грудью ко влаге *студеной*.

Эпитет *холодный*, *хладный* неизменно вызывает в воображении Лермонтова противоположный образ — огня, тепла.

И капают горькие слезы
Из глаз на *холодный* песок.
И жжем ароматы на мраморе *хладном*.

Конечно, встречаются и у Лермонтова эпитеты неожиданные и необычные («И влажный взор ее блестит из-под *завистливой* ресницы», «*Пленной* мысли раздраженье»), но их нужно отыскивать. Подавляющее большинство эпитетов — это одни и те же: *хладный, немой, дальный, тайный, бесплодный, звучный, золотой* и т. д. Но другое дело, как их ставит Лермонтов — они не надоедают, они только направляют воображение все в одну сторону, задерживают его упорно в круге своего таинственного и печального мира. Даже там, где непосредственное впечатление открывает что-то неожиданное и поразительное, анализ показывает наличие все тех же составных элементов: характерные эпитеты *звучномерный, стозвучный, беззвучный* образованы из того же определения *звучный*. Столь же обычное слово *холодный* делается неузнаваемым в противопоставлении, но само по себе самое привычное для Лермонтова слово.

Вот таких привычных, обычных эпитетов нет у Пушкина. В этом отношении богатство его языка поразительно, его изобретательность неистощима. Его взор открыт всему миру, тогда как взор Лермонтова устремлен почти исключительно в глубь его собственной души.

Как памяты те характеристики, которые давал Пушкин своим современникам, историческим лицам — а ведь это зачастую единственный эпитет, но какой!

Волшебный край! там в стары годы,
Сатиры смелый властелин,
Блистал Фонвизин, *друг свободы,*
И *переимчивый* Княжнин...
Там наш Катенин воскресил
Корнеля гений *величавый,*
Там вывел *колкий* Шаховской
Своих комедий шумный рой.

Вот характеристика Вольтера в послании Юсупову:

Явился ты в Ферней, и *Циник поседель,*
Умов и моды вождь пронырливый и смелый,
Свое владычество на Севере любя,
Могильным голосом приветствовал тебя.

(«К вельможе»)

Радищев, *рабства враг,* цензуры избежал.
Державин, *бич вельмож,* при звуке грозной лиры
Их горделивые разоблачал кумиры...

Где *славный* Карамзин снискал себе венец,
Там цензором уже не может быть глупец.
(«Первое послание цензору»)

Когда *чахоточный отец*
Немного тощей Энеиды
Пустился в море наконец,
Ему Гораций, *умный льстец*,
Прислал торжественную оду.
(«Давыдову»)

Говоря об александрийском стихе в «Домике в Коломне»*, Пушкин дает целую галерею писательских портретов:

III

Он вынырнул был мамкою не дурой —
(За ним смотрел *степенный* Буало),
Шагал он чинно, стянут был цезурой,
Но пудреной пиитике на зло
Растреплен он свободно цензурой.
Учение не впрок ему пошло —
Гюго с товарищи, *друзья природы*
Его гулять пустили без цезуры.

VIII

О что б сказал *поэт-законодатель*,
Гроза несчастных мелких рифмачей,
И ты, Расин, *бессмертный подражатель*,
Певец влюбленных женщин и царей,
И ты, Вольтер, *философ и ругатель*,
И ты, Делиль, *парнасский муравей*...

Еще юношей в своем «Городке» 1814 г. Пушкин дал целый ряд подобных же памятных характеристик. По эпитетам Пушкина можно составить целую историю литературы.

Божественный Омир, ты тридцати веков кумир.
Чахоточный отец немного тощей Энеиды.
Чувствительный Гораций, умный льстец.
Овидий, златой Италии роскошный гражданин.
Суровый Дант.
Корнеля гений величавый.
Расин, бессмертный подражатель, певец влюбленных женщин и царей.
Мольер — исполин.
Степенный Буало.
Фернейский злой крикун, поэт в поэтах первый. Единственный старик, философ и ругатель. Циник поседелый, умов и моды вождь пронырливый и смелый.
Руссо, красноречивый сумасброд. Защитник вольности и прав.
Лентяй беспечный, мудрец простосердечный, Ванюша Лафонтен.
Дидерот: то читатель промысла, то скептик, то безбожник.
Бомарше: услужливый, живой, подобный своему чудесному герою, веселый Бомарше.

Нежный Парни.
Гюго с товарищи, друзья природы.
Ламартин, сладкозвучный, но однообразный.
Байрон, гордости поэт. Властитель наших дум.

А вот и русская литература:

Ломоносов — наш первый университет.
Слабое дитя чужих уроков, завистливый гордец, холодный
Сумароков.
Стопосложитель хилый (Тредьяковский).
Старик Державин, бич вельмож.
Он же: Славный старец наш. Царей певец избранный, крылатым
Гением и Грацией венчаный.
Радищев, рабства враг.
Сатиры смелый властелин, Фонвизин, друг свободы.
Твердый Карамзин. Сокрытого в веках священный судия.
Страж верный прошлых лет, наперсник муз любимый и бледной
зависти предмет неколебимый. Славный Карамзин.
Нежный Дмитриев.
Персимчивый Княжнин.
Колкий Шаховской.
Батюшков — наперсник милый Психеи золотой.
Певец пиров и грусти томной (Боратынский).
Северный Орфей (Жуковский).
Поэзии чудесный гений,
Певец таинственных видений,
Любви, мечтаний и чертей,
Могил и рая верный житель,
И музы ветреной моей
Наперсник, пестун и хранитель!
(Такова характеристика Жуковского в IV песне «Руслана...»)

Как в этом человеческом мире умеет всех Пушкин
назвать по имени, так же и в мире живой и неживой
природы, в мире вещей взгляд его все замечает и язык
его все отмечает и называет. Иногда его эпитеты
неожиданны и единичны: «взыскательный художник»,
«непроворный инвалид», «веков завистливая даль», «рав-
нодушная природа», «полудержавный властелин». Иног-
да его эпитеты элементарно просты.

*Злое дитя, старик молодой, властелин добронравный,
Гордость внушающий нам, шумный заступник любви!*
(«Вино»)

Но он как-то удивительно волен в их выборе и
бесконечно изобретателен; пристрастие к каким-либо
отдельным определениям у него заметить трудно. За
малыми исключениями. Кажется, например, что Пушкин
как-то особенно любит эпитет *пировый*. Нельзя сказать,

чтобы он количественно преобладал над другими, но как-то особенно он заметен, и Пушкин дает ему особо почетные места.

Суровым Пушкин называет не раз себя, хотя и косвенно.

Суровый славянин, я слез не проливал.
(«Овидию»)

Бежит он, дикий и *суровый*,
И звуков и смятенья полн...
(«Поэт»)

И присмирел наш род *суровый*,
И я родился мещанин.
(«Моя родословная»)

Подруга дней моих *суровых*,
Голубка дряхлая моя.
(«Няне»)

Суровым — так памятно назвал Пушкин Данте, начав этим словом стихотворение, *суровой* назвал он прозу, в «Полтаве» Мазепа так называет Петра.

Однажды я с царем *суровым*
Во ставке ночью пировал.

..Антитеза, созданная эпитетами, встречается и у Пушкина, как и у Лермонтова, но для его стиля характерно другое явление: он ищет не только различий, но и сходства и любит ставить одинаковые эпитеты к двум рядом стоящим и зависящим друг от друга словам; это манера характерно пушкинская:

...Творец
Тебя мне ниспослал, тебя, моя Мадона,
Чистейшей прелести *чистейший* образец.
(«Мадона»)

Чудо! Не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой,
Дева, над *вечной* струей, *вечно* печально сидит.
(«Царскосельская статуя»)

Я вас бежал, питомцы наслаждений,
Минутной младости *минутные* друзья...
(«Погасло дневное светило»)

...И в *сладкой* тишине
Я *сладко* усыплен моим воображеньем...
(«Осень»)

Из *равнодушных* уст я слышал смерти весть,
И *равнодушно* ей внимал я.
(«Под небом голубым»)

Этот прием мы находим и в «Руслане...», и в «Евгении Онегине».

Вот под горой путем *широким*
Широкий пересекся путь.

Он видит лишь *летучий* пух,
Летучим ветром занесенный.

По *вольному* распутью моря
Когда ж начну я *вольный* бег?

Красавиц *модных* *модный* враг.

Простим горячке *юных* лет
И *юный* жар, и *юный* бред.

Он *чудно-вылитым* узором
Ей что-то *чудное* гласит...

Как эта *глупая* луна
На этом *глупом* небосклоне.

Храпит *тяжелый* Пустяков
С своей *тяжелой* половиной.

Что *важным* людям *важны* вздоры...

Этим приемом создается как бы удвоенный, умноженный смысл данного определения — квадрат эпитета.

Этот прием был известен и другим писателям той эпохи. Укажем его у Жуковского и у Боратынского.

Я не забыл...
Ни Вакховых пиров, ни лобызаний Фрины,
В *нескромной* юности *нескромно* петых мной.

Тогда *беспечных* Муз *беспечного* питомца
Прими, философ мой, как старого знакомца.

В трудах *возвышенных*, *возвышенный* поэт.

Да *славного* участник *славный* будет.

Опять к *желанным* небесам
Являть *желанную* дорогу.

Может быть, правильнее сказать, что это усвоенный определенной эпохой словесный жест, но мы больше всего знаем его у Пушкина и будем условно называть его пушкинским.

Игра гениального остроумия позволяла Пушкину, как никому, пользоваться изысканным оборотом соединения как бы противоречивых понятий. ...Возьмем послание «К вельможе».

Пушкин говорит об *ученой прихоти* кн. Юсупова; вспоминая забавы Трианова, замечает: «Но ты не изнемог от *сладкой* их *отравы*...»

Дальше находим описание ученых занятий: *суровый пир*. Перечень французских писателей XVIII в. — «энциклопедии *скептический* причет».

Наконец, нужно сказать о пушкинском эпитете, что смысл его и слиянность с определенным словом часто подчеркивается звуковыми средствами: «Бежал я, *трепетный квирит*».

Два выделенных слова, определяемое и определение, созвучны, слух схватывает какую-то удивительную музыкальность аккорда: *трепетный квирит*.

В письме Вяземскому (1831)*, давая проект лексикона и комментируя слово *арап*, Пушкин приводит пример: «Он выезжает с двумя *парадными арапами*». Музыкальное созвучие даже здесь, в этом случайном примере для словаря.

«Медный всадник». Будучи по существу чугунным, памятник стал в устах поэта медным, потому что в словах «Медный всадник» имеется созвучие опорных согласных. Расположим примеры по произведениям, учитывая не только полное, но и приблизительное созвучие, как *п, б—щ, ч—т, д—л, ль*.

«Руслан и Людмила»:

Фарлаф и *радостный* Ратмир. Летят в клубящейся пыли. Спокойный взор, брада седая. Волшебник страшный Черномор.

Ревнивый, *трепетный* хранитель
Замков безжалостных дверей,
Он только немощный мучитель
Прелестной пленницы своей.

Руслан на *мягкий мох* ложится... Одни *дремучие дубравы*. Мы с *гордой радостью* влетели.

Очнулась, *пламенным волненьем*
И *смутным ужасом* полна...

Людмилы *стройный стан*. Снежные равнины коврами яркими легли. Пленительный *предел*.

Дробясь о мраморны преграды,
Жемчужной, огненной дугой
Валяются, плещут водопады;
И ручейки в тени лесной
Чуть вьются *сонною волной*.

Ограничимся этими двумя песнями поэмы; нам важно отметить, что этой звуковой силой эпитета Пушкин овладел еще на лицейской скамье...

Особенно богатый материал дает «Евгений Онегин». Самое имя героя созвучно с его фамилией (*гени—неги*).

Блистал *послушною слезой*. Добиться *тайного свиданья*. Как он язвительно злословил. Недремлющий *брегет*. Его *бобровый воротник*. По Балтийским волнам. Духи в *граненом хрустале*. Подобный ветреной *Венере*.

Любили *мягких вы ковров*
Роскошное прикосновенье.

В заветных иногда мечтах
Держу я счастливое стремя...

Розы пламенных ланит. Болтливой лирою своей.

Открыты ставни; трубный дым
Столбом восходит голубым...

Неподражательная странность. Ночей Италии златой. Вздыхать о сумрачной России. Прочтя печальное посланье. Прохлада сумрачной дубравы. И прояснился темный ум. Ни женских ножек, ни голов.

...Наблюдая звукопись пушкинского эпитета в «Евгении Онегине», мы должны сказать, что строки романа переполнены звучанием и эпитет, попадая в такую звуковую волну, как соседнее слово, естественно образует свое звуковое эхо. Это дает лишнее обоснование выдвинутому нами наблюдению о созвучии определения с определяемым, но не исключает его.

Продолжая свои наблюдения над пушкинским эпитетом, заметим, что величайший наш поэт дал неисчерпаемые богатства в выборе труднейшего вида эпитета: эпитета в форме существительного. Это либо подлежащее, либо сказуемое, либо обращение, либо приложение.

Попытки автора за Татьяну характеризовать героя дают нам целую строфу таких эпитетов; это все сказуемые к одному подлежащему—*он*.

И начинает понемногу
Моя Татьяна понимать
Теперь яснее — слава богу —
Того, по ком она вздыхать
Осуждена судьбою властной:
Чудак печальный и опасный,
Созданье ада иль небес,
Сей ангел, сей надменный бес,
Что ж он? Ужели подражанье,
Ничтожный призрак, иль еще
Москвич в Гарольдсвом плаще,
Чужих причуд истолкованье,
Слов модных полный лексикон?..
Уж не пародия ли он?

Нетрудно найти и подлежащее в форме эпитета. Вот пример из «Руслана и Людмилы» (I песня):

Но вот ужасно: колдовство
Вполне свершилось по несчастью.
Мое седое божество
Ко мне пылало новой страстью.
Скривив улыбкой страшный рот,

Могильным голосом *урод*
Бормочет мне любви признание.

Вот строки из «Евгения Онегина»:

...Уж готова
Бедняжка в обморок упасть...
Он все боялся, чтоб *проказник*
Не отшутился как-нибудь...

Вот эпитет в форме обращения:

«Пора, *дитя мое*, вставай:
Да ты, *красавица*, готова!
О *пташка ранняя моя!*»
Но вы! *разрозненные томы*
Из библиотеки чертей,
Великолепные альбомы,
Мученье модных рифмачей...

Но чаще всего мы встречаем у Пушкина эпитет-приложение. Приведенные выше характеристики русских и иностранных поэтов сделаны Пушкиным именно в этой манере. В «Евгении Онегине» он рассыпает эти приложения с необыкновенной щедростью.

Но наше северное лето,
Карикатура южных зим,
Мелькнет и нет...

В избушке распевая, дева
Прядет, и, *зимних друг ночей,*
Трещит лучинка перед ней.

...Итак, характеризуя эпитет Пушкина, мы скажем, что его сила и богатство внешне выражены в следующем: определения Пушкина богаты своим разнообразием (в противоположность единохарактерным эпитетам Лермонтова), у него почти нет излюбленных эпитетов; он более, чем кто-либо из других поэтов, пользуется для эпитета существительным; этот прием сообщает речи силу и мужественность («Другой от нас умчался гений, || Другой *властитель наших дум*»). Пушкин оставил нам богатейший выбор характеристик, кратких, блестящих и острых, это целый альбом его друзей, современников, любимых поэтов. Эпитет Пушкина всегда звучен, вернее — созвучен определяемым словам («*Медный всадник*»). Выразительности эпитета Пушкин достигает его неожиданностью и сложностью, но он редко пользуется

найдем у него своеобразный прием квадрата эпитета («*Красавиц модных модный враг*»). Он не любит твердить одно и то же слово (манера Л. Толстого); свои эпитеты он не повторяет, но они и без того запоминаются. Богатство пушкинского эпитета выражается и в том, что он одинаково зорок и чуток; мир звуков, мир красок, внешнее и внутреннее одинаково доступны его слову. Вот каким внутренним содержанием наполнена обычная фраза: «Эпитет Пушкина богат и прекрасен».

Мы мельком отметили общеизвестную манеру Толстого повторять свои определения...

«Помню — белая кофточка, юбка, белые старческие руки и огромные поднимающиеся на них пузыри и ее довольное улыбающееся белое лицо... Помню только ту минуту, когда свечу потушили, осталась одна лампадка перед золочеными иконами, бабушка, та самая удивительная бабушка, которая пускала эти необычайные удивительные мыльные пузыри, *вся белая, в белом, на белом и покрытая белым, в своем белом цепце*, высоко лежала на подушках...»⁴

Толстой твердит один и тот же эпитет; этот прием легко достигает цели, хотя он и не так прост. Это то, что зовется стилизацией. Так же как на полотне художника видите вы игру каких-нибудь рыжих пятен и любуетесь повторностью тона, так же как в здании любуетесь вы повторностью линий, колонн и украшений — так и в словесной композиции повторяющийся эпитет сводит воедино все описываемое, звучит как лейтмотив. У Каратаева было все круглое, он сам был круглый, без углов, как камень, обточенный жизнью, простой по форме, но вечный по смыслу...

4. Эпитет как проблема историко-литературная

Постановка вопроса. Замечания о сложном эпитете Державина, Жуковского, Тютчева; сложный эпитет у символистов

Чрезвычайно заманчивую задачу представляет проблема эпитета в плане историко-литературном. Не имея материалов для каких-либо выводов, укажу лишь на один возможный вопрос. История сложного эпитета в русской литературе.

⁴ Толстой Л. Воспоминания детства, гл. IV

XVIII в. дает его в изобильном словаре Державина. В лучшей своей оде, «Видение мурзы», поэт дает такие словосочетания: «на темно-голубом эфире», «сребро-розовых светлиц», «из черно-огненна виссона», «сафиро-светлыми очами».

Державин вообще пользовался этим приемом очень настойчиво:

Шумящи, *красно-желты* листья
Расстлались всюду по тропам.
(«Осень во время осады Очакова»)

В броне блистая *злато-рдяной*,
Как вечер во заре румяной...
(«Водопад»)

Как некий царь, как бы на троне,
На *сребро-розовых* конях,
На *златозарном* фээтоне,
Во сонме всадников блистал...
(«Водопад»)

Как глыба там *сизо-янтарна*,
Навесаь, смотрит в темный бор;
А там заря *злато-багряна*
Сквозь лес увеселяет взор.
(« На возвращение графа Зубова из Персии»)
О домовитая ласточка!
О *милосизая* птичка!
(«Ласточка»)

Достоинно внимания, что все выделенные эпитеты рисуют предметы со стороны краски. Один из критиков рассматривает Державина как поэта-живописца, поэта красок, его поэзию — как пиршество ярких тонов.

В его стихах луна «полевым своим лучом *златые* окна рисовала на лаковом полу», у него на столе щука «с *голубым* пером», «красы природы» — это краски и тона:

Сребром сверкают воды,
Рубином облака,
Багряным златом кровы;
Как *огненна* река,
Свет *ясный, пурпуровый*
Объял все воды вокруг...
(«Прогулка в Сарском селе»)

Но нигде это тяготение к живописи не выявилось у Державина так четко, как именно в данных сложных эпитетах: *злато-багряный, сребро-розовый, черно-огненный, сафиро-светлый, милосизый, красно-желтый, златозарный*. В области звуковой таких эпитетов у него совсем

мало, и часто они не оригинальны: *сладкогласный, тихострунный, самогудный*.

...В 1821 г. «Невский зритель»*, а в 1826 г. «Телеграф»* нападали на Жуковского за его пристрастие к сложным эпитетам. «Эта склонность или слабость осталась у Жуковского и позже»,—говорит Веселовский и дает обильные примеры (к которым и отсылаем читателя)*. Особенно должны были культивировать сложные эпитеты переводы *Виргилия, Гомера, «Наля и Дамаянты»*, «Рустема и Зораба»**. Мы находим и у Гнедича* тот же обильно возвращенный сложный эпитет. Всем памятен *«Ахиллес быстроногий»* и *«Аполлон сребролукий»*. В «Одиссее» Жуковского можно найти даже сочетание трех корней: *«Коней громкозвучнокопытных»* (XXI, 30) и *«сладкострастно-убийственный голос»* (XXIII, 326).

Греческий подлинник и немецкие обороты речи сообщали русскому переводу такого рода нерусские словообразования; их изобилие, конечно, должно было вызывать пародию и насмешку. Недаром же Мерзляков* предлагал переводить сложные греческие эпитеты по народному образцу: *тур золотые рога, Дмитрий грозные очи*—существительным с прилагательным: *Гера белые плечи* вместо *белоплечная*.

Замечательно то, что, усвоив эти приемы, и Пушкин и Гоголь пользовались ими, но эти их сложные эпитеты единичны.

Напомним их.

У Пушкина: *«шепот речки тихострунной», «сладкозвучные творенья», «многодорожный наш Арзрум», «художник быстроокий», «широкошумные дубравы», «тяжелозвонкое скаканье», «благовеющие речи», «сок кипучий, искрометный»*. Ясно, что в этих эпитетах Пушкин одинаково чуток и одинаково зорок, ни слуху, ни зрению преимущества нет.

То же и у Гоголя:

«Жизнь при начале взглянула на него как-то кисло-неприятно, сквозь какое-то мутное, занесенное снегом окошко».

«Герой наш был средних лет и осмотрительно-охлажденного характера».

«Зелеными облаками и неправильными трепетнолистными куполами лежали на небесном горизонте».

Всем памятно гоголевское слово *зеленокудрые*—в описании Днепра.

И у Пушкина и у Гоголя сложный эпитет теряется среди других. Однако есть писатели, у которых он высту-

пает как характерная особенность стиля, как излюбленный, привычный оборот речи.

Я имею в виду Тютчева.

Вот его стихи:

Весь день стоит как бы хрустальный
И лучезарны вечера...
И опрометчиво-безумно
Вдруг на дубраву набежит,
И вся дубрава задрожит
Широколиственно и шумно.

Последние строки — это описание летней бури. Вот «Фонтан»:

Лучом поднявшись к небу, он
Коснулся высоты заветной
И снова пылью *огнецветной*
Ниспасть на землю осужден.

Как жадно к небу рвешься ты!
Но длань *незримо-роковая*,
Твой луч упорный преломляя,
Свергает в брызгах с высоты.

О, как ты бьешься на пороге
Как бы двойного бытия!—

говорит Тютчев о душе своей:

Так, ты, жилище двух миров,
Твой день — *болезненный и страстный*,
Твой сон — *пророчески-неясный*,
Как откровение духов.

Часто сложный эпитет Тютчева отображает именно эту двойственность бытия: *болезненный и страстный, пророчески-неясный, блаженно-равнодушный, блаженно-роковой, целомудренно-свободный*. Философский ум поэта объемлет предмет с противоположных сторон и подыскивает ему сложнопротиворечивое определение: *пророчески-неясный, пророчески-слепой*.

Иногда, для воспроизведения этой противоречивости и сложности, поэту мало одного сложного эпитета, он ставит их парами, ища выявления все той же двойственности бытия.

Как хорошо ты, о, море ночное!
Здесь лучезарно, там сизо темно.

О, рьяный конь, о, конь морской,
С *бледно-зеленой* гривой,
То смирный, ласково-ручкой,
То бешено-игривый!

Тютчев, в пользовании сложным эпитетом, является как бы средством общения новых русских романтиков со старыми, со школой Жуковского. Бальмонт очень любит сложные сочетания. Но здесь, отмечая его соприкосновение с Тютчевым, хочется сказать и о различии. У Тютчева этот сложный эпитет идет от избытка и напряженности мыслей, у Бальмонта — от избытка слов и образов. Стихи Тютчева сдержаны напряженностью мысли: ясность дня смущена хаосом ночи, любовь трагически сопряжена со смертью. Слова и чувства Бальмонта льются безудержно; он может радоваться, может тосковать, но тот и другой поток чувств текут, не сталкиваясь в трагический водоворот, и потому он так утомительно красноречив в своих стихах...

Вот стихи Бальмонта:

Волны морей, *беспредельно-пустынно-шумящие*,
Бог океан, *многогласно-печально-взывающий*,
Пенные ткани, *бесцельно-воздушно-летающие*,
Брызги с воздушностью *призрачно-сказочно-тающей*.
Чувственно-неясные,
Девственно-прекрасные,
В страстности бесстрастные
Тайны и слова.

...Взяв в руки «Снежную маску» Блока, я там нахожу то же тяготение к узорчатому, сложному эпитету: «в *тяжелозмейных* волосах», «о стихи зимы *среброснежной*», «*среброснежная* ночь».

В сердце — легкие тревоги,
В небе звездные дороги,
Среброснежные чертоги,
Сны метели *светлозмейной*,
Песни вьюги *легковейной*,
Очи девы *чародейной*.

На *среброснежном* покрывале
Читают твой условный знак.

Птица вьюги *темнокрылой*,
Дай мне два крыла.

Ветер масок не догнал
И с высот *сереброзвездных*
Тучу белую сорвал.

Встань, *огнедышащая* мгла!
Взметни твой снежный прах!

Равнодушны, снежнооки
Ходят ночи в высоте.

Сложные эпитеты Бальмонта и Блока связаны с жела-

нием передать какую-то неуловимость, причудливую узорчатость. И с нарастанием крепкого, стального стиля Блока последних годов его жизни этот прием идет у него на убыль...

В четырех главах данного очерка нам хотелось установить возможные точки зрения при рассмотрении эпитета: первое — это чисто формальный анализ, т. е. в какой словесной форме может быть эпитет (части речи и части предложения). Второе — эпитет как средство языковой выразительности; различные речевые жесты, с этой выразительностью связанные; звукописная сила эпитета, место его в предложении по отношению к определяемому слову; сюда же должно отнести эпитет в антитезе, оксиморон*. Но важнейшим средством, конечно, остается свежесть и новизна эпитета. Третье — эпитеты у того или другого автора, поскольку каждый писатель усваивает себе своеобразную манеру их употребления. Четвертая точка зрения — историко-литературная. Вопрос наименее освещенный, только намеченный. Много любопытных замечаний найдет читатель, обратившись к литературе вопроса.

ЗАДАЧИ

№ 1

Скажите, которое из двух определений вы назовете эпитетом
Уездный совет, уездный умник. Чистая вода, чистые помыслы
Полное невежество, полное собрание сочинений Живой волк, живые движения. Сияющая звезда, сияющий праздник. Тайная печаль, тайный надзор. Суровый славянин, суровое полотно. Высокий полет высокие думы. Жесткий характер, жесткий кусок.

№ 2

Дайте эпитеты к словам:
Облако, волна, ветер, трава, клен, огонь, глаза, походка, струна, зарево, дни, жук, губы, липа, дума, песня, сказка, злоба, месть, ожидание, речь, слезы и т. д.

№ 3

На каком-либо образчике выясните, какой частью речи может быть эпитет. Чем определяется существительное и чем определяется глагол?

№ 4

Взяв монолог Скупого Рыцаря, выписать оттуда эпитеты, данные в форме приложения...

То же: I гл. и V гл. «Онегина».

№ 5

Какой-либо яркий по эпитетам отрывок прочитывается целиком; затем учитель читает его медленно, опуская эпитеты; учащиеся их должны воспроизвести по памяти.

Прodelать то же с какими-либо стихами.

№ 6

Учитель диктует учащимся примечательный по эпитетам отрывок прозы, опуская эпитеты и предлагая найти их самостоятельно. Учащиеся вставляют; работы читаются и сравниваются; и наконец, читается целиком взятый учителем образец.

№ 7

Учитель пишет на доске стихи, интересные по эпитетам, также их пропуская. Учащиеся пишут эпитеты самостоятельно, считаясь с размером стихотворения. Работы учащихся оглашаются, разбираются. В заключение читают взятые для работы стихи целиком.

ЗАГАДКА КАК ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ПОЭТИЧЕСКАЯ ФОРМА

Ее познавательный смысл. Поэтическая семантика: оксюморон, метафора, сравнение и метонимия в составе загадки. Мифологические образы в загадке

Поставив целью характеристику поэтического языка, вернее — средств его выразительности, мы обращаемся к загадке, как к тому элементарному поэтическому жанру, в котором словесный образ живет особенно четко и самостоятельно.

Загадка — это один из видов освоения мира; познавательная ценность загадки очевидна. Это указание или на происхождение предмета, или на его функцию.

В лесу тяп-тяп,
Дома ляп-ляп,
По краешкам тпрусеньки,
В середине ну-ну.

(Сито)

Загадка дает производственную историю сита: срублено дерево, обделано тенором, натянута конский волос и закреплено в виде решетки.

- Криво-лукаво, куда побежало?
- Зелено-кудряво, тебя стеречи!

Это диалог между полем и изгородью, раскрывающий хозяйственную задачу последней: стеречь хлеб.

Вообще загадка ставит вопросы: откуда что происходит, что как делается, что чему служит, что зачем нужно в хозяйстве — и отвечает, играя словами:

По горам, по долам ходит шуба да кафтан.
В землю крошки, из земли лепешки.
Черная корова повалит, белая подымет.

Загаданная, но не разгаданная еще загадка воспринимается зачастую как бессмыслица (поэтический парадокс, оксюморон). Процесс отгадывания есть целенаправленная игра ума, которая дает эмоциональную реакцию (смех, удовольствие, удовлетворение) и в результате которой бессмыслица исчезает, а предмет раскрывается в его сущности.

Утка в море, а хвост на заборе.

Бессмыслица: как же так «утка в море, а хвост на заборе»? Отгадываем — ковшик. В нас совершается то движение сознания, которое родит удовлетворение, и в результате воспринимаем двойную значимость утки, хвоста, моря и забора. На загадке очень полезно отдать себе отчет в происхождении тропов.

Итак, в загадке, пока она не разгадана, бросается в глаза парадоксальное соединение несоединимого:

Хожу на голове, хотя и на ногах,
Хожу я босиком, хотя и в сапогах.
(Гвоздь в сапоге)

В брюхе — баня,
В носу — решето,
На голове — пупок;
Всего одна рука,
И та на спине.

(Чайник)

Мать дитя свое сосет.

(Якутская загадка: река и приток)

Когда мать заржет, жеребенок убегает, говорят.

(Якутская загадка: выстрел)

Пока мы не разгадали третью загадку, что это река, поглощающая свой приток, этот образ «мать дитя свое сосет» мы воспринимаем как поэтический парадокс, т. е.

оксюморон. Загадка о чайнике — цепь оксюморонов. На игре противоречий построена первая загадка. Как это — на голове и на ногах одновременно? Как это — босиком и в то же время в сапогах?

Разгадав загадку, мы снимаем противоречие; оксюморон преобразуется в острую и интересную метафору. В загадке о чайнике баня в брюхе, решето в носу, пупок на голове, рука на спине — все эти обороты осмысливаются как совершенно законные метафоры. Аристотель в «Риторике» приводит пример загадки о медицинских банках и разъясняет ее как метафору: «Я видел человека, который с помощью огня приклеивал медь к человеку».

«Эта операция, — говорит Аристотель, — не имеет термина, но то и другое означает некое приставление, поэтому ставление банок названо приклеиванием. И вообще из хорошо составленных загадок можно заимствовать прекрасные метафоры; метафоры заключают в себе загадку, так что ясно, что загадки — хорошо составленные метафоры»¹.

Метафора обычно рассматривается как сжатое сравнение. В том же труде Аристотеля (кн. III, гл. VI, с. 160) читаем: «Сравнение есть также метафора, так как между тем и другим существует лишь незначительная разница. Так, когда поэт говорит об Ахилле: «он ринулся, как лев», — это есть сравнение. Когда же он говорит: «лев ринулся», то это — метафора; так как оба (и Ахилл и лев) обладают храбростью, то поэт, пользуясь метафорой, назвал Ахилла львом».

Римская риторика (Цицерон) повторяла то же положение Аристотеля. У Квинтилиана находим: «В общем метафора есть укороченное сравнение. Различие только в том, что в одном случае с предметом, который мы хотим описать, нечто сравнивается, метафора же заменяет название самого предмета. Когда мы говорим о человеке, что он сделал что-нибудь как лев, то это — сравнение, когда же мы о нем говорим: «он—лев», то это—метафора»².

Загадка пользуется и сравнением и метафорой. Но сравнение менее типично для загадки, хотя мы и встречаем его:

¹ «Риторика» Аристотеля в переводе Н. Платоновой. — СПб., 1894, с. 156.

² Античные теории языка и стиля. — М.; Л., 1936, с. 219

Кругла, а не девка,
Желта, а не масло,
С хвостом, а не мышь.
(Репа)

Кривее серпа,
Круглее скалки,
Белее снега,
Краснее крови.
(Луна)

Не сравнение, а именно метафора лежит в основе загадки. Сравнение, дающее оба предмета, и то, с чем сравнивается, и то, что сравнивается, по сути своей не загадочно. Метафора, опускающая наименование того предмета, который сравнивается, является сама по себе загадкой. Метафору нужно уметь разгадать.

Познавательный процесс в метафоре идет путем познания неизвестного через известное; устанавливая сходство явлений, мы относим два факта, взятых из разных областей, к одной смысловой категории. Первобытное сознание осмысляет небесные явления как скотоводческий процесс:

Поле не меряно,
Овцы не считаны,
Пастух рогат.

Загадочность ночного неба разрешена пастушеской метафорой. Здесь поэтическая метафора смыкается с мифом.

Как все произведения устного творчества, восходящие к ранним векам человеческого сознания, загадки близки мифам.

Стали поэтическими образами: стада — тучи, звезды — овцы, месяц — пастух, облако — верблюд. Эти метафоры родились в идеологическом кругу первобытного человека, создавшего свои верования на производственной скотоводческой базе, но потом отделились от мифа и зажили особой жизнью; эти метафоры стали поэтическими образами, стали служить иным потребностям и иным познавательным задачам.

Продолжая анализ элементов поэтической выразительности в загадке, мы подходим к метонимии. Метонимия выявляет определение предмета по его функции, разъясняет явление по его действию. От овцы — и шуба и сукно. Поэтому в загадке и сказано: «По горам, по долам ходит шуба да кафтан». Шуба да кафтан — метонимия. «Страх тепло волочет» — волк (страх) тащит овцу (тепло): опять метонимия. Метонимичны все определения частей человеческого тела или тела

животного, идущие от функции каждого члена: «**Стоят вилы, на вилах бочка, на бочке махало, на махале качало, на качале зевало, на зевале сморкало, на сморкале мигало**». (Человек.) **Коровий хвост в загадках — вихлец, махай, хлестун, хлебестун, вихляй, вертун.** Его назначение — отгонять оводов, мух, слепней. Таким образом, метонимия служит тем же целям познания.

Обратно: генезис предмета — что из чего сделано? Обратная сторона того же осмысления предмета. По образцу ходовой метонимии типа «акварель», «фарфор» в загадке такого рода неожиданности:

Через быка и барана
свинья лен тащит.

Подметку (быка) подшивают к валенку (барану) льняной ниткой с помощью свиной щетины.

«Овцы в корове» — чулок в ботинке. «Деревяшка везет, костяшка сечет, мокрый Мартын заворачивает» — ложка, зубы, язык.

Предмет определяется тем материалом, из которого он сделан. Закон функциональной семантики, который мы рассматривали расширенно (и функция и генезис), — это один из основных законов словообразования. Он имеет свое одинаковое приложение и в области деловой речи, в сфере терминологической, и в области поэтической, в сфере образной выразительности.

Упражнение

Дается ряд загадок; предлагается их проанализировать со стороны поэтического смысла:

- 1) Коли лед — доставай серебро,
Возьмешь серебро — бери золото.
(Яйцо)
- 2) Черненькая собачка свернувшись лежит
Не лает, не кусает, а в дом не пускает.
(Замок)
- 3) Пять овечек стог подъедают,
Пять овечек прочь отбегают.
(Прядут кудель)
- 4) Один заварил, третий налил,
Сколько ни хлебай, а на любую артель хватит.
(Книга)
- 5) Дом шумит, хозяева молчат,
Пришли люди, хозяев взяли,
А дом в окошки ушел.
(Рыбная ловля)
- 6) Белые хоромы, красные подпорки.

- 7) Вилы, грабли, ревун, сопун.
(Человек)
- 8) Травы съем — зубы вытуплю,
Песку хвачу — зубы выточу.
(Коса)
- 9) Летит огневая стрела,
Никто ее не поймает:
Ни царь, ни царица,
Ни красная девица.
(Молния)
- 10) Убавишь — прибавится,
Прибавишь — убавится.
(Яма)

Дайте примеры сравнения, метафоры, метонимии, оксюморона.

О ЖИЗНИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТРОПА

...В борьбе с античными образами и породившим их высоким стилем немало сделала прежде всего натуральная школа*, хотя бы в лице Гоголя. В «Мертвых душах» мы найдем многочисленные сатирические выпады против богов и богинь, против нимф, а кстати, и против рыцарей и всего того, что отзывает романтической или сентиментальной идеализацией древности или средневековья.

В гостинице, где расположился Чичиков, была на картине изображена нимфа «с такими огромными грудями, каких читатель верно никогда не видывал». Детей Манилова, как помнит читатель, звали Фемистоклюс и Алкид. На вопрос отца: «Хочешь быть посланником?» — «Хочу», — отвечал Фемистоклюс, жуя хлеб и болтая головой направо и налево. В это время стоявший позади лакей утер посланнику нос и очень хорошо сделал, иначе бы канула в суп препорядочная посторонняя капля».

Касаясь характеристики чиновников, Гоголь то и дело дает пародийно-античные сопоставления: «Прошу посмотреть на него, когда он сидит среди своих подчиненных — да просто от страха и слова не выговоришь! гордость и благородство, — и уж чего не выражает лицо его? просто бери кисть и рисуй: Прометей, решительный Прометей! Высматривает орлом, выступает плавно, мерно. Тот же самый орел, как только вышел из комнаты и приближается к кабинету своего начальника, куропаткой такой спешит с бумагами подмышкой, что мочи нет».

Чичиков идет в гражданскую палату. «Он спешил не потому, что боялся опоздать, опоздать он не боялся, ибо председатель был человек знакомый и мог продлить и укоротить по его желанию присутствие. подобно древ-

нему Зевесу Гомера, длившему дни и насылавшему быстрые ночи, когда нужно было прекратить брань любезных ему героев или дать им средство додраться, но он сам в себе чувствовал желание скорее как можно привести дела к концу...»

В палате «из окон второго и третьего этажа высывались неподкупные головы жрецов Фемиды». В помещении была грязь. «Фемида просто, какова есть, в неглиже и халате принимала гостей».

Итак, античная метафора была Гоголем высмеяна и уничтожена. Его сатирическое изображение действительности наносило одновременно удар романтическому стилю и характерным для этого стиля образам. Марс, Фемида, Венера преданы были посмеянию. Правда, делалось это уже не впервые (см. «Елисея» В. Майкова*, поэму XVIII в.), но делалось крепко и беспощадно. Литература была основана на реалистическом изображении жизни, и это изменяло и изобразительные языковые средства Толстого, Тургенева и других...

Сильнейшее выражение наша революционная эпоха получила в творчестве Маяковского. Мы не имеем возможности рассмотреть полностью источники его выразительных средств, но основной характер его тропов наметить необходимо; в них-то мы и найдем особенности языка наших дней (конечно, в пределах жизни самого Маяковского, т. е. до 1930 г.).

Маяковский не избегает ни библейских, ни античных метафор. В арсенале его поэтического оружия хранятся представления различных исторических периодов и различных географических широт. Диапазон поэта громаден. Все наследие буржуазной культуры он взял, но взял для переоценки, для смелой перелицовки. Библейский миф привлекается им для того, чтобы его опрокинуть и дискредитировать. Революционное мировоззрение поэта диктует ему дерзкие образы, переворачивающие всю Библию. «Облако в штанах» особенно показательно в этом отношении...

Себя поэт называет «предтечей» революции, «тринадцатым апостолом»*.

И когда мой голос
похабно ухает—
от часа к часу,
целые сутки,
может быть, Иисус Христос нюхает
моей души незабудки.

Для этой поры (1914—1915) такое использование Библии чрезвычайно характерно. Поэт, идущий к революции от буржуазного мира, не может не посчитаться с образами неба, бога, рая, апостолов, Евы, Адама и т. д. На них люди этой культуры росли; пусть такие, как Маяковский, ненавидели, но должны были опрокинуть, прежде чем идти дальше. Этот процесс дискредитации священного писания через сопутствующие теме сравнения и метафоры продолжается и в «Войне и мире».

1. Люди
или валялись,
как упившийся Ной,
или грохотали мордой многохамой!
2. Ты на небо летишь,—
удуши,
удуши его,
победоносца.
3. Бежали,
все бежали,
и Саваоф,
и Будда,
и Аллах,
и Иегова.

В дальнейшем, в последние годы, Маяковский гораздо реже беспокоит небесные силы и культовые образы. Но все-таки он к ним обращается до конца и, конечно, всегда в порядке выпада и вызова:

А лица
 обвила
 белейшая гофрировка,
как в пасху
 гофрируют
 ножки поросят.
 («б монахинь»)

... Сравнений в нашей речи мы употребляем великое множество, но многие из них утратили свою выразительную силу: *лежит пластом, дрожит, как осиновый лист, бел, как полотно*. Даже такой мастер слова, как Тургенев, в «Записках охотника» вводит десятки подобных сравнений: «Боялись, как огня», «Дождь полил ручьями», «Чертопханов дрожал, как в лихорадке, пот градом катился с его лица», «Что пристал, словно банный лист?», «А у Якова глаза так и разгорелись, как уголья, и он весь дрожал, как лист, и беспорядочно улыбался».

Автор «Записок охотника» — один из величайших мастеров русской речи. Но и он не находил нужным

избегать этих словесных штампов, умея одновременно дать сравнение единственное и незабываемое. Так, слушая песню Якова, он описывает чайку, которую он видел на морском берегу; в «Касьяне» это памятное сравнение неба и моря. «Удивительно приятное занятие лежать на спине в лесу и глядеть вверх! Вам кажется, что вы смотрите в бездонное море, что оно широко расстилается под вами, что деревья не поднимаются от земли, но, словно корни огромных растений, спускаются, отвесно падают в те стеклянно-ясные волны... Волшебными подводными островами тихо наплывают и тихо проходят белые круглые облака...»

Умение находить подобного рода образы дается писателю долгой работой. В первой редакции очерка «Хорь и Калиныч», например, было сравнение Хоря и Калиныча с Гете и с Шиллером; во второй — осталось сравнение Хоря с Сократом: «Склад его лица напоминал Сократа: такой же высокий, шишковатый лоб, такие же маленькие глазки, такой же курносый нос». Характерно также для этого начального периода сравнение Овсянникова с Крыловым. Вряд ли идет эта литературность и ученость простым очеркам из деревенского быта; такой оборот разрывает ткань произведения...

Евгений Онегин охарактеризован сравнениями книжного порядка, героиня окружена цветами, луной, тенями, — вообще, природой.

Вот ряд сравнений, рисующих Онегина:

И из уборной выходил
Подобный ветреной Венере,
Когда, надев мужской наряд,
Богиня едет в маскарад.

Как Child-Harold, угрюмый, томный
В гостинных появлялся он...

Певцу Гюльпары подражая,
Сей Геллеспонт переплывал...

Прямым Онегин Чильд-Гарольдом
Вдался в задумчивую лень...

Он возвратился и попал,
Как Чацкий, с корабля на бал.

Сравнения идут от города, от культуры, от литературы, от тех элементов жизни, которыми взращен, воспитан Евгений.

Татьяна:

Как лань лесная боязлива...

Бледна, как тень, с утра одета...

Евгений! «Ах!» — и легче тени
Татьяна прыг в другие сени...

Но в персях то же трепетанье,
И не проходит жар ланит,
Но ярче, ярче лишь горит...
Так бедный мотылек и блещет
И бьется радужным крылом,
Плененный школьным шалуном;
Так зайчик в озими трепещет,
Увидя вдруг издаലെка
В кусты припадшего стрелка.

И меркнет милой Тани младость:
Так одевает бури тень
Едва рождающийся день.

Сажают прямо против Тани,
И, утренней луны бледней
И трепетней гонимой лани,
Она темнеющих очей
Не подымает...

Любопытно то, что единственное книжное сравнение, отнесенное к Татьяне, дано Ленским: «...грустна || И молчалива, как Светлана». Добавим, что и Евгений в свою очередь книжно характеризует Ольгу:

В чертах у Ольги жизни нет,
Точь-в-точь в Вандиковой Мадоне...

Примерно такую же картину дает нам анализ сравнений в «Герое нашего времени», с тою разницею, что в главном герое автор подчеркивает не столько отличие от окружающего фона (как, скажем, явление Онегина в деревне), сколько слияние его с этой кавказской декорацией.

У Белы: «глаза черные, как у горной серны», она пуглива, «как дикая серна». Казбич бросился выручать коня своего, «как дикий барс», вскочил сзади на лошадь отца Белы, «будто кошка»; раненый Казбич тоже «точно кошка карабкается на утес»; героиня «Гамани» скользнула между рук Печорина, «как змея»; «как кошка», вцепилась она в его одежду; говоря о борьбе своей с нею, Печорин заканчивает: «Ее змеинная натура выдержала эту пытку»...

В качестве материала, нас интересующего по вопросу о тематической слаженности тропов художественного произведения, мы возьмем «Четвертое» М. Златоустовского.

«Детство» — это «суровая сказка, хорошо рассказанная добрым, но мучительно правдивым гением» (гл. II), — хочется сказать об этой повести словами ее автора Горький все время четко ощущает социальную природу описываемой им среды. Это можно отлично проследить в тех сравнениях, которыми так богата эта повесть. Тематика сравнений вся от мещанского — полугородского, полудеревенского быта.

Бабушка «двигалась легко и ловко, точно большая кошка, — она и мягкая такая же, как этот ласковый зверь».

Описание ссоры в доме дяди: «Дядья внезапно вскочили на ноги и, перегибаясь через стол, стали выть и рычать на дедушку, жалобно скаля зубы и встряхиваясь, как собаки, а дед, стуча ложкой по столу, покраснел весь и звонко — петухом — закричал:

— По миру пуцу!»

Еще про деда: «Он вдруг усмехнулся, повернул шею, точно козел, и, схватив бабушку за шею, прижался к ней...»

В третьем месте про деда же: «лицо хорька».

Дядя Яков, встряхнув кудрями, сгибался над гитарой и «вытягивал шею, точно гусь»

«Бабушка уже загородила дорогу матери, махая на нее руками, словно на курицу, она загоняла ее в дверь и ворчала сквозь зубы...»

Хорошее дело «мило смеется, щекочет меня за ухом, точно кутенка, и говорит...»

«Цыганок, играючи тоже, как молодой конь, подбежал к ней».

«Вокруг глазастой вышки каланчи вертелся пожарный сторож, как собака на цепи».

Все население дома Кашириных уподоблено кругу постоянных спутников их полукрестьянского хозяйства (кошка, петух, котенок, козел, гусь, курица, конь, хорек); пожарный сторож — собака на цепи. Дети соседа, трое мальчиков, «идут покорно и не торопясь, точно гуси». В другом месте о тех же мальчиках: «Они сидели плотно друг с другом, одинаковые, точно цыплята».

«Человек, похожий на дьякона, писал и что-то спрашивал, крикая, точка утка: — Как? Как?»

Использованы и другие знакомые элементы хозяйственного домашнего круга:

Про мастера Григория: «...я видел его ребра, широкие, как обручи».

«— Старая шкура! — шипел дед, багровый, как уголь, держась за косяк, царапая его пальцами».

Дед бросил в бабушку блюдечко «и завизжал, как пила на сучке».

В кабаке кто-то поет, но вдруг «хлопает дверь и отрубает его песню, как топором».

«Дверь распахнулась, в черную дыру ее вскочил дядя и тотчас, как грязь лопатой, был сброшен с крыльца».

Племянник Петра, немой парень «с лицом, похожим на поднос красной меди».

Сам дядя Петр таков: «Лицо у него было плетеное, как решето, все из тонких кожаных жгутиков, между ними прыгали, точно чижи в клетке, смешные бойкие глаза с желтоватыми белками».

Полковник повел Алешу по тротуару, «спрашивая, точно молотком колотя по голове моей:

— Твой дед дома?»

Дед кричит: «Так бы всех вас и перебил, как худые горшки!»

Кажется, примеров достаточно, чтобы показать локальную выдержанность сравнений. Горшки, молотки, решета, топоры, лопаты, пилы, обручи — все это устойчиво держит читателя в определенном кругу хозяйственной жизни Кашириных. Сравнения протягивают нити к тем деталям быта, которые не описаны непосредственно, но которые тем самым присутствуют в повествовании и служат целям того же реалистического изображения быта. Таким образом, единство тропов и тематики произведения — постоянное явление в литературе.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОРЯДКА

...Афористичность прозы Горького вытекает из его твердой идейной целеустремленности. Он знает в гораздо большей степени, чем, скажем, Чехов, то, чего он хочет, куда зовет, чему учит своего читателя

Устами старухи Изергиль Горький говорит своему читателю: «Когда человек любит подвиги, он всегда умеет их сделать и найдет, где это можно. В жизни, знаешь ли ты, всегда есть место подвигам». Или другое место: «Те, которые не умеют жить, легли бы спать. Те, которым жизнь мила, вот — поют». Повествуя о Данко, старуха

Изергиль роняет такие утверждения:

Красивые — всегда смелы!

Не своротить камня с пути думою.

Кто ничего не делает, с тем ничего не станется.

Афоризм — утверждение, агитация, лозунг, он направлен, так же как и пословица, не только к мысли и чувству, но и к поведению. Философия Ужа выражена в таких изречениях: «Летай иль ползай, конец известен: все в землю лягут, все прахом будет... Земли творенье — землей живу я».

Сливаясь в своих устремлениях с Соколом, автор восклицает:

Рожденный ползать — летать не может!

Безумство храбрых — вот мудрость жизни!

И мудрость Сокола и эта философия пресмыкающихся Ужей находят место во множестве изречений, рассыпанных по произведениям Горького.

Выслушав один из рассказов Горького («Бык»), Л. Н. Толстой заметил ему: «...В каждом рассказе какой-то вселенский собор умников. И все афоризмами говорят, это тоже неверно, — афоризм русскому языку не сроден.

— А пословицы, поговорки? (вопрос Горького. — М. Р.)

— Это — другое. Это не сегодня сделано»*.

Действительно, то, что Изергиль, М. Чудра, Челкаш говорят афоризмами, это нейтрализует их язык, сливает их речь с языком автора, который и является основным творцом и хранителем афоризма. Горький не гонится за индивидуализацией речи героя; в плане его романтической прозы он сам сливается с героем, и герой говорит его, авторским языком; такова, несомненно, и Изергиль, таков и Макар Чудра. «Мудрость жизни всегда глубже и обширнее мудрости людей» — так заканчивает Горький один из своих ранних рассказов («Мой спутник»). Вот эту мудрость жизни с равным жаром испытуют и исповедуют все герои раннего Горького вместе с автором. Исповедуют и проповедуют. Все частные случаи возводятся к общим положениям, и эти философские положения облачаются в округленную словесную форму «высокого стиля», в форму афоризма.

В отличие от пословиц афоризм часто принимает форму развернутого сложного предложения, пользуется иной лексикой («Безумство храбрых — вот мудрость жизни!»), избегает ходовых оборотов просторечия.

«Когда человек любит подвиги, он всегда умеет их сделать и найдет, где это можно». Такого типа изречение пословицей не назовешь. И этот склад речи чужд простому языку. Ни дед, ни бабушка (герои «Детства») так выразиться не могли бы. Их речевая природа — в пословице.

Несомненно, что, давая в своих реалистических произведениях пословицы, Горький пользовался и общеизвестными, и создавал их сам. Вот, например, язык Рыбина, крестьянина-агитатора (из романа «Мать»):

1. «Глаза Рыбина блестели темным блеском, он смотрел на Павла самодовольно и, возбужденно расчесывая пальцами бороду, говорил:

— Любезничать мне время нет. Жизнь смотрит строго; на псарне — не в овчарне, всякая стая по-своему лаает...

— Есть господа, — заговорила мать, вспомнив знакомые лица, — которые убивают себя за народ, всю жизнь в тюрьмах мучаются...

— Им и счет особый и почет другой! — сказал Рыбин. — Мужик богатеет — в баре прет, барин беднеет — к мужику идет. Поневоле душа чиста, коли мошна пуста».

2. «— А что я сказал попу? — продолжал он спокойнее. — После схода в селе сидит он с мужиками на улице и рассказывает им, что, дескать, люди — стадо, для них всегда пастуха надо, — так! А я пошутил: «Как назначат в лесу воеводой лису, пера будет много, а птицы — нет!» Он покосился на меня, заговорил насчет того, что, мол, терпеть надо народу и богу молиться, чтобы он силу дал для терпенья. А я сказал — что, мол, народ молится много, да, видно, время нет у бога, — не слышит! Вот. Он привязался ко мне — какими молитвами я молюсь? Я говорю — одной всю жизнь, как и весь народ: «Господи, научи таскать кирпичи, есть каменя, выплевывать поленья».

Создатель Изергили и этого Рыбина — один, но языковые их выявления резко различны. Бойкие, ядреные пословицы Рыбина используют русские национальные образы, крестьянскую лексику и синтаксис просторечия.

Завоевая новые языковые формы, русский реализм 30—40-х годов XIX в. работал в одинаковой мере и над лексикой и над синтаксисом. Создание бытовой комедии, реалистической повести обязывало автора, того же Гоголя, работать над характерным языком персонажей. Насколько это давалось трудно, видно из того, что представлял из себя начальный вариант «Ревизора».

Как звучала первая фраза городничего? Читаем:

Городничий. Я пригласил вас, господа... вот и Артемия Филипповича, и Аммоса Федоровича, Луку Лукича и Христиана Ивановича... с тем, чтобы сообщить вам одно пренеприятное известие. Меня уведомляют, что отправился инкогнито из Петербурга чиновник с секретным предписанием обревизовать в нашей губернии все относящееся по части гражданского управления.

Речь строится на основах правильного развертывания сложного предложения с союзами, с полным составом всех, казалось бы, необходимых обстоятельственных слов. Но вот Гоголь приступает к коренной переработке текста, и от пяти-шести строк остается лишь две:

Городничий. Я пригласил вас, господа, с тем, чтобы сообщить вам пренеприятное известие: к нам едет ревизор.

Промежуточные звенья опущены, молниеносно дается основа сообщения: «к нам едет ревизор».

Сравним вопрос Луки Лукича о причине приезда ревизора и ответ городничего в первой редакции и во второй. Сперва было так:

Лука Лукич. Скажите, пожалуйста, Антон Антонович, отчего это? Зачем это к нам ревизор? Ведь наш город, уж кажется, так далеко от всего, что об нем бы и заботиться нечего.

Городничий (*испускает вздох*). Говорите же вы! До сегодняшнего дня бог миловал. Случалось, правда, по газетам слышать, что в таком-то месте того-то посадили за взятки, того-то отдали в суд за потворство и воровство или за подлог, но все это случалось, благодарение богу, в других местах; а к нам до сих пор никто не приезжал и никаких ревизовок не было.

В окончательной редакции это приняло форму гораздо более живую и разговорную, соответствующую речевой манере действующих лиц:

Лука Лукич. Зачем же, Антон Антонович, отчего это? Зачем к нам ревизор?

Городничий. Затем! Так уж, видно, судьба! (*Вздыхнув.*) До сих пор, благодарение богу, подбирались к другим городам. Теперь пришла очередь и нашему.

Последняя фраза Луки Лукича первой редакции («Ведь наш город, уж кажется, так далеко от всего, что об нем и заботиться нечего») совсем выброшена, как слишком закругленная и книжная. Реплика городничего сокращена и упрощена также соответственно всему стилю комедии. В первой редакции он говорит слишком книжно и обстоятельно, строит распространенное сложное предложение; в окончательной редакции выразительность речи в ее простоте, в примитивности синтаксического строя.

Но особенно показательна обработка той реплики городничего, которой он отвечает судье. Судья делает ученое предположение о возможной войне и о том, что министерия подослала чиновника узнать, нет ли где измены. В начальной редакции городничий произносил в ответ целую следующую речь:

Городничий. Из ваших слов видеть можно, что и умный человек может ошибиться. Куда нашему уездному городишке! Другое дело, если бы он был пограничным, тогда бы еще было так и сяк; но будучи в такой глуши, черт знает где: двадцать тысяч верст, я думаю, будет от Турции или Австрии...

В окончательной редакции вместо «речи» возглас удивления в живой и непринужденной форме:

Городничий. Эк куда хватили! Еще и умный человек. В уездном городе измена! Что он пограничный что ли? Да отсюда, хоть три года скачи, ни до какого государства не доедешь.

Фразы краткие, эмоциональные, в форме восклицаний и вопросов. Все эти «если бы — тогда бы... но будучи» вычеркнуты начисто: им нет места в бытовом просторечии городничего.

Разговорный язык чиновничьей, мещанской, крестьянской среды становится средством психологической характеристики в руках писателей-реалистов. Гоголь, за ним Некрасов, Островский, Тургенев, Достоевский, Толстой вырабатывают высокое искусство речевой характеристики человека из мещанской, купеческой и крестьянской среды. Преодоление традиций литературной «благородной» речи—это та большая работа, которую мы отметили при сличении редакций «Ревизора» и которая производилась сознательно целым поколением писателей, работавших над выявлением характерной речи низового героя. Эта характерность крестьянской или мещанской речи осуществлялась и словарем и, конечно, синтаксисом. Наблюдения над обработкой языка городничего достаточно показывают нам громадное значение этой именно стороны стиля.

ЛЕКЦИЯ ПО СТИЛИСТИКЕ. «ГОРЕ ОТ УМА»

...Я полагаю, что речь героев в этой замечательной комедии именно тем и отличается от речи, скажем, карамзинских героев, героев сумароковских пьес, героев озеровских трагедий, что вся эта речь пронизана стихией народного языка не только в смысле подбора слова... но и в смысле подбора оборотов. ...Что тут есть слова народного порядка, об этом говорит и Пиксанов*. Например, имеются такие слова: «вишь», «испужал», «вспомянь», «добро», «добро, заткнул я уши», «зелье», «коли», «равнехонько», «точнехонько» и т. д. Но не в том дело, что Фамусов говорит: «Я испужал». Дело в том, что

комедия пронизана этими живыми слагаемыми речи, эти-ми... «узелками слов», словосочетаниями, подобными сле-дующим: «со двора долой», «без души», «сон в руку», «как пить дадут», «они не ставят в грош его», «полно вздор молоть», «ни дать ни взять», «как бог свят»— вот примеры таких выражений, которыми пронизана речь героев комедии Грибоедова.

Возьмем язык Хлестовой: «Легко ли в шестьдесят пять лет тащиться мне к тебе, племянница... Мученье: час битый ехала с Покровки, силы нет; ночь — светапрестав-ление!» Здесь, конечно, играют роль такие слова, как «тащиться», «мученье», но еще бо́льшую окраску дает та-кое выражение, как «час битый ехала с Покровки», «силы нет», «ночь — светапреставление».

Что языку Грибоедова очень нужны были новые эмо-циональные словосочетания, это явствует из того, что почти все его герои, за исключением, может быть, Молчалина и Скалозуба, очень эмоциональны. Они говорят с очень большим напряжением... Слушайте, как говорит Хлестова:

Ну, Софьюшка, мой друг,
Какая у меня арапка для услуг:
Курчавая! горбом лопатки!
Сердитая! все кошачьи ухватки!
Да как черна! да как страшна!
Ведь создал же господь такое племя!
Черт суший...

«Черт суший» — это ходовое выражение, которое как нельзя более уместно в этой речи, где на каждой строчке один или два восклицательных знака. Сама конструкция фразы идет от просторечия. Фраза короткая:

Курчавая! горбом лопатки!
Да как черна! да как страшна!
.....
Черт суший...

Тут то нет подлежащего, то нет сказуемого. Речь очень сжатая. И в этой разговорной речи, идущей от просторечия и в то же время чрезвычайно эмоциональной, это я подчеркиваю, в этой речи, конечно, очень большую роль играют все те словосочетания, о которых я говорила. Ведь поговорки не знают середины. Когда поговорка будет говорить о здоровье, она скажет: «кровь с молоком», «здоров, как дуб», «здоров, как бык». Или наоборот: «ходит, костями гремит», «скелет с Ваганькова», «в чем

только душа держится», «краше в гроб кладут». Все время какая-то крайность. Нейтрального, спокойного, объективного рассмотрения вещей поговорка не поддерживает. Поговорка поддерживает главным образом язык чувств, напряженное движение, эмоции или в сторону положительную, или в сторону отрицательную... Для языка Фамусова и Хлестовой — очень эмоционального языка, — частично для языка Чацкого, который весь кипит чувством и мыслью, все это является очень подходящим речевым материалом.

Теперь хочется поставить такой вопрос: как должен был поступить такой писатель, как Грибоедов, беря тот или другой поговорочный оборот? Мне кажется, что тут вступает в свои права следующая подтема нашей основной темы: как должен был большой писатель, такой, как Грибоедов, такой, как Крылов (я сегодня выйду немножко из темы о Грибоедове), как такой писатель должен был использовать все эти ходовые обороты? Мы говорим: «горячая голова», «горячие головы», а от Грибоедова в памяти осталось такое выражение: «горячих дюжина голов». Мы знаем выражение: «смещение языков». У Грибоедова мы берем и запоминаем: «смешенье языков французского с нижегородским».

Я недавно задумалась: почему — с нижегородским? Я дала бы этому такой исторический комментарий: почти вся Москва в пожар 1812 г. выехала в Нижний Новгород. Мы знаем это по воспоминаниям современников. Туда выехали все московские дворянские семьи. По-моему, это выражение связано именно с этим обстоятельством.

Ходовое выражение: «ну и комиссия». У Грибоедова: «Ну, и комиссия, создатель, быть взрослой дочери отцом». Ходовое выражение: «свести с ума». У Грибоедова: «Вот нехотя с ума свела». Ходовое выражение: «с головы до ног», «с головы до пят». А Фамусов говорит: «От головы до пяток на всех московских есть особый отпечаток».

Есть выражение: «урод, уродина». У Грибоедова, уезжая с бала, княгиня-внучка говорит: «Какие-то уроды с того света». Есть выражение: «злой язык». У Грибоедова: «Ах! злые языки страшнее пистолета...» Есть выражение «на руку не чист». У Грибоедова: «И крепко на руку не чист». Есть выражение: «не поздоровится». У Грибоедова: «Не поздоровится от этаких похвал». «С плеч долой». У Грибоедова: «Подписано, так с плеч

долой». «Не подпускать на выстрел». У Грибоедова: «Строжайше б запретил я этим господам на выстрел подъезжать к столицам». Есть выражение: «знать меру». У Грибоедова: «Послушай, ври, да знай же меру».

Что доказывают все эти примеры? Они доказывают прежде всего, что все эти ходовые выражения, о которых я вам говорила, действительно являются только слагаемыми речи, что они при конструкции предложения должны занять место либо дополнений, либо обстоятельств, либо подлежащего, либо сказуемого. Вот это мы здесь и находим: «смешенье языков французского с нижегородским». Но кроме этого использования народных речевых оборотов в языке Грибоедова мы имеем такую органическую обработку этого материала, такое уверенное по-хозяйски распоряжение этим сырым языком, что он настолько крепко усвоен и настолько прочно входит, что, когда мы твердим, повторяем все эти грибоедовские обороты, мы даже, собственно говоря, недостаточно отдаем себе точный отчет в том, что Грибоедов, в сущности говоря, пользуется элементами народного языка...

И вот мне кажется, что в нашем литературном разборе, когда мы пытаемся связать Грибоедова, Гоголя, Крылова, Маяковского с фольклором, с народным языком, мы недостаточно при этом уделяем внимания этому элементу, который является наиболее мощным, пронизывающим насквозь произведение, проникающим весь материал языка поэта, писателя. Мы скорее отмечаем какие-то песенки, которые вводит Островский, или целые поговорки, афоризмы, изречения. У Островского некоторые его произведения называются даже этими поговорками: «Бедность не порок», «Не в свои сани не садись», «Свои люди — сочтемся» и т. д. И при этом мы уделяем недостаточное внимание этому промежуточному звену. А это дело было чрезвычайно трудным для освоения русского языка. Белинский как раз отметил у Карамзина, что тот недостаточно народен, потому что он пренебрегает идиомами русской речи...

Кто же первый выдвинул идиомы русской речи? Я говорила вам про Фонвизина: у него и Еремеевна, и Простаков, и Простакова чрезвычайно широко и бегло пользуются идиомами русской речи. Но самым замечательным писателем в этом отношении является Крылов.

Опять-таки встает вопрос, как пользовался этим материалом Крылов. Просто ли он вводил эти обороты в свой язык или как-то их перерабатывал?

Возьмем басню Крылова «Две собаки». Слова Жужу построены на поговорках:

Мой господин во мне души не чаёт;
Живу в довольстве и добре,
И ем и пью на серебре...

Барбос отвечает Жужу, «хвост плетью опустя и свой повеся нос».

«Поджать хвост», «повесить нос» — все это поговорочные выражения, обороты, так же как и конец басни — это перефразировка поговорки: «На задних лапах я хожу».

Работа каждого писателя, а не только Крылова, заключается в том, что он, опираясь на знакомые обороты, видоизменяет их для своих целей. Вместо «поджал хвост» — «хвост плетью опустя». Вместо «снять голову», «сниму голову» — «Я голову с тебя сорву» (басня «Волк и Ягненок»). Вместо «шапку в охапку» Крылов в «Демьяновой ухе» говорит: «схватя в охапку кушак и шапку».

Поговорка — это наиболее выразительная, сильная единица речи. Обычно на поговорки опираются писатели, использующие просторечие. Просторечие характеризуется многими словарными и синтаксическими признаками, и в том числе этими узелками выразительных слов, которые мы называем поговорками.

Чрезвычайно много поговорок находим мы у Гоголя, Островского, Некрасова, Салтыкова-Щедрина, Чехова и, наконец, у Маяковского...

Моя цель была — показать громадное значение элементов речи и сказать, что писатель не только заимствует все эти элементы, но и обязательно их перерабатывает. Так же перерабатывает их, вбирая в свою речь, и Грибоедов.

Недавно я должна была решить такую задачку, как можно в хрестоматии или в какой-нибудь учебной книге дать языковые стилистические упражнения по комедии «Горе от ума». Среди тех упражнений, которые я наметила, было такое: я взяла диалог Чацкого и Молчалина перед балом (действие III) и без названий действующих лиц переписала сплошным текстом. Взяла я, скажем, такой кусок:

«По мере я трудов и сил, с тех пор, как числюсь по Архивам, три награжденья получил. Взманили почести и знатность? Нет-с, свой талант у всех... У Вас? Два-с: умеренность и аккуратность. Чудеснейшие два! и стоят на-

ших всех. Вам не дались чины, по службе неуспех? Чины людьми даются, а люди могут обмануться. Как удивлялись мы! Какое ж диво тут? Жалели вас. Напрасный труд».

Думаю, что если сделать такой опыт, вроде того, когда мы с вами переписывали онегинские строфы, которые были написаны длинной строчкой, и мы восстанавливали строфы,— здесь тоже должен быть как бы сплошной поток речи, а на самом деле это диалог, смена вопросов и ответов, речь двух действующих лиц с очень разной идеологической установкой, с очень разными отношениями к жизни; дается их словесный поединок, спор, который развертывается перед нами и который оформлен в замечательной по живости разговорной форме. Думаю, что для учащихся задача — вставить имена действующих лиц явилась бы очень интересной формой упражнения. Думаю, что они эту задачу решат безошибочно. Нужно приготовить листки со сплошным текстом. Думаю, что такое упражнение заставит учащихся очень сильно подумать о характерности прежде всего каждого лица. Для Молчалина характерны слова: «Два-с: умеренность и аккуратность». Чацкий вменяет это ему в заслугу. Учащиеся отметят, что речь идет в очень коротких репликах. Фраза очень сжатая, часто неполная:

Молчалин.— Как удивлялись мы!

Чацкий.— Какое ж диво тут?

Молчалин.— Жалели вас.

Молчалин.—Татьяне Юрьевне!

Чацкий.—Я с нею не знаком.

Молчалин.— С Татьяной Юрьевной!!

Чацкий.— С ней век мы не встречались...

Каждая фраза почти не закончена, но это природа разговорного языка. Если все приглаживать, прилизывать, то не будет русского народного языка... А у Грибоедова подлинная народная речь.

Второе, что нужно отметить, характеризуя язык комедии в целом, это разговорность языка. Здесь приходится обратить внимание на то, что здесь короткая, иногда недоговоренная, какая-то усеченная фраза, иногда без подлежащего, без сказуемого, без дополнительных предложений, иногда с опущенными союзами, что характерно для просторечия, такой летучей, легкой фразы. Оформлено это тем, что комедия написана разноstopным ямбом, так же как басни Крылова. На глаз видно даже:

то длинная строчка, то коротенькая. Иногда строчка в 1—2 ударных слога, а соседняя строка в 5—10 ударных слогов. Вот пример:

Молчалин.— Нет-с, свой талант у всех...

Чацкий.— У Вас?

Молчалин.— Два-с: умеренность и аккуратность.

Вот пример, до какой степени доходит краткость строчки. Затем, если строчка звучит как длинная, то для Грибоедова характерно то, что он ее ломает, деля между двумя действующими лицами:

Молчалин.— Жалели вас.

Чацкий.— Напрасный труд.

Написано как одна строчка, а говорят два действующих лица — Молчалин и Чацкий. Или:

Молчалин.— Татьяне Юрьевне!

Чацкий.— Я с нею не знаком.

По длине это одна строчка, но первую половину произносит Молчалин, а вторую — Чацкий.

Следовательно, легкость, подвижность стиха — этому Грибоедов должен был выучиться у Крылова, это должно быть отмечено.

Изучая этот диалог Молчалина и Чацкого, можно заострить внимание на том, что диалог строится именно на вопросно-ответной форме. Грибоедов мог бы так сделать: дать Молчалину возможность рассказать, как он живет, что он добился таких-то чинов, что этих чинов он добился именно этими своими качествами: умеренностью и аккуратностью, что он добился покровительства Татьяны Юрьевны. Можно было построить такой связный рассказ. Но искусство драматурга заключается в том, что все эти сведения Молчалин дает о себе в ответ на вопросы Чацкого и Чацкий делает целый ряд высказываний в ответ на вопросы Молчалина. Живость и беглость этих вопросов и ответов в комедии поразительны. Это одна из форм, благодаря которой комедия поражала современников своей необычайной живостью...

Мне кажется, что особенно интересно показать, что этот элемент диалога, постановка вопросов и ответов на эти вопросы, проникает и в монологи. Скажем, живость монологов Фамусова основана на том, что он как будто все время разговаривает. Ораторствуя, произнося монолог об идеале московской жизни или о москвичах,

Фамусов все время обращается к своему собеседнику или к самому себе. Вот, например, Фамусов рассказывает о том, как упал Максим Петрович:

На куртаге ему случилось обступиться;
Упал, да так, что чуть затылка не пришиб;
Старик захохотал, голос хрипкой;
Был высочайшею пожалован улыбкой;
Изволили смеяться; как же он?
Привстал, оправился, хотел отдать поклон.
Упал вдругорядь — уж нарочно,
А хохот пуще, он и в третий так же точно.
А? как по-вашему? по-нашему — смышлен...

В первом приведенном мною примере был диалог Молчалина и Чацкого, а здесь говорит один Фамусов, один он ораторствует, но это такого рода монолог, которого до Грибоедова в русской литературе не могло быть: монолог, построенный на принципе живой речи, живого разговорного языка с постоянными вопросами и ответами...

Если вы возьмете монолог Чацкого «А судьи кто?», там точно так же имеют место эти восклицательные предложения и вопросы, но они, конечно, звучат больше ораторскими приемами, однако это не до конца книжная, письменная речь... Язык Чацкого также очень богат приемами разговорной речи. Но все-таки надо различать язык Чацкого от языка Фамусова. Начинается монолог Чацкого также с вопроса: «А судьи кто?», а дальше фраза строится следующим образом:

За древностию лет
К свободной жизни их вражда непримирима,
Сужденья черпают из забытых газет
Времен Очаковских и покоренья Крыма.

Фраза в 4 строчки.

Всегда готовые к журьбе,
Поют все песнь одну и ту же,
Не замечая об себе:
Что старее, то хуже...

И опять идет вопрос:

Где, укажите нам, отчества отцы,
Которых мы должны принять за образцы?
Не эти ли, грабительством богаты?
Защиту от суда в друзьях нашли, в родстве,
Великолепные соорудя палаты,
Где разливаются в пирах и мотовстве

И где не воскресят клиенты-иностранцы
Прошедшего житья подлейшие черты.

Это напоминает сложность синтаксиса некоторых стихотворений Лермонтова, как, например, «На смерть поэта». Так что, когда вы переходите к характеристике языка Чацкого, вы должны сказать, что мы находим у него известные элементы, приемы разговорной речи, но сам синтаксис его речи гораздо более затрудненный, гораздо дальше стоящий от тех коротких восклицательных, часто неоконченных предложений, которые мы находим у Фамусова. Но это речь. И речь Чацкого нельзя назвать ораторской речью. И у Чацкого мы видим очень много коротких, недоконченных предложений, восклицательных предложений:

Мундир, один мундир!

Кричали женщины: ура!

И в воздух чепчики бросали!

Мне кажется, что тема, которую разрабатывает наш учебник, тема индивидуального языка действующих лиц комедии, станет гораздо яснее и убедительнее, если мы будем ее развертывать на фоне тех предпосылок, которые мы дали, т. е. мы рассматриваем всю комедию «Горе от ума» как огромное завоевание русского реализма...

ПУШКИН КАК ЗАЩИТНИК ПРОСТОТЫ И НАРОДНОСТИ В ЯЗЫКЕ

...Пушкин, владевший в совершенстве «языком богов», оставил нам немало высказываний, свидетельствующих о тяготении его к народной словесности. Всем памятно его слова в письме из Михайловского в 1824 г. к брату Льву Сергеевичу: «...слушаю сказки—и вознаграждаю тем недостатки проклятого своего воспитания. Что за прелесть эти сказки! каждая есть поэма!»*

В своих заметках об «Евгении Онегине», отмахиваясь от нападения критиков, Пушкин ссылается на «Бову-королевича» и говорит: «Изучение старинных песен, сказок и т. п. необходимо для совершенного знания свойств русского языка. Критики наши напрасно ими презирают». И дальше: «Разговорный язык простого народа (не читающего иностранных книг и, слава богу, не выражающего, как мы, своих мыслей на французском языке) достоин также глубочайших исследований».

Вслед за этим абзацем следует ставшее общеизвестным замечание об языке московских просвирен*.

Но Пушкин-поэт, Пушкин-собеседник был ли тем, каким он представляется нам в своих теоретических высказываниях?

Практика Пушкина не покрывалась его теорией; эта практика была сочнее, богаче и многограннее, но она не противоречила его теории.

Беря одно за другим произведения Пушкина, мы чувствуем, как в каждом из них автор шел по пути, указанному его теорией, его сознанием. Вводя в «Руслана» элемент комического, пародию на таинственность, на Жуковского и т. д., Пушкин тем самым открыл двери просторечию. Именно это прежде всего характерно для языка «Руслана и Людмилы».

Но Черномор уж был известен,
И был смешон, а никогда
Со смехом ужас несовместен.

В поэзии XVIII в. ужас был чувством священным; трепет и восторг вместе с ужасом влекли за собой словесное парение. Рукою Пушкина владеет веселость, смех, задор. «Руслан и Людмила» пишется слогом отнюдь не высоким. Вот описание борьбы Людмилы с Черномором, представшим перед ее постелью:

Княжна с постели *соскочила*,
Седого карлу за колпак
Рукою быстрой *ухватила*,
Дрожащий занесла *кулак*
И в страхе *завизжала* так,
Что всех арапов *оглушила*.
Трепеща, *скорчился* бедняк,
Княжны испуганной бледнее;
Зажавши уши поскорее,
Хотел бежать, но в бород
Запутался, упал и бьется;
Встает, упал; в такой беде
Арапов черный рой мятется;
Шумят, толкаются, бегут,
Хватают колдуна в охапку
И вон распутывать несут,
Оставляя у Людмилы шапку.

Все эти выражения: *ухватила*, *завизжала*, *оглушила*, *зажавши уши*, *хватают колдуна в охапку* — все это явное и яркое выступление против высокопарного языка, все это введение просторечия в литературу. Этот язык в поэме для известной части светских читателей 20-х годов

был настолько неожиданным и простым, что сцена встречи Руслана с головой (см. песню третью) была принята как совершенно неприличная.

Автор статьи о лексике первой поэмы Пушкина говорит: «Защитники нового слога нашли в «Руслане и Людмиле» все, что требовали: разрыв с требованиями старой школы относительно формы, проповедь простоты, естественности и правды, стремление к народности содержания, доходящее до апофеоза простой сказки и возведения ее в героическую поэму, до допущения в поэме «низких слов» и «мужицких рифм», — словом, все то, что позднее Пушкин сам назвал «парнасским афеизмом»¹.

Следующее крупное произведение — «Кавказский пленник» — уже знаменует поворот Пушкина к широкому использованию литературных памятников прошлого. Язык поэмы изобилует церковнославянизмами: *хладный, молодой, глас, влачил, сребристый, елень* и т. д. ...

В духе возвышенном выдержаны описания природы, например описание грозы:

Когда, с глухим сливаясь гулом,
Предтеча бури, гром гремел,
Как часто пленник над аулом
Недвижим на горе сидел!
У ног его дымились тучи,
В степи взвивался *прах* летучий;
Уже *приюта между скал*
Елень испуганный искал...

А пленник, с *горной вышины*,
Один, за тучей громовою,
Возрата солнечного ждал,
Недосягаемый грозою,
И бури немощному вою
С какой-то радостью внимал.

В этом же приподнятом стиле ведутся монологи героев.

...Пленник милый,
Развесели свой взор унылый,
Склонись головой ко мне на грудь,
Свободу, родину забудь.

Скрываться рада я в пустыне
С тобою, царь души моей!

Однако эта юношеская поэма была лишь опытом овладения условным и книжным литературным языком, тем

¹ *Зебель В. И.* О лексике «Руслана и Людмилы» Пушкина.—
Русский язык и литература в средней школе, 1935, № 3.

языком, который Пушкин начинает затем перемалывать заново, с гениальным мастерством внедряя в него просторечия.

«Кавказский пленник» получил громадное признание среди современников. Это была наиболее созвучная дворянской интеллигенции 20-х годов по тематике и по языку поэма. Но автор стремительно быстро перерос ее. Следом за созданием поэмы Пушкин строго и критически разбирает ее недостатки; в 1830 г. так он вспоминает об этом: «Кавказский пленник» — первый неудачный опыт характера, с которым я насилу сладил; он был принят лучше всего, что я ни написал, благодаря некоторым элегическим и описательным стихам. Но зато Николай и Александр Раевские и я — мы вдоволь над ним смеялись»*.

Опыт создания байронического героя показал Пушкину-новатору всю противоречивость и ложность этого образа. Пушкин отходит к реалистической тематике («Братья-разбойники») и затем в «Цыганах» показывает все отрицательные стороны подобного байронического героя.

«Братья-разбойники» оценены автором со стороны языка совершенно определенно: «...если отечественные звуки: *харчевня, кнут, острог* — не испугают нежных ушей читательниц «Полярной звезды», то напечатай его» (письмо от 13 июня 1823 г. Бестужеву). Сюжет взят из жизни разбойников, и автор совершенно сознательно отступает от «благородной» речи.

Переносясь в табор цыган, Пушкин пишет поэму «Цыганы» уже значительно более простым языком, нежели «Кавказского пленника». Алеко уже не герой в полном смысле этого слова, это эгоист и убийца, которого строго осуждает мудрость старого цыгана. Величавая простота монологов старого цыгана дает основной тон поэме. Церковнославянизмы присутствуют в «Цыганах», они придают языку тон большой значительности, но «высокого» стиля не создают:

Он с трепетом привстал и *внемлет...*
Все тихо — страх его *объемлет,*
По нем текут и жар и *хлад,*
Встает он, из шатра выходит,
Вокруг телег, ужасен, бродит;
Спокойно все; поля молчат;
Темно; луна зашла в туманы...

«Кавказский пленник» остается среди поэм Пушкина

наиболее «высокой» по своему стилю. Достаточно вспомнить длинные монологи героев, пленника и черкешенки, эти приподнятые и условные изложения чувств; достаточно сравнить их с быстрыми, драматическими, живыми диалогами Алеко и Земфиры, чтобы понять, что «Цыганы» — это громадный шаг к простоте, шаг, подсказанный переоценкой героя и положений.

Но окончательная языковая революция производится Пушкиным в «Борисе Годунове» и в «Евгении Онегине».

«Борис Годунов» — это первое совершенно зрелое его произведение. «Чувствую, что духовные силы мои достигли полного развития, я могу творить», — пишет Пушкин Н. Н. Раевскому в июле 1825 г. из Михайловского. «Борис Годунов» обогащен фольклором, летописями, Карамзиным и Шекспиром. Пушкин здесь дает то, что Вяземский назвал в нем «исторической народностью». Поэт по возможности очищает слог от примесей французского жеманства и старается писать языком народа. Он использует все богатство национального языкового наследия: былины Кирши Данилова*, духовные стихи, слышимые им у ворот Святогорского монастыря, нянины сказки, летописи, изложения событий в «Истории» Карамзина, феодальную житийную литературу и, наконец, Библию. Возьмем начало, диалог Воротынского и Шуйского. Первый говорит языком знатного человека своего времени, значительно, но не без примеси просторечия, причем Пушкин сознательно вводит в его язык старинную фразеологию (*город ведать, тягаться с Годуновым, царям подручниками стали, кровь невинного младенца*).

Вот его первое слово:

Наряжены мы вместе *город ведать*,
Но, кажется, нам не за кем смотреть:
Москва пуста; вослед за патриархом
К монастырю пошел и весь народ.
Как думаешь, чем кончится тревога?

Шуйский говорит языком иронически и критически настроенного человека; его ум, его понимание политической ситуации, его злоречие сразу же противостоят некоторой простоватости Воротынского.

Чем кончится? Узнать не мудрено:
Народ еще *повоет да поплачет*,
Борис еще поморщится немного,
Что пьяница пред чаркою вина,
И наконец по милости своей
Принять венец смиренно согласится;

*А там — а там он будет нами править
По-прежнему.*

Отметим оборот *повоет да поплачет*; сравнение *что пьяница пред чаркою вина*; живость разговорного повтора: *а там — а там он будет нами править* — и наконец, эту остановку среди строки: *по-прежнему...*

Все это — те элементы речи, которые придают языку Шуйского живость и остроту и делают его речь приемом индивидуальной его характеристики («лукавый царедворец»).

Ничего подобного не было ни у Сумарокова, ни у Озерова, ни у драматургов — предшественников Пушкина.

Язык Пимена, давая вершину стилистического благозвучия, сохраняет опять-таки черты простоты и народности.

На старости я сызнава живу,
Минувшее проходит предо мною—
Давно ль оно неслось, событий полно,
Волнуясь, как море-океан?
Теперь оно безмолвно и спокойно,
Не много лиц мне память сохранила,
Не много слов доходят до меня,
А прочее погребло невозвратно...

Давая после сцены в Чудовом монастыре сцену на литовской границе, автор руководствовался основным законом народной драмы — соединять высокое с низким (как Шекспир дает в «Гамлете» диалог могильщиков). Язык чернецов-бродяг противоположен языку Пимена, он ярко простонароден, изобилует поговорками, не чуждается диалектизмов (*присуседился*). Язык Варлаама— это складная речь базарного раешника:

— Эй, товарищ! да ты к хозяйке *присуседился*. Знать, не нужна тебе водка, а нужна молодка; дело, брат, дело! у всякого свой обычай, а у нас с отцом Мисаилом одна заботушка: пьем до донушка, выпьем, поворотим и в донушко поколотим.

«Смех, жалость, ужас — суть три струны нашего воображения, потрясаемые драматическим волшебством», — пишет Пушкин в 1830 г. («Драматическое искусство родилось на площади...»)*.

«Борис Годунов» затрагивает все эти струны, и язык его соответственно многообразен, слог то подымается ввысь, не переходя в высокопарность, то спускается книзу, не переходя в вульгарность, — и все время мы

не теряем связи с русской национальной стихией, показанной в якобы исторической дали; народность историческая — такова основа и содержания и формы «Бориса Годунова»*.

«Евгений Онегин» был полон стольких неожиданностей для современников, и даже для друзей Пушкина, что автору пришлось выслушать от Бестужева обвинение в выборе недостойного для поэзии предмета. «Бестужев пишет мне много об Онегине, скажи ему, что он не прав: ужели хочет он изгнать все легкое и веселое из области поэзии? куда же денутся сатиры и комедии?.. Картины светской жизни также входят в область поэзии...» (Рылееву от 25 января 1825 г.).

Нужно открыть читанный много раз роман Пушкина и постараться уловить в нем эту вольность и простоту изложения, это богатство мысли и речи, благодаря которым за Пушкиным и осталось первое место на русском Парнасе.

Но, боже мой, какая скука
С больным сидеть и день и ночь,
Не отходя ни шагу прочь!
Какое низкое коварство
Полуживого забавлять,
Ему подушки поправлять,
Печально подносить лекарство,
Вздыхать и думать про себя:
Когда же черт возьмет тебя!

Это язык светского злоречия той молодежи, которая борьбу с жеманством и сентиментальностью вменяет себе в закон. Таковы и Онегин и сам Пушкин.

Онегин дома заперся,
Зевая, за перо взялся,
Хотел писать — но труд упорный
Ему был тошен; ничего
Не вышло из пера его.

И снова, преданный безделью,
Томясь душевной пустотой,
Уселся он с похвальной целью
Себе присвоить ум чужой;
Отрядом книг оставил полку,
Читал, читал, а *все без толку.*

Такие обороты, как *тошен, зевая, за перо взялся, себе присвоить ум чужой, отрядом книг, а все без толку*, — это все живая речь, язык без «чопорных обиняков», прямой, свободный язык писателя-реалиста.

Однако мы упростили бы нашу задачу анализа «Евгения Онегина», если бы остались в пределах чтения этих именно строк; рядом идет речь иного тона: взволнованная, идейно повышенная, использующая иные словарные запасы:

Придет ли час моей свободы?
Пора, пора! — *взываю* к ней;
Брожу над морем, жду погоды,
Маню *ветрила* кораблей.
Под ризой бурь, с волнами споря,
По вольному распутью моря
Когда ж начну я *вольный бег*?
Пора покинуть *скучный брег*
Мне *неприятной стихии*.

Фразеология этих строк, подбор эпитетов, церковно-славянские слова (*ветрила, ризы, брег*) — все это переносит нас в иной идейно-эмоциональный план, в сферу высоких желаний и подлинных душевных волнений.

Этим языком автор «Евгения Онегина» говорит о себе, о Татьяне, изредка и о своем герое, и это тот «метафизический» язык, который переведен в данном случае с языка учености, политики и философии на язык романа в стихах, тот язык дворянской интеллигенции, отсутствие которого Пушкин так мучительно ощущал. Это язык мыслей и чувств, идей и волнений — тот язык, которым пишут свои письма Онегин и Татьяна, в этот склад речи оформляются их монологи.

...Если вашей Тани
Вы не забыли до сих пор,
То знайте: *колкость* вашей брани,
Холодный, строгий разговор,
Когда б в *моей* лишь было власти,
Я предпочла б *обидной страсти*
И этим письмам и слезам...

Тогда *имели вы* хоть жалость,
Хоть *уважение* к летам...
А нынче! — что к *моим ногам*
Вас привело? *какая малость!*
Как с *вашим сердцем и умом*
Быть *чувства мелкого рабом?*

Это языковое выражение *ума холодных наблюдений и сердца горестных замет*. Это — язык умной, культурной светской женщины, научившейся говорить по-русски; причем она соединяет в своей речи простоту языка с его богатством. Вчитайтесь в каждую строку и оцените сме-

лость таких оборотов, как *колкость вашей брани, обидной страсти, какая малость, чувства мелкого рабом*. Учтем рядом обычные фразеологические обороты: *в моей власти, имели вы хоть жалость, уважение к летам, что к моим ногам вас привело, с вашим сердцем и умом*. И в целом мы получим образчик того языка культурного русского общества, который и создан был Пушкиным. После «Евгения Онегина» уже меньше приходилось жаловаться на то, что «ученость, политика и философия еще по-русски не изъяснялись».

Если «Евгением Онегиным» было так много сделано для свободного, простого и содержательного языка дворянской интеллигенции, то в своих сказках и в «Капитанской дочке» Пушкин сделал еще шаг вперед: он дал больший простор народной речи; причем он поэтически закрепил и народное просторечие и язык народного красноречия.

Что ты, баба, белены объелась?
Ни ступить, ни молвить не умеешь,
Насмешишь ты целое царство.

И рядом:

Месяц, месяц, мой дружок,
Позолоченный рожок!
Ты встаешь во тьме глубокой,
Круглолицый, светлоокий,
И, обычай твой любя,
Звезды смотрят на тебя.

В сказках Пушкин заговорил, как ему и самому казалось, по-русски². Но все же он жалуется Далю*: «Надо бы научиться говорить по-русски и не в сказке... Да нет, трудно, нельзя еще! А что за роскошь, что за смысл, какой толк в каждой поговорке нашей! Что за золото! А не дается в руки, нет!»*.

...И то, что, казалось, не дается в руки,— далось. Речь Савельича, Пугачева, Гринева, Мироновых, язык второстепенных героев (ямщика, крестьян, сообщников Пугачева) — все это полно пословицами, поговорками, настоящим поместным и крестьянским (уже не светским) просторечием.

И когда в эти же годы пришел в литературу Гоголь,

² См.: Васильевская Е. К характеристике языка сказок Пушкина.— Русский язык в школе, 1936, № 6.

25/III 19. Я буду в школе уже, равно-
равно. Так много принимается видны,
смысла, особенно вменяемой и вменя-
ной. Класея, гудей и чужие не боюсь, бодро
и вечно изу в класе. Но меня смущают
их буду привлекать и губить. Когда
сложные случаи, что в них перерабатывает.
Тогда, конечно, забывает само собой по-
битие, ну и так же кружок, описан
Дети же вечно мурашуривает. Но сейчас
мне буквально некогда, прием может
за это свои приговаривать к урокам
консультаций, равно в организационном,
в индивидуальном плане. А сейчас, через
и на Москву оживит и на Юго-Востоке.
И организационно, и в области обработки, и
серьезное организационное знание равно-
малого и малым; как-то идут
в работу серьезной жизни, навозья-
коряк кончается и о нечужих, и о смерти,
и о работе, и о нашей социальном
сфере - и обо всем. Так много вхо-
ршил в класе и все эти из ванных
вещи - неважно. Вспоминается много,
крикнешь себя. Думаю критические
право, в перерывной сфере и равняется
решить - равны не задает?

Отрывок из дневника М. А. Рыбниковой
(отдел рукописей Библиотеки им. В. И. Ленина, ф. 367, кар. 12, ед. хр. 2)

Пушкин встретил его возбужденно и радостно: «Сейчас прочел „Вечера близ Диканьки“. Они изумили меня. Вот настоящая веселость, искренняя, непринужденная, без жеманства, без чопорности. А местами какая поэзия! Какая чувствительность! Все это так необыкновенно в нашей нынешней литературе, что я доселе не образумился. (Дальше идет эпизод—смех наборщиков.—М. Р.)... Поздравляю публику с истинно веселою книгою, а автору сердечно желаю дальнейших успехов. Ради бога, возьмите его сторону, если журналисты, по своему обыкновению, нападут на *неприличие* его выражений, на *дурной* тон и проч. Пора, пора нам осмеять *les precieuses ridicules* нашей словесности, людей, толкующих вечно о прекрасных читательницах...» (А. Ф. Воейкову, 1831)*.

Так приветствует Пушкин входящего в литературу Гоголя, в котором создатель русского литературного языка с гениальной прозорливостью усмотрел достойного продолжателя и защитника простоты и народности в литературе и языке.

РУССКАЯ ПОГОВОРКА

I

Поговорка граничит с пословицей, и их часто путают. Пословица — изречение, законченная мысль, выраженная в предложении. Поговорка — это образный, выразительный по своей форме элемент суждения. *Заткнуть за пояс; на попятный двор; рвет и мечет; скалить зубы; тряхнуть стариной*—это все поговорки.

Поговорки

1. *Отчего сыр-бор разгорелся?*
2. *Чудеса в решете.*
3. *В ступе воду толочь.*
4. *И нашим и вашим.*
5. *Шито-крыто.*

Пословицы

1. *Разгорелся сыр-бор из-за сосенки.*
2. *Чудеса: в решете дыр много, а вылезти некуда.*
3. *В ступе воду толочь—вода будет.*
4. *И нашим и вашим за копейку спляшем.*
5. *Шито-крыто, а узелок-то тут.*

Эти сопоставления показывают, что поговорка дает логическое подлежащее или логическое сказуемое, раз-

вернутое обстоятельство, дополнение, что поговорка сама по себе есть нечто недоговоренное: она требует своего конца и развития, иногда подлежащего, иногда сказуемого, иногда ответа на вопрос. Пословица дает наличие основных членов предложения. Можно предположить, что некоторые поговорки являются осколками пословиц (*чудеса в решете*), что некоторые пословицы создаются как развертывание и дальнейшее оформление поговорок (*И нашим и вашим за копейку спляшем*). В отдельных случаях трудно установить, что первичнее, данная пословица или данная поговорка, но их близость очевидна. Однако мы не делаем такого предположения, что все поговорки основаны на пословицах. Поговорочные обороты пронизывают пословицы, как они пронизывают всю речь,— и в этом все дело, в этом основная причина нашего интереса к поговорке. Вопрос об отличии поговорки от пословицы — это просто один из способов определения данного языкового явления.

Даль определяет отличие поговорки от пословицы такими словами: «Поговорка, по народному же определению, цветочек, а пословица ягодка; и это верно. Поговорка — окольное выражение, переносная речь, простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения, применения; это одна первая половина пословицы. Поговорка только заменяет прямую речь окольную, не договаривает, иногда и не называет вещи, но условно, весьма ясно намекает... Вместо *он глуп* она говорит: *у него не все дома, одной клепки нет, он на цвету прибит, трех не перечтет...*» Даль указывает на близость поговорки к пословице: «Поговорка иногда весьма близка к пословице: стоит прибавить лишь одно словечко или сделать перестановку, и из поговорки вышла пословица. *Он сваливает с больной головы на здоровую, Он чужими руками жар загребает* — поговорки; та и другая говорят только, что это самотник¹, который заботится о себе, не щадя других. Но скажите: *Чужими руками жар загребать легко, Сваливать с больной головы на здоровую не накладно...* и пр.— и все это будут пословицы, заключая в себе полную притчу»².

На русском языке мы почти не имеем работ о поговорках. Даль собрал их большое количество, разместил их между пословицами и, кроме изложенного выше

¹ Мы бы сказали *эгоист*.

² Даль В. Пословицы русского народа.—М., 1957, с. 20.

общего определения, никак этого вопроса не уточнил. Труднейшего вопроса о классификации поговорок коснулся только С. И. Абакумов* в статье «Устойчивые сочетания слов»³. Автор статьи остановил свое внимание на идиомах, приравняв к ним поговорку вообще, и дал классификацию идиом с точки зрения этимологической: 1) соединение одинаковых слов с помощью служебного слова (*шаг за шагом, нога в ногу*), 2) соединение слов одного корня (*день-деньской, тьма-тьмущая*), 3) соединение двух слов противоположного либо разнородного значения (*ни рыба ни мясо, ни к селу ни к городу*) и т. д. Мы не ставим своей задачей повторить классификацию С. И. Абакумова, мы только подчеркиваем ее грамматический характер.

Такая классификация нужна и полезна, но она мало дает для смыслового анализа идиом. Тем более что нам кажется более нужным говорить о разных видах поговорок, не только об идиомах. Идиома — это разновидность поговорки, это ярко выраженный руссизм.

Поскольку поговорка есть какая-то часть суждения в образной и окольной форме, то нам представляется более рациональным делить поговорки по тем смысловым функциям, какие они могут нести в составе целостной речи:

1) окольное выражение, говорящее о человеке, характеристика внутренних и внешних качеств человека (*шляпа, пентюх, дубина стоеросовая, ума палата, живая газета, гусь лапчатый*);

2) состояние человека: физическое, материальное, психическое (*кровь с молоком, силы, что у быка, кости да кожа, в чем душа держится, свистит в кулак, деньги лопатой загребают, как в котле кипит, идет — туча тучей*);

3) определение и оценка действия (*взять на буксир, топтаться на месте, заткнуть за пояс, тянуть лямку, бросить перчатку, держать порох сухим, сыграть историческую роль*);

4) обстоятельства: причина, место, время действия (*долбит как дятел, вертится как белка в колесе, по морю яко по суху, как с луны свалился, словно белены объелся, ни дать ни взять (о сходстве), не по зубам, не по носу табак, не к смерти грех, черным по белому*);

5) явления, предметы, их определение и оценка. Количество и качество (*камень преткновения, китайская стена,*

³ См.: Русский язык в школе, 1936, № 1, с. 58.

переоценка ценностей, конкретный носитель зла, головокружение от успехов, стирание граней, звенья одной цепи).

II

Предлагаемая нами классификация построена на смысловом принципе, на расценке поговорки как слагаемого суждения. Делить поговорки по признаку источника, как это делается в некоторых иностранных пособиях (*море, лошадь, кухня* и т. д.), мы не считаем нужным, а разносить поговорки по тем же темам, как и пословицы, как это делает Даль (одежда, здоровье, конец и начало, счет, мера), — это значит ставить поговорку в один ряд с пословицей, чего также делать не следует.

Было бы соблазнительно этимологическому принципу классификации противопоставить синтаксический. Действительно, поговорка может быть подлежащим или сказуемым: *Сынок-то у нее — дубина стоеросовая, трех пересчитать не может* (два логических сказуемых в поговорочной форме). *Эта живая газета всех оповестила* (поговорка *живая газета* в роли подлежащего). *И нашим и вашим работает* (дополнение — *и нашим и вашим*). *Уничтожил врага в пух и прах* (обстоятельство — *в пух и прах*). Однако выдержать классификацию поговорок чисто синтаксического характера затруднительно. *Этакий ума палата да не ответит на наш вопрос? Этакий ума палата* — это логическое подлежащее. *Он у нас ума палата*. Тот же оборот в роли логического сказуемого.

По этой причине мы предлагаем такие разделы пословиц («Характеристика человека», «Определение и оценка действия», «Обстоятельства» и т. д.), из которых могут по преимуществу вербоваться либо подлежащие, либо сказуемые, либо второстепенные члены предложения, но которые таковыми не всегда являются. Это молекулы языка, весьма подвижные и гибкие; можно установить их основные смысловые роли, но закрепить за ними твердые синтаксические функции невозможно. Однако в каждом конкретном случае продуктивнее подходить к пословице с синтаксической точки зрения, а не с этимологической.

Однако встает вопрос: нужно ли при публикации поговорок применять тематическую точку зрения? В списках поговорок, которые заготовлены мною для сборника пословиц и поговорок, я даю указанные выше логические

разделы, а внутри каждого из них даю деление по тематическим подгруппам. Вот, например, определения бывшего человека, хитреца и пройдохи:

*Из семи печей хлеб едал.
Был под конем и на коне.
Из воды сух вылезет.
Прошел сквозь огонь, воду и медные трубы.
В одно ухо влезет, в другое вылезет.
Он тебя проведет и выведет.
Щи из топора сварит.
Деловой: ухватит — руку оторвет.
Малый не промах.
Его на мякине не проведешь.
Он себе на уме с горошком.*
(Из первого раздела «Характеристика человека»)

Из второго раздела «Состояние человека», подтема «Друг, дружба, близость людей»:

Живут душа в душу. Мы с тобой, как рыба с водой. У них и лен не делен. Их водой не разольешь. Воркуют, как голуби. Шуры-муры. Печки-лавочки.

Веселое состояние, выражение радости

*Ходит именинником.
Ходит колесом.
Ходором ходит.
Ходит кандебобером.
Кренделя выписывает.
Козлом прыгает.*

Состояние злости, раздражения

*Как с цепи сорвался.
Дошел до белого каления.
Мечется, как угорелый.
Расходился, что молодой квас.
Разошелся, как тульский самовар.
Белены объелся.*

Из четвертого раздела «Обстоятельства: причина, место и время действия»:

Внезапность, неожиданность

*Как с неба свалился.
Как с луны свалился.
Как гром с ясного неба.
Упал, как сноп.
Влетел, как угорелый.*

Неопределенность

*Ни рыба ни мясо, ни кафтан ни ряса.
Ни себе ни людям.
Ни тпру ни ну.
Ни тпру не едет, ни ну не везет.*

Среди ходовых поговорок нужно различать народные

поговорки, идущие от просторечия, и поговорки книжного, часто публицистического, газетного происхождения.

I

*Все как по маслу.
Как с гуся вода.
Под горячую руку.
Из полы в полу.
Не в бровь, а в глаз.
Ради красного словца.
Ни за что ни про что.*

II

*На все сто процентов.
В тайниках души.
В дискуссионном порядке.
По логике вещей.
Невзирая на лица.
Постольку—поскольку.*

Вторая точка зрения, с которой нужно подходить к поговорке,— это ее художественная природа, первичная языковая завязь выразительности, поговорки—это крепко завязанные узелки слов, по которым бежит наша речь. Пословица — это словесный организм; поговорка—это «заготовки» выразительной речи, на этих заготовках основывается экспрессивность языка. Поговорка дает образ; окольным путем, в переносной форме характеризует явление; она бодрит, смешит, повышает реакцию слушателя на речь говорящего. Чаще всего это метафора: *убил двух зайцев, ставит палки в колеса, строит на песке, подливает масла в огонь.*

Не реже это сравнение: *мечется, как угорелый, как гром с ясного неба, глуп, как пробка, доложил, как на ладонь положил, соловьем поет, словом, что маком сеет.*

Часто поговорка звучит, как гипербола, причем гипербола ироническая: *из кожи вон лезет, мрут, как мухи, дешевле пареной репы, всеми цветами радуги, в трех соснах заблудился.*

Поговорка часто тавтологична: *день-деньской, раным-ранешенько, мука мученическая, летом летит, честь честью, ищи-свищи, прости-прощай, ни свет ни заря, до поры до времени.*

Среди поговорок большое количество странных словосочетаний, тех именно, которые принято называть идиомами: *зубы на полку, неделя четвергов, кота в мешке покупать, делать спустя рукава, кровь с молоком, без году неделя.*

Идиомой обычно называют такой оборот речи (галлицизм, полонизм, руссицизм), который невозможно в точ-

ности перевести на иностранный язык. И действительно, приходилось слышать, как выражение *человек особого склада* переводилось оборотом: *человек особого амбара*, а выражение *с грехом пополам* заменялось плохо говорящим по-русски: *с трудом пополам, с горем пополам*. При педагогической работе с нерусскими басни Крылова приходится относить к труднейшим текстам, так как они насквозь идиоматичны.

Подходя к определению поговорки, я не выделяю идиом, вижу в них лишь наиболее «заумные» поговорки, не более. Вообще же подчеркиваю в поговорке ее выразительность, ее образную силу, понимаю ее как элемент речи, живущий на правах нерасторжимого оборота (как бы сложного выразительного слова). Каждый язык кроме лексики, кроме состава слов имеет состав оборотов, словосочетаний, и эти специфически-национальные обороты (галлицизмы, германизмы, полонизмы, руссицизмы) затруднительны для иностранца.

Эта затрудненность для иностранца объясняется еще тем, что поговорка имеет обычно свой твердый интонационный рисунок. *Ждем: все вот-вот...* Голос опускается, фраза не оканчивается. *Сказано ясно: черным по белому.* Фраза резкая и решительная, интонация твердая. *Курам на смех*—ирония. *Скрипит, как телега немая*—досада. Эмоциональное содержание речи рождает соответственный образ, и это образное содержание неразрывно с определенной, почти канонической интонацией каждой поговорки.

В хорошо разработанной методике преподавания языка обычно существуют списки поговорочных оборотов (так, рядом со словами мы заучиваем галлицизмы, изучая французский язык), но в методике преподавания русского языка это зияющий пробел. Поговорочные обороты не изучаются в наших школах; русские поговорочные обороты не подобраны и не препарированы для учебников русского языка нерусских и иностранных школ.

Итак, поговорка — характерный для данного языка выразительный оборот речи, идущий на правах языковой единицы. Эта единица может стать любым логическим членом предложения и должна рассматриваться с точки зрения логической, как член суждения. Будучи носителем речевой выразительности, поговорка должна быть учтена как ходовая метафора или ходовое сравнение.

Эта речевая метафора иногда затемнена и забыта. Некоторые поговорки кажутся бессмысленными; эта их затемненность и породила термин «идиомы» (*в долгий ящик, чудеса в решетке, зубы на полку*). Однако исторические и бытовые комментарии проливают свет на непонятные нам словосочетания. *Дело—табак* идет от обычая бурлаков, входя в воду, подвязывать кисет с табаком к горлу, к шее. Когда становилось настолько глубоко, что вода подступала к шее, кричали *табак!* Отсюда «непонятное» выражение *дело—табак!*

...Целый ряд идиом объясняется историческими справками. Так, наши предки носили длинные рукава, закрывающие ладони рук. Поэтому для работы или драки нужно было засучивать рукава, а работать, не подобрав рукавов, было невозможно. Отсюда поговорки: *засучить рукава, спустя рукава*. *Во всю Ивановскую* идет от названия московской площади возле колокольни Ивана IV, на которой приказные дьяки во весь голос оглашали царские указы. *В долгий ящик* — это выражение идет от обычая опускать в ящик просьбы к московскому царю, просьбы, которые разбирались крайне медленно и со всяческой волокитой. Откуда южнорусская шутка при передаче поклона *Поклон с хохлом, челобитье с шишкой?* А вот откуда: отдавая низкий поклон, встряхивают кудрями, а кланяясь еще ниже, до земли, *бьют челом*, т. е. как бы касаются челом земли, и так усердно, что получается *челобитье с шишкой*.

Целый ряд поговорок, объясняемых исторически, дан в книге Вл. Волжанина «Древняя Русь в пословицах и поговорках» (1917). Много интересного на данную тему дает С. Максимов в своей известной книге «Крылатые слова»* (1890).

С. Максимов объясняет более сотни трудных руссизмов: *впросак попасть, на улице праздник, бить баклуши, у черта на куличках, подлинная и подноготная правда, бобы разводить, играй назад* и т. д. Вот, например, одно из объяснений: в московских застенках «добивались» признания с помощью *длинника* (хлыста, батога). Это была *подлинная* «правда». Если наказуемый не отвечал, палач начинал забивать ему под ногти на руках и на ногах железные гвозди. «*Не сказал подлинное—заставлю сказать подноготную!*»⁴.

⁴ Максимов С. В. Крылатые слова.— Собр. соч. СПб., 1909, с. 15, с. 112—113.

М. И. Михельсон в своем двухтомном труде «Русская мысль и речь» дает многочисленные объяснения различных выражений: *аран* (иносказательно) — клубный игрок, играющий без денег: выиграет — возьмет; проиграет — не платит (намек на черные доски с именами неисправных плательщиков)⁵; *архаровцы* (иносказательно) — полицейские сыщики (намек на Н. П. Архарова, бывшего московским обер-полицмейстером, а потом генерал-губернатором при Екатерине II)⁶.

Многие идиомы раскрываются в народных сказках, вообще в произведениях устного народного творчества. Возьмем такие странные и непере译имые обороты, как *кровь с молоком, на ходу подметки режет, с плеч да в печь*. Беру сказки воронежской сказочницы А. К. Барышниковой⁷, читаю сказку «Иван-болтун». Герой сказки, Иванушка, после всех подвигов купается в кипящем молоке. Он прыгнул в котел с кипящим молоком, *из край в край до трех раз переплыл. Так был хорош, а то еще лучше красавец стал. Стал кровь с молоком*. В первичном народном сознании молоко — это основа жизни, это материнское питание. Здоровье — это кровь и молоко: *кровь с молоком*. Стоит вдуматься в этот оборот, и он перестает быть странным.

В тех же сказках Куприянихи рассказывается о том, как молодец учился воровскому мастерству. «Пообедали, он (стегач) заметил — у него подметки хороши. Не учуял, как у него подметки отхватил. Ухватился — подметок нет». Вот что такое *подметки на ходу режет* — воровская ловкость рук. *С плеч да в печь* — так поступает со своей старой рубашкой ленивая старуха, когда она по глухоте вообразила, что старик привез ей из города новую рубашку (сказка «Ленивая старуха», с. 215). Необдуманная и нерасчетливая быстрота — *с плеч да в печь*.

Мы уже объяснили оборот *чудеса в решете* пословицей *чудеса: в решете дыр много, а вылезти некуда*, и можно привести еще десятки комментариев, которые свидетельствуют о полной исторической законности подобных капризов речи. Возможно, что некоторых оборотов мы объяснить не сумеем. Так же, как не все корни слов нам понятны и известны.

⁵ См.: Михельсон М. И. Русская мысль и речь. — СПб., 1902, вып. 1, с. 25.

⁶ См.: так же, с. 29.

⁷ См.: Сказки Куприянихи. — Воронеж, 1937

Речь, пересыпанная народными поговорками, носит печать особой выразительности. Отказаться от дела, от слов — или: *на попятный двор* — что выразительнее? Победить кого-либо в работе, в слове — или: *заткнуть за пояс*. Совершенно очевидно, что первый оборот объективный, второй — субъективный, оценочный.

Работая над классификацией поговорок, я пришла к тому выводу, что поговорки определяют людей, явления, поступки, действия обязательно с оценочной точки зрения. Или *человек с большой буквы, герой, пламенный трибун*; или нечто диаметрально противоположное: *плохонький человечиска, халтурщик, дубина, двурушник, недотепа, пешка* и т. д. Или идеал здоровья: *кровь с молоком, как из орешка ядрышко, как маков цвет, свеж, как огурчик, крепок, как дуб*; или же: *развалина, ходячая немочь, как выжатый лимон, в чем только душа держится, едва ноги таскает, ходит — костями гремит, краше в гроб кладут*.

Поговорка решительна, эмоциональна, задорна, крепка и смела. Поэтому понятно, что поговорка является одним из ключей к стилистическому анализу речи. Развертывание речи на богатом использовании народной поговорки — это один строй языка, это речь с окраской эмоционального просторечия; язык, избегающий народной поговорки, построенный на иных речевых материалах, — это язык особой литературной закваски, чаще всего — книжного характера.

Если мы с этим стилистическим ключом подойдем к любому явлению русской литературы, мы охарактеризуем его смелее и тоньше...

Как обильно использованы эти завязи речевых оборотов Гоголем, Островским, Некрасовым, Щедриным, Чеховым, Маяковским. Возьмем хотя бы разговор Чичикова с Коробочкой:

— Хватили немножко греха на душу, матушка. По двадцати не продали.

— Право, словно какая-нибудь, не говоря дурного слова, дворяжка, что лежит на сене: и сама не ест, и другим не дает.

— Есть из чего сердиться! Дело яйца выеденного не стоит, а я стану из-за него сердиться!

Оборот *выеденного яйца не стоит* остался без изменения, поговорка *собака на сене* развернута и осложнена, выражение *взять греха на душу* в устах Чичикова переделано: *хватили немножко греха на душу*.

Замечания теоретиков о неизменяемости поговорки должны братья с оглядкой на эти переработки и переделки, которые живут и в обычной речи, которые неизбежны в произведении художника слова.

Мало того, что поговорка слегка изменяется под пером Крылова, Грибоедова и Гоголя, она служит иногда зерном целого произведения. Возьмем поговорку *дерет шкуру, разрывается на части*. На основе первой сделана Крыловым басня «Слон на воеводстве». Волки кричали Слону:

— Помилуй, наш отец!
Не ты ль нам к зиме на тулупы
Позволил легонький оброк собрать с овец?
А что они кричат, так овцы глупы...

Ответ Слона:

— Ну, то-то ж,— говорит им Слон,— смотрите!
По шкурке, так и быть, возьмите:
А больше их не троньте волоском.

Вот что значит *драть шкуру*. А из поговорки *разорваться на части* Маяковский сделал своих «Прозаседавшихся».

...Они на двух заседаниях сразу.
В день
Заседаний на двадцать
Надо поспеть нам.
Поневоле *приходится раздвояться*.
До пояса здесь,
а остальное
там.

Поговорки свободны от жеманных условностей речи, они смелы и задорны, они бичуют и хвалят человека, они поддевают на крючок все общественные пороки. Понятно, что тот же Маяковский, который был таким мастером на издѣвку, строил свои стихи на поговорочном сырье.

Поэту в *копеечку* влетают слова.

У скольких поэтов *легкость руки!* (Переделка словосочетания «легкость мысли».)

Пуд, как говорится, *соли столовой съешь...*

У вас — *в мое положение войдите*—про слуг и имущество с этого угла...

Говорят:— *в архив, исписался, пора!*

Я буду — *один!*—*в непролазном долгу...* (Переработка выражений: *влезть в долги, завязнуть в долгах, непролазная грязь*.)

— А зачем вообще эта *шапка Сене?* (по *Сеньке и шапка*—поговорка.)

Но сила поэта не только в этом, что, вас *вспоминая*, в грядущем *икнут*

Это известное стихотворение «Разговор с фининспектором о поэзии», как мы видим, пронизано поговорками.

Язык Маяковского немислимо изучать без ориентации на разговорную речь, на просторечие. Поговорочная стихия — один из стилистических элементов поэтического языка Маяковского. Изредка промелькнет и переработанная пословица: «Сочтемся славою — *ведь мы свои же люди...*»

Свои люди—сочтемся. Но чаще всего и богаче всего использована поговорка, причем опять-таки в стихах она оказывается уже видоизмененной и обновленной. Сколько у нас упреков, побранок: *протри глаза, сними очки, разуй глаза,* — а у Маяковского: «— Профессор, снимите очки-велосипед!»

«Остается при особом мнении», а у Маяковского:

— Смотрите,
в ударных бригадах
Союз,
держат темп
и не ленятся,
но индивидуум в ответ:
«А я
остаюсь
при моем,
особом мнении».

— Жил,
как мать произвела, родив.
(как мать родила)

Заканчивая статью, скажу еще раз о значении поставленной темы. Поговорка — виднейший элемент языка; это оборот, единица речи, дающая языку выразительность, эмоциональную силу. Методисты и преподаватели русского языка в наших школах должны заняться разработкой соответственной главы методики. Систематический анализ языка наших классиков немислим без учета тех речевых заготовок, которыми постоянно пользуется мастер слова, причем каждый по-своему. Русская фразеология еще очень мало разработана; а между тем анализ поговорки прольет свет на многие стороны русской речи, бытовой и книжной.

РАЗГОВОРНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ЯЗЫКЕ МАЯКОВСКОГО

...После революции Маяковский становится поэтом-агитатором. С изменением политической обстановки коренным образом изменяется и тематика Маяковского, и, следовательно, его стиль. Кажется, во всей истории литературы нет другого столь же разительного примера такой крутой и резкой перестройки поэта в обстановке новой политической атмосферы. На сцену явился новый читатель, строитель новой жизни; повысилась роль газет, изменилось лицо журнала, поэт вышел на новые подмостки, для новых речей, перед новым слушателем— все это обусловило новое содержание и новую форму.

«Окна РОСТА», по свидетельству Маяковского, «это—обслуживание горстью художников, вручную стопятидесятимиллионного народа. Это—телеграфные вести, моментально переделанные в плакат; это декреты, сейчас же распубликованные частушкой» («Только не воспоминания...», X, 279—280)*.

Работа над «Окнами РОСТА» сыграла громадную роль в создании нового стиля, одним из элементов которого явилась разговорная фразеология. Вот примеры использования фразеологических сочетаний и оборотов в «Окнах РОСТА» почти без изменения их:

Сиж у моря
и жду погоды.
Не просидеть
еще бы годы.

(IV, 66)

На нас Антанта бронированная перла.
И то не могла нас взять за горло.
Так, конечно же, уйдет без задних ног
Это злющий империалистический щенок¹.

(РОСТА № 63; IV, 139)

В третью годовщину
небо
от натуги
кажется с овчину.

(РОСТА № 398; IV, 223)

В «Окнах РОСТА» «Слегка подновленные пословицы»:

Нашла коза на камень.

(IV, 96)

Дальше едешь—тише будешь.

(IV, 96)

На девятом рисунке того же «окна», озаглавленном «Деникин под Киевом» (кулак красноармейца тяжело

¹ На рисунке: польский пан.

опускается на голову Деникина), подпись: Сеньку по шапке (IV, 96). (Контаминация двух идиом: «дать по шапке» и «по Сеньке и шапка».)

Чем дальше идет работа Маяковского над плакатами, над агитстихами, тем больше наблюдается внедрение в его речь бытовой разговорной фразеологии, но уже во все большей переработке. Фраза агитстихов 1922 и последующих годов сложнее, чем короткие предложения «Окон РОСТА», сама тематика шире, и мы наблюдаем здесь более богатое и эффективное в смысловом отношении использование ходовых фразеологических оборотов. Так, в агитстихах 1924 г. встречается уже такого рода «освоение» поговорок:

Всех горланов
и без мыла
перегорланит
прет в парламент.
(V, 42)

(Ср. в «Гимне критику»: «способность вникать легко и без мыла».)

Филиппов—
царю он
Жирел
и сам
не из мелочей,—
стряпал торты.
с продажи калачей—
калач был тертый.
(V, 44)

Папаша потрогает сынку бочок,
нарвет ушей с него полный пучок.
(V, 52)

...Мировые пространства, сказочные ситуации, космизм, свойственные советской поэзии начала революционной эпохи, давали и поэме «150 000 000» особую стилистическую окраску, отрывали ее язык от стихии устной речи. Этих сторон тематики и языка мы уже не находим в гораздо более зрелых и совершенных вещах Маяковского—поэмах «Владимир Ильич Ленин» и «Хорошо!». В этих поэмах главное—уже не фантастический полет в будущее, а то, что реально пережито; в них есть конкретная жизнь, опыт. В них—чувства, мысли, язык советского поэта и советского народа—передового рабочего в первую очередь. В этих поэмах есть подлинный лиризм и подлинный реализм; в них Маяковский нашел настоящий свой голос.

В стиле Маяковского этого периода, периода полной творческой зрелости, элементы разговорной фразеологии видны и ощутимы. В обеих поэмах встречается довольно много идиоматических выражений, пословиц и вообще устойчивых речений. Их смысловая и стилистическая функция может быть определена следующими положениями:

1. Характеристика классового врага; отбор грубых речений в целях снижения образа.

2. Выражение ненависти к врагу и его обличение; эмоционально сильное образное речение как средство обличения врага. Иногда оно же служит и целям обличения недостатков внутри страны, пережитков капитализма.

3. Выражение и утверждение положительных чувств в высшей степени их силы.

4. Снижение литературно-книжной фразеологии.

Рассмотрим каждый из этих случаев в отдельности.

1. Фразеологическое сочетание как средство изобразительной характеристики врага.

Вот речь белоказачьего офицера в поэме «Хорошо!»:

«Дудки!
С казачеством
шутки плохи—
повыпускаем
им
потроха...» (VI, 255)

Взяты сплошь слова и фразеологические сочетания: «дудки», «шутки плохи», «выпустить потроха», грубые по своей стилистической экспрессии; ими наделяется соответственный персонаж.

Так же выражается Керенский:

...за Гатчину,
забившись,
улепетывал бывший.—
«В рог,
в бараний!
Взбунтовавшиеся рабы!...» (VI, 260)

Угрожающее «согнуть в бараний рог», сказанное в момент бегства, как нельзя лучше характеризует бессилие неудачливого кандидата в Бонапарты.

2. Фразеологическое сочетание как сред-

ство обличения врага путем выражения собственных эмоций автора (гнева, ненависти, презрения) через ходовой разговорный оборот.

В поэме «Владимир Ильич Ленин»:

Директор,
 лысый черт,
пощелкал счетами,
 буркнул:
 «Кризис!»—
и вывесил слово:
 «Расчет».

(VI, 149)

Там же об эсере и либерале:

Ленин
 фразочки
 с него
 пооборвет до нитки,
чтоб из книг
 снял
 в дворянском нагише.

(VI, 175)

О буржуазии при Керенском:

Уже
 начинают
 казать коготочки
буржуи
 из лапок своих пушистых.

(VI, 189)

По поводу бегства буржуазии из Страны Советов:

Дорожка скатерью!
 Мы и кухарку
каждую
 выучим
 управлять государством!

(VI, 202)

«Лысый черт», «оборваться до нитки», «показывать когти», «снять в нагише», «скатертью дорога!» — эти устойчивые словосочетания разговорной речи — частично видоизмененные — резко усиливают здесь экспрессивность оценки.

В 7-й главе поэмы «Хорошо!» в песне восставших крестьян говорится:

Сгинь—
 стар.

В пух,
в прах.

(VI, 274)

Под-
хо-
ди-
те, орлы!
Будя — пограбили.
Встречай в колы,
провожай
в грабли!

(VI, 277)

(«Сгинь, рассыпья!», «в пух и прах», «вбивать кол», «встречать в штыки».)

В 19-й главе — о борьбе с враждебным окружением:

Всыпят,
как пойдут в бои,
по число
по первое.

В газету
глаза:
молодцы — вэнцы!
Буржуям под зад
наддают коленцем.

(VI, 342)

Лезут?
Хорошо.

Со трем
в порошок.

(VI, 343)

(«Всыпать по первое число», «поддать под зад коленом», «стереть в порошок».)

Еще два примера из поэмы «Владимир Ильич Ленин» (речь идет уже не о врагах, но функция отрицательной оценки здесь также налицо):

Любим
свою толочь
воду
в своей ступке.

(VI, 141)

Или:

Мы уже
не тише вод,
травинки ниже,—
гнев
трудящихся
густится в туче.

(VI, 172)

Речь идет о Керенском:

Он сам
 опьянен
 своею с л а в о й
пьяней,
 чем сорокаградусной.

(VI, 242)

Словосочетание-термин «временное правительство» служит материалом для замечательной остроты:

«Которые тут временные?
 Слазь!
Кончилось ваше время».

(VI, 268)

Ходовое речение разворачивается в целый, законченный динамический образ.

«День пришел», «настал день», «день кончается» — этот оборот Маяковский драматизирует, описывая покушение на Ленина (15-я глава «Хорошо!»):

Сегодня
 день
 вбежал второпях,
криком
 тишь
 порвав,
простреленным
 легким
 часто хрипя,
упал
 и кончался,
 кровав.

(VI, 315)

Идет речь о мнимой доблести белых (10-я глава), подразумевается выражение «семеро на одного»:

Как храбрецы
 расстреливали к у ч е й
коммуниста одного,
 да и тот скручен.

(VI, 290)

«Мы люди маленькие», «наше дело маленькое». Из этих выражений вырос образ (15-я глава):

Хоронились
 обыватели
 за кухни,
 за пеленки.

— Нас не трогайте—
мы
цыпленки.
Мы только мошки,
Мы ждем кормежки.

(VI, 317)

Мы видим, что экспрессивная функция различного рода фразеологических сочетаний достаточно разнообразна — и в зависимости от того, что мы обычно в них вкладываем, и в зависимости от того, для какой цели их употребляет автор.

В «Мистерии-буфф» площадная речь была использована для снижения образов «чистых», это была их речевая характеристика. В «Окнах РОСТА» вступает в действие характеристика классового врага от лица советского гражданина, опять-таки в сильнейших и резких выражениях. В дальнейшем в лиро-эпических поэмах Маяковского мы видим новое для него, еще более широкое использование разговорной идиоматики. Положительный герой заговорил тем языком, который ему более свойствен и на котором можно говорить не только о ненависти, но и о любви. Наконец, характерным для Маяковского оказывается отношение к ходовому обороту как к зерну большого и сложного образа («сегодня день вбежал второпях» и т. д.).

Такое разнообразное и глубоко творческое использование живой разговорной речи — один из показателей зрелости поэта. Идиоматика — это средство выразительности в языке любого из говорящих. Причем эта выразительность общепонятна: всякий знает, что такое «в пух и прах», «всыпать по первое число», «согнуть в бараний рог». Эта общепонятность и привлекает Маяковского.

Маяковский, как мы видим, то оставляет фразеологический оборот без изменения, то переделывает его. Он переставляет слова, делает неожиданные сближения, разъединяя слова, слившиеся нераздельно: дает их синонимы. Наконец, он развертывает ходовую метафору в целую картину:

Обычные выражения

Зеница ока

Толочь воду в ступе

Сотнями, тысячами vorочал

Маяковский

«Зеницу глаза»

«Любим свою толочь воду в своей ступке»

«Он в черепе сотней губерний vorочал» (о Ленине)

На хлеб и на воду	«Императора? На воду? И черную корку?» (Керенский о Николае II)
Сукин сын	«Смущенный сукин сын, а над ним путиловец — нежней папаши»
Загрывать жар чужими руками	«Чужими руками жар гребя, дым отечества пускают, пострелины» (об интервентах)
На жизнь и на смерть	«...с такую землю пойдешь на жизнь, на труд, на праздник и на смерть» (о Родине)

Неожиданные сближения слов (*сукин сын* — *нежней папаши*), замена (*зеница глаза*), разъединение, казалось бы, нерасторжимых словосочетаний (*на жизнь, на труд, на праздник, на смерть*) ведут к тому, что исконная выразительность фразеологических сочетаний омолаживается и живет новой жизнью. Это те приемы игры слов для целей острого и меткого выпада против противника которые мы знаем в ораторских приемах Ленина...

Закончим нашу работу наблюдениями над жизнью пословиц и литературных цитат в языке стихов Маяковского. Поэт брал их как материал и подвергал переработке, так же как и идиомы. Он якобы цитировал поэтов в своих стихах.

...у корня
 под кедром
 дорога,
 а в ней—
 император зарыт.
 (IX, 34)

Правдив и свободен мой вещий язык
 и с волей советскою дружен...
 (II, 88)

«Причесываться? Зачем же!
 На время не стоит труда,
 а вечно
 причесанным быть
 невозможно».
 (I, 136)

Множество пародийных перефразировок из «Евгения Онегина», стихов Лермонтова разбросано по всем томам сочинений Маяковского. Дважды Маяковский брал в переделку «Размышления у парадного подъезда («Протекция», VIII, 63—66; «Дипломатическое», II, 309—312).

В своих воспоминаниях о Маяковском Л. Брик говорит, что Маяковский много и увлеченно читал стихи старых и современных ему поэтов: «Маяковский не только

Я тыкал
 мандат,
 прикрывая
 «Известия»
 и упирая
 на то, что «ВЦИК».
 Его
 не проведешь на мандате—
 бывали
 всякие
 за несколько лет!
(II, 427—428)

...Освоив поэтику пословиц, овладев ею в совершенстве, Маяковский стал делать свои афоризмы по образцу народных пословиц:

...одному — бублик, другому — дырка от бублика.
 Это и есть демократическая республика.

Ну и публика!
 Пожалела рублика...
(III, 49)

С этого
 понедельника
 ни одного бездельника...
(VIII, 146—147)

Брошки — блещут...
 на тебе!—
 С платья
 с полуголого.
 Эх,
 к такому платью бы
 да еще бы...
 голову.
(VIII, 411)

И кажется
 этой плоской фанере,
 что она Венера по крайней мере.
(VII, 246)

И кажется
 этой плоской фанере,
 что она Венера по крайней мере.
(VIII, 246)

Мы старались оснастить стилистическими наблюдениями мысль, которая была высказана еще Горьким, что «у Маяковского предельное чувство русского языка». Он блестяще оперирует русской разговорной фразеологией, но вводит ее в актив своей поэзии постепенно, отображая этим растущее в нем чувство связи с трудящимися, с народом-языкотворцем.

КОММЕНТАРИИ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

«Об основах методики»

Эта работа, как и другие («Дидактические основы уроков», «Материалы и методы», «Выразительное чтение», «Уроки»), — главы из книги «Очерки по методике литературного чтения» (М., 1941). Второе издание книги вышло в 1945 г., третье — в 1963 г. Главы из «Очерков...» печатаются по первому изданию.

Первому изданию книги были предпосланы следующие слова М. А. Рыбниковой: «Настоящая книга оформлена мною в период работы кабинета литературы НИИ школ Наркомпроса над новыми программами и учебниками (1939 г.)».

Стр. 14

В. П. Острогорский (1840—1902) — литератор и методист. Большое внимание уделял формированию литературных вкусов учащихся, выразительному чтению. Был организатором воскресных школ, редактировал журнал «Детское чтение» (1877—1884); книга «Беседы о преподавании словесности» издана в 1885 г. О В. П. Острогорском см. *Роткович Я. А.* Вопросы преподавания литературы.— М., 1959

Стр. 15

Адольф Дистервег (1790—1866) — немецкий педагог-демократ. Его «Руководство к математической географии» и «Элементарная геометрия» в переводах были широко известны в России. Д. считал, что при воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, условия, в которых они живут. Большое значение он придавал развитию детской самостоятельности и обогащению речи школьников (см.: *Дистервег А.* Избр. пед. соч.— М., 1956).

Ф. И. Буслаев (1818—1897) — филолог, искусствовед и методист. Объяснял историю языка жизнью народа («О преподавании Отчужденного языка», 1844). Язык, по мнению Буслаева, — основа развития каждого человека. Вот почему среди предметов гимназического курса родному языку принадлежит главенствующее место. Основой курса словесности Б. считал чтение, однако само изучение словесности сводил лишь к рассмотрению вопросов стилистики.

Н. С. Тихонравов (1832—1893) — историк литературы. Много сделал для изучения древнерусской и литературы XVIII в., творчества Пушкина, Гоголя. Был организатором воскресных школ для трудящихся; интересовался вопросами преподавания словесности в гимназии.

Н. Г. Чернышевский преподавал в саратовской гимназии с апреля 1851 г. по май 1853 г. Воспоминания об этом периоде жизни Ч. см. в кн.: Чернышевский Н. Г. в воспоминаниях современников: В 2-х т. Т. 1.— Саратов, 1958.

В. Я. Стоюнин (1826—1888) — историк литературы, педагог. Основное методическое пособие «О преподавании русской литературы» (1864). О В. Я. Стоюнине см.: *Роткович Я. А.* Вопросы преподавания литературы.— М., 1959.

В. И. Водовозов (1825—1886) — методист-словесник. Основной ме-

тодический труд «Словесность в образцах и разборах». О В. И. Водовозе см.: *Роткович Я А* Вопросы преподавания литературы.

В. В. Каллаш (1866—1919) — литературовед, библиограф. Под его редакцией вышли собр. соч. Радищева, Лермонтова, Гоголя

А. Е. Грузинский (1858—1930) — автор популярных очерков о Фонвизине, Лермонтове, Тургеневе и других писателях. Читал курс лекций по методике русского языка и литературы.

Н. М. Мендельсон (1872—1934) — историк литературы, автор учебных пособий.

Стр. 16

Л. И. Поливанов (1838—1899) — педагог. В 1868 г. основал одну из лучших дореволюционных гимназий. Его учебники по русскому языку, хрестоматии по литературе неоднократно переиздавались.

А. Н. Афанасьев (1826—1871) — историк и литературовед, исследователь фольклора. Составил сборник «Народные русские сказки» (1855—1864). В 1983 г. вышла книга избранных трудов А. Н. Афанасьева «Древо жизни».

П. Н. Рыбников (1831—1885) — этнограф и фольклорист. В 1861—1867 гг. вышли «Песни, собранные П. Н. Рыбниковым» (в 4-х т.).

Н. Л. Бродский (1881—1951) — историк литературы. Автор научной биографии Пушкина, обстоятельных исследований о Лермонтове, Тургеневе. Большое внимание Б. уделял вопросам преподавания литературы в средней школе; был составителем многих учебных пособий.

Н. П. Сидоров (1876—1948) — литературовед и методист. С Н. Л. Бродским им подготовлена историко-литературная хрестоматия: ч. I (Устная народная словесность), ч. II (Древнерусская письменность XI—XVII вв.).

Стр. 17

В. А. Десницкий (1878—1958) — литературовед и общественный деятель. Один из первых исследователей творчества М. Горького («В. И. Ленин и М. Горький», «Горький нижегородских лет»), автор методических работ («О воспитании патриотизма на произведениях отечественной литературы» и др.).

Стр. 19

Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 102.

Стр. 23

Ленин В. И. Задачи союзов молодежи. Полн. собр. соч., т. 41, с. 305.

Стр. 24

Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 316—317.

Стр. 27

Ушинский К. Д. (1824—1870) — основоположник научной педагогики в России. Его книги по чтению («Родное слово», «Детский мир») долгие годы оставались лучшими пособиями по обучению родному слову. У. считал, что овладение родным словом — основа умственного развития ребенка.

Эти слова принадлежат, по утверждению Бонч-Бруевича, В. И. Ленину. Они были высказаны им после ознакомления с народным эпосом (см.: *Бонч-Бруевич В.* Воспоминания.— М., 1968, с. 18).

«Дидактические основы уроков»

Первоначально статья была напечатана в журнале «Литература в школе» (1940, № 3) под названием «Дидактические основы уроков литературного чтения». В переработанном виде вошла в книгу «Очерки по методике литературного чтения».

Стр. 31

В книге «Очерки по методике литературного чтения» гл. VI — «Выразительное чтение».

Стр. 34

Сократический метод (по имени греческого философа Сократа) — беседа, в ходе которой постановкой вопросов и ответов на них слушатель подводится к определенным выводам.

В. П. Скопин (1837—1888) — методист-словесник, автор статей о преподавании литературы, опубликованных в журнале «Учитель» за 1863 г.

Стр. 38

Выделения здесь и далее в цитатах М. А. Рыбниковой. «Днепр» — отрывок из произведения Гоголя «Страшная месть». «Украинская ночь» — отрывок из произведения Гоголя «Майская ночь, или Утопленница».

Стр. 40

Речь идет о мальчике Васе, герое произведения Короленко «В дурном обществе» (в школьной программе адаптированный вариант повести известен под названием «Дети подземелья»).

Стр. 42

Ибрагим и Корсаков — персонажи повести Пушкина «Арап Петра Великого». Отрывки из этого произведения изучались в V классе.

«Выразительное чтение»

Стр. 52

Д. Н. Ушаков (1873—1942) — языковед и педагог. Составитель и главный редактор четырехтомного Толкового словаря русского языка (1935—1940), Орфографического словаря русского языка (1934).

Стр. 55

«История Власа — лентяя и лоботряса» — стихотворение В. В. Маяковского.

Стр. 66

«Гроза» — отрывок из произведения Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность».

С. Т. Аксаков (1791—1859) — автор книг «Семейная хроника» и «Детские годы Багрова внука».

«Лебедь» — отрывок из книги «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии».

Стр. 74

Речь идет об отрывке из романа «Война и мир» — Ростовы на охоте.

«Герои и события в произведении»

Впервые статья была опубликована в журнале «Литература в школе» (1940, № 5).

Стр. 75

Свидание Анны с сыном отрывок из романа «Анна Каренина».

Стр. 76

Н. Н. Страхов, псевдоним Н. Косица (1828—1896), — литературный критик, философ-идеалист. С. полемизировал с «Современником», «Русским словом», выступал против обличительной направленности этих журналов, идей революционных демократов. Автор статей о «Войне и мире», воспоминаний о Л. Толстом, Достоевском.

Стр. 78

Н. И. Поспелов (1869—1958) — методист-словесник; один из авторов учебника для VIII класса по русской литературе.

П. В. Шаблиовский (1876—1949) — методист-словесник; соавтор учебника для VIII класса по русской литературе.

Стр. 80

Речь идет о книге «Русская литература в вопросах, темах и заданиях (вопросник)» (1927).

Стр. 82

В апреле 1888 г. Энгельс, разбирая один из рассказов писательницы М. Гаркнес, дал классическое определение реализма: «На мой взгляд, реализм предполагает, помимо правдивости деталей, правдивое воспроизведение типичных характеров в типичных обстоятельствах» (К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве.— М., 1976, том первый, с. 6).

Статья «Русский человек на rendez-vous» опубликована в 1858 г., посвящена анализу повести «Ася» Тургенева.

Статья И. А. Гончарова «Мильон терзаний» опубликована в 1872 г.

Стр. 83

Н. К. Пиксанов (1878—1969) — литературовед, крупнейший исследователь комедии «Горе от ума». П. одним из первых обратился к литературному краеведению (см.: «Областные культурные гнезда», 1928).

Выражение «сцены связаны произвольно» из не дошедшего до нас письма-разбора «Горе от ума» П. А. Катенина (1792—1853).

Этим критиком был известный водевилист А. И. Писарев, который в «Вестнике Европы» (1825) напечатал статью под псевдонимом Пилад Белугин.

«Письменные работы по литературе в старших классах»

Впервые статья напечатана в журнале «Литература в школе» (1941, № 3). Как и статья «Герои и события в произведении» — глава задуманного М. А. Рыбниковой пособия по методике преподавания литературы в старших классах.

Стр. 85

Речь идет о дискуссии по вопросам языка, начатой статьей М. Горького «О языке» (см.: Правда, 1934, 18 марта, включена: *Горький М. Собр. соч.: В 30-ти т. Т. 27.*— М., 1953). В конце 30-х гг. в связи с принятой новой школьной программой обсуждались также вопросы преподавания русского языка.

Стр. 87

А. Д. Алферов (1862—1919) — методист-словесник. Автор книг о Грибоедове, Жуковском, пособий для учащихся («Очерки по истории русской литературы XIX в.»), учителей («Сборник вопросов по истории русской литературы»).

Стр. 90

Н. Ф. Кошанский (1781—1831) — проф. российской и латинской словесности в Царскосельском лицее. Стихотворение Пушкина «Моему Аристарху» (1815) посвящено Кошанскому.

Первое издание — 1829 г.; 1836 г.— четвертое издание.

Стр. 91

Речь идет о герое романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» — Лаврецком (см. гл. XI романа).

Н. М. Соколов (1875—1926) — один из зачинателей советской методики преподавания литературы, автор книг «Изучение литературного произведения в школе», «Устное и письменное слово учащихся».

Стр. 92

Т. Г. Юркевич-Муратова (1893—1971) — методист-словесник, составитель многих наглядных пособий по литературе, автор книги «Александр Сергеевич Грибоедов» (М., 1965; в соавторстве с М. В. Муратовым).

Стр. 98

Имеются в виду учебники для средней школы: *Зерчанинов А. А., Райхин Д. Я., Стражев В. И.* Русская литература: Учебник для IX класса (М., 1940); *Поляк Л. М., Тагер Е. Б.* Литература XX в.: Учебник для X класса средней школы (М., 1940).

А. Ф. Булгаков — учитель-словесник, автор пособий по русскому языку и словесности.

Стр. 99.

Горький М. Собр. соч.: В 30-ти т. Т. 27.— М., 1953, с. 170.

**«Система письменных работ в старших классах.
(Тезисы доклада)»**

ОР Библиотеки им. В. И. Ленина, ф. 367, карт. 16, ед. хр. 6; рукопись исправлена автором, датирована: ноябрь 1940 г

«Уроки»

К первому изданию книги «Очерки по методике литературного чтения» М. А. Рыбникова предпослала такое примечание: «Материал конкретных уроков извлечен преимущественно из моих занятий в 46-й школе Москвы».

Стр. 129

В 1939 г. в VI классе работали по хрестоматии «Родная литература», составленной П. А. Шевченко, А. С. Толстым и другими.

ПО ВОПРОСАМ КОМПОЗИЦИИ

«Приемы письма в «Войне и мире»

Эта работа, как и «Язык с композиционной точки зрения» — фрагменты из книги «По вопросам композиции» (1924), в которой много тонких наблюдений над художественной формой произведений Пушкина, Тургенева, Толстого.

Стр. 129

П. И. Бирюков (1860—1931) — биограф и сторонник учения Л. Н. Толстого; составил первое подробное описание жизни писателя (Биография Льва Николаевича Толстого: В 4-х т. — М.; П., 1922—1923).

При работе над книгой Б. пользовался советами Л. Н. Толстого.

Стр. 130

Оренбургский генерал-губернатор.
A grands traits — «в общих чертах».

Стр. 144

В. М. Жирмунский (1891—1971) — советский филолог. Его исследования посвящены творчеству Пушкина, А. Блока, В. Брюсова, А. Ахматовой, Байрона, Гете, теории литературы, народной поэзии.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА

«Эпитет»

Глава из «Книги о языке» (1925, 1926). Появление этой работы было хорошо принято языковедами и методистами. Лингвист Р. И. Шор отмечала: «Богатый и умело подобранный материал, удачные цитаты и интересные справки историко-литературного характера; наконец, легкая и увлекательная манера изложения — всем этим «Книга о языке» сумеет бесспорно пробудить в своем читателе интерес к родному языку»

и направить его внимание на основные проблемы его изучения» (Родной язык в школе: Сборник второй.— М., 1927, с. 329. Гл. «Эпитет» дана по изданию 1926 г.)

Стр. 148

В. П. Боткин (1812—1869) — писатель, критик, переводчик. Некоторое время находился под влиянием В. Г. Белинского. В 50-е гг. разошелся в своих общественных и эстетических взглядах с революционными демократами.

М. П. Погодин (1800—1875) — историк, писатель и журналист.

Стр. 149

См.: А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2-х т. Т. 1.— М., 1974, с. 28.

Стр. 151

Б. М. Эйхенбаум (1886—1959)—историк литературы, текстолог и комментатор изданий Лермонтова, Тургенева, С. Щедрина, Л. Толстого.

Стр. 156

Письмо Чехова к М. Горькому от 3 сентября 1899 г. (см.: *Чехов А. П.* Собр. соч.: В 12-ти т. Т. 12.— М., 1957, с. 340—341).

Стр. 167

Автор ссылается на варианты произведения, не включенные в окончательный текст.

Стр. 171

Письмо П. А. Вяземскому датировано первой половиной 1835—1836 гг. По мнению пушкинистов, лексикографическая справка дана в связи с чтением В. романа «Арап Петра Великого» (см.: Переписка А. С. Пушкина: В 2-х т. Т. 1.— М., 1982, с. 327).

Стр. 176

«Невский зритель» — ежемесячный журнал, издававшийся в Петербурге в 1820—1821 гг. В нем были напечатаны произведения Пушкина, Кюхельбекера, Рылеева («К временщику»)

«Московский телеграф» — журнал, издававшийся в Москве Н. А. Полевым в 1825—1834 гг. Прогрессивная направленность журнала вызвала недовольство правительства.

А. Н. Веселовский (1838—1906) — теоретик и историк литературы. Речь идет о книге В. «В. А. Жуковский. Поэзия чувства и сердечного воображения».

«Наль и Дамаянти» (эпизод из древнеиндийской поэмы «Махабхарата») и «Рустем и Зораб» (часть поэмы Фирдоуси «Шах-наме»), переводы Жуковского.

Н. И. Гнедич (1784—1833) — поэт, переводчик «Илиады». Пушкин оценил перевод Г. как подлинный подвиг.

А. Ф. Мерзляков (1778—1830) — литературный критик, поэт, профессор Московского университета; осуждал классицизм, романтизм Жуковского. Его лекции слушали Полежаев, Лермонтов, Тютчев. Отзыв Белинского о М. дан в третьей статье о творчестве Пушкина.

Оксиморон (оксюморон) — сочетание противоположных по смыслу определений, понятий: «...с кем мне поделиться той грустной радостью, что я остался жив» (С. Есенин).

**«Загадка как элементарная поэтическая форма»,
«О жизни поэтического тропа», «Стилистические явления
синтаксического порядка» — фрагменты из книги
«Введение в стилистику» (М., 1937).**

Натуральная школа — определение Белинского направления русской литературы 40-х гг., которое было связано с традициями Гоголя.

В. И. Майков (1728—1778) — поэт. Самое значительное его произведение «Елисей, или Раздраженный Вакх» (1771), в котором он сатирически изобразил нравы петербургского «дна», а также высмеял перевод В. П. Петрова «Энеиды».

Апостолы — проповедники христианства. В мифе о Христе упоминаются 12 апостолов, учеников Х.

См.: *Горький М. Собр. соч.: В 30-ти т. Т. 14.*— М., 1951, с. 260.

Лекция по стилистике «Горе от ума»

Лекция была прочитана в Московском городском институте усовершенствования учителей 7 мая 1940 г. Лекция не правлена. Здесь дана в сокращении.

ОР Библиотеки им. В. И. Ленина, ф. 367, карт. 13, ед. хр. 12.

«Пушкин как защитник простоты и народности в языках»

Впервые статья была опубликована в журнале «Русский язык в школе» (1937, № 1).

Письмо датировано: первая половина ноября 1824 г

Вот что Пушкин писал о языке просвирен: «Они говорят удивительно чистым и правильным языком» (*Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10-ти т. Т. 6.*— М., 1976, с. 306).

См.: *Пушкин А. С. Опровержение на критики и замечания на собственные сочинения.*

Стр. 207

Кирша Данилов — предполагаемый составитель первого сборника русских былин (2-я половина XVIII в.).

Стр. 208

«Драматическое искусство родилось на площади» — начало статьи Пушкина «О драме» (разбор «Марфы Посадницы» Погодина).

Стр. 209

См. статью «Язык Бориса Годунова» в кн.: *Винокур Г. О. Избр. работы по русскому языку.* — М., 1959.

Стр. 211

В. И. Даль (1801—1872) — писатель, этнограф, собиратель народного творчества. Полвека жизни Д. посвятил работе над Толковым словарем живого великорусского языка, содержащим 200 тыс. слов

Слова Пушкина приведены в воспоминаниях В. И. Даля. В статье даны неточно. У В. Даля: «... надо бы сделать, чтобы выучиться говорить по-русски и не в сказке...» (см.: А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2-х т. Т. 2.—М., 1974, с. 224).

Стр. 213

Предложение не закончено. У Пушкина следует: «... читательницах, которых у них не бывало, о высшем обществе, куда их не просят, и все это слогом камердинера профессора Тредьяковского». П. имеет в виду Булгарина и других сторонников «нравственности» (см.: *Русская литература XIX в.* — М., 1964, с. 286—287).

«Русская поговорка»

Впервые статья напечатана в журнале «Русский язык в школе» (1939, № 4).

Стр. 215

С. И. Абакумов (1890—1949) — языковед, методист. Основные труды: «Методика пунктуации», «Современный русский литературный язык».

Стр. 220

С. В. Максимов (1831—1901) — писатель и этнограф; его книга «Крылатые слова» была переиздана в 1955 г

«Разговорная фразеология в языке Маяковского»

Впервые статья напечатана в сборнике «Творчество Маяковского» (М., 1952). Рукопись завершена в 1939 г.

Стр. 225

Ссылки даны на Полн. собр. соч. В 12-ти т. — М., 1939—1949/Под общей ред. Н. Асеева, Л. Маяковской и других.

КРАТКАЯ БИБЛИОГРАФИЯ РАБОТ М. А. РЫБНИКОВОЙ

Книги

- Кружки учащихся. Организация. Темы.— М., 1918.
Изучение родного языка.— Минск, 1921.
Работа словесника в школе.— М., 1922.
По вопросам композиции.— М., 1924.
Книга о языке: Очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения.— М., 1925.
Современная и классическая литература в школе.— М., 1927.
Русская литература в вопросах, темах и заданиях.— М., 1927.
Как надо писать.— М., 1928.
Загадки.— М.; Л., 1932.
Введение в стилистику.— М., 1937.
Очерки по методике литературного чтения.— М., 1941; 2-е изд.— 1945; 3-е изд.— 1963.
Избранные труды.— М., 1958.

Статьи

- Эстетическое восприятие природы учащимися.— Вестник воспитания, 1917, № 8—9.
Один из приемов композиции у Тургенева.— В кн.: Творческий путь Тургенева. П., 1923.
Об искажении и огрублении речи учащихся.— Родной язык в школе, 1927, № 1.
Островский в школе.— Родной язык в школе, 1927, № 4.
Бывшие школьники о школьных сочинениях.— Родной язык в школе, 1927, № 6.
Избывая поэзия в загадках: (Поэтика на экскурсии).— Русский язык в советской школе, 1929, № 1.
От маленького писателя — к большому читателю.— Русский язык в советской школе, 1929, № 2.
Постановка творческих работ.— Русский язык в советской школе, 1930, № 1.
Культура образа.— Русский язык в советской школе, 1930, № 5.
Классики в детском чтении в прошлом и настоящем.— Русский язык и литература в средней школе, 1934, № 1—2.
Детский фольклор и детская литература.— Литературный критик, 1935, № 1.
Основы литературного образования в начальной школе.— Народный учитель, 1935, № 5.
Сочинения по картинке.— Русский язык в школе, 1936, № 4.
Сказки Пушкина в начальной школе.— Начальная школа, 1936, № 9.
О литературе в начальной школе.— Начальная школа, 1936, № 10.
Пушкин как защитник простоты и народности в языке.— Русский язык в школе, 1937, № 1.
«Каштанка» и «Ванька» Чехова.— Начальная школа, 1937, № 1.
Рассказы Л. Н. Толстого для детей.— Начальная школа, 1937, № 2.
Первоначальная работа над персонажем.— Литература в школе, 1937, № 4.
Народная сказка в начальной школе.— Начальная школа, 1937, № 12.

Русская поговорка.— Русский язык в школе, 1939, № 4.
Работа над планом.— Литература в школе, 1939, № 5.
Система занятий по языку.— Русский язык в школе, 1939,
№ 5—6; 1940, № 1.

Дидактические основы уроков литературного чтения.— Литература
в школе, 1940, № 3.

Герои и события в произведении: К вопросу об изучении теории
литературы в старших классах.— Литература в школе, 1940, № 5.

Письменные работы по литературе в старших классах.— Литера-
тура в школе, 1941, № 3.

Разговорная фразеология в языке Маяковского.— В кн.: Творчество
Маяковского. М., 1952.

СОДЕРЖАНИЕ

От составителя	5
Предисловие	6
РАЗДЕЛ I. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ	14
Об основах методики	—
Дидактические основы уроков	29
Материалы и методы	44
Выразительное чтение	51
Герои и события в произведении	75
Письменные работы по литературе в старших классах	85
Система письменных работ в старших классах	99
Уроки	105
РАЗДЕЛ II. ПО ВОПРОСАМ КОМПОЗИЦИИ	129
Приемы письма в «Войне и мире»	—
Язык с композиционной точки зрения	144
РАЗДЕЛ III. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА	148
Эпитет	—
Загадка как элементарная поэтическая форма	180
О жизни поэтического тропа	185
Стилистические явления синтаксического порядка	191
Лекция по стилистике. «Горе от ума»	195
Пушкин как защитник простоты и народности в языке	203
Русская поговорка	213
Разговорная фразеология в языке Маяковского	225
Комментарии	237
Краткая библиография работ М. А. Рыбниковой	246

Мария Александровна Рыбникова

ИЗБРАННЫЕ ТРУДЫ: К 100-летию со дня рождения

Составитель и автор комментариев
Исаак Ерухимович Каплан

Зав. редакцией **Л. И. Коровкина**. Редактор **И. Н. Баженова**.
Художник **Б. А. Валит**. Художественный редактор **Е. В. Гаврилин**.
Технические редакторы **О. В. Журкина**, **Т. Г. Иванова**. Корректор
В. Н. Рейбекель

НБ № 914

Сдано в набор 12.09.84. Подписано в печать 05.04.85. А 07571 Формат 84×108^{1/32}
Бумага кн.-журн. Печать высокая. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 13,02.
Уч.-изд. л. 13,76 Усл. кр.-отт. 13,02. Тираж 16000 экз. Заказ 455 Цена 1 руб.
Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР
и Государственного комитета СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

Москва, 107847, Лефортовский пер., 8

Московская типография № 4.

Союзполиграфпром при Государственном комитете СССР по делам издательств,
полиграфии и книжной торговли.

129041 Москва, Б. Переяславская ул., д. 46