

А. И. Гаранина (Минск, Беларусь)

А. С. Пушкин в исследованиях методистов-словесников второй половины
XIX – начала XX века

В настоящее время много исследований посвящено методике изучения произведений А. С. Пушкина в школе и вузе и очень мало работ связано с историей развития русской методической мысли. Тем не менее творчество А. С. Пушкина нашло отражение в исследованиях В. П. Острогорского и В. Я. Стоюнина во второй половине XIX века, Ц. П. Балталега и А. Д. Алфёрова в начале XX-го. Однако этот аспект в творческой биографии поэта оказался недостаточно изученным. Следует принять во внимание и тот факт, что до середины XIX века произведения А. С. Пушкина в учебных заведениях текстуально не изучались. Поэтому с творчеством великого поэта ученики могли познакомиться в учебниках по истории русской словесности.

Только с середины XIX века в педагогической литературе высказывалось мнение о необходимости изучения на уроках художественных текстов. Эта идея принадлежала известному языковеду, профессору Московского университета **Фёдору Ивановичу Буслаеву (1818-1897)**, начинавшему свою педагогическую деятельность в качестве учителя словесности в московских гимназиях. В 1844 году он писал: «Чтение есть основа теоретическому знанию, и практическому умению...» [1]. Для второй половины XIX века идея Ф. И. Буслаева была прогрессивной, но почти неосуществимой: книги стоили дорого. Нужны были дешёвые школьные издания для чтения детей разных сословий.

Перед учёными встала проблема выбора для детского чтения произведений русских классиков, в том числе и А. С. Пушкина, которую попытался решить **Виктор Петрович Острогорский (1840-1902)**, преподававший в то время в гимназиях Петербурга, на женских педагогических курсах, в Елизаветинском институте и в Смольном [2, 64]. В его книге «Беседы о преподавании

словесности» содержался рекомендательный список произведений А. С. Пушкина для детей. Так, например, для учеников 1-го класса отбирались сказки как наиболее доступные для детского восприятия [3, с.39]. Сказки А. С. Пушкина, как известно, не предназначались для детей, но выбор, сделанный В. П. Острогорским, прошёл испытание временем: в современной начальной школе ребята читают «Сказку о рыбаке и рыбке», а вниманию пятиклассников предлагается «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях». Но что любопытно: для первого знакомства с А. С. Пушкиным В. П. Острогорский предназначал также произведения, которые в современной школьной практике изучаются в средних и старших классах. Можно предположить, что особенности детского восприятия методистом не учитывались. Поэтому и попали в список для чтения младших школьников произведения, доступные для восприятия подростков (повести «Дубровский» и «Капитанская дочка») и старшеклассников (песни «Цыгане», «Медный всадник» и «Кавказский пленник») [3, с. 37]. Скорее всего В. П. Острогорский ориентировался на действующие школьные программы, а проблема восприятия художественного текста читателями разных возрастных групп в методике ещё не поднималась.

Заслуга В. П. Острогорского состояла ещё и в том, что ему одному из первых в истории методической науки удалось написать биографии русских писателей для детей. В 1883 году вышла его книга «Русские писатели, как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» [4], которая во второй половине XIX века неоднократно переиздавалась (5-ое издание в 1901 году). В этой книге нашла отражение и биография А. С. Пушкина [4, с. 91–103]. И эта биография не единственная в наследии учёного: в книге В.П.Острогорского «Первое знакомство с А. С. Пушкиным» наряду с произведениями поэта снова помещалась его биография [5]. Так у методиста получилась своеобразная хрестоматия для детского чтения.

Биографию А. С. Пушкина В. П. Острогорский написал доступным для детского возраста языком, живо и интересно. С 1901 года его книги не переиздавались, хотя и сегодня они могут служить образцом для составителей детских хрестоматий, учебников и учебно-методических пособий. По своему содержанию и доступности изложения они могут сравниться с книгой Н. С. Шер «Рассказы о русских писателях» [6], которая также как и книги В. П. Острогорского давно стала библиографической редкостью.

Большой вклад в развитие русской методической мысли во второй половине XIX века внёс выпускник философского факультета (историко-филологического отделения) Петербургского университета **Владимир Яковлевич Стоюнин (1826-1888)**, почти двадцать лет преподававший литературу в гимназии, а затем работавший инспектором учебных заведений. «Сами методические работы В. Я. Стоюнина, быть может, сегодня выглядят суховатыми, однако за ними стоял творческий опыт преподавателя заинтересованного, страстного, эмоционального.

Едва ли не большинство идей Стоюнина осталось в основе современной методики преподавания литературы в школе...» [2, с. 46]. Одна из них нашла отражение в известной книге методиста «О преподавании русской словесности». В этой книге В. Я. Стоюнин писал о необходимости воздействия трёх сил на личность ученика: первой – «...сообщать им истинные познания», второй – развивать их, третьей – приучать к труду [7, с. 239]. «Есть такие преподаватели, – считал В. Я. Стоюнин, – которые исключительно заботятся о количестве знаний, «чем больше, тем лучше» говорят они» [7, с. 239]. Сам В. Я. Стоюнин не принадлежал к таким учителям, поэтому в его методической системе большое место отводится сопоставлению литературных произведений разных авторов. В книге «О преподавании русской словесности» сравниваются: «Песнь о вещем Олеге» А. С. Пушкина и летописное сказание Нестора [7, с. 299–305]; скупой рыцарь А. С. Пушкина и Плюшкин Н. В. Гоголя [7, с. 346–362]; стихотворение В. А. Жуковского «Море» и пушкинское «К морю» [7, с. 376–379]; «Муза»

А. С. Пушкина и Н. А. Некрасова [7, с. 380–381]; драма «Борис Годунов» и страницы истории Карамзина [7, с. 387–389].

Таким образом В. Я. Стоюнин одним из первых в методической науке предложил использовать сопоставительный анализ в процессе изучения литературных произведений в школе. Для второй половины XIX века эта идея была прогрессивной: «...сравнительную методу мы считаем за одну из самых развивающих в педагогическом деле...» – писал методист [7, с. 379].

Нельзя не отметить, что сопоставление как приём анализа художественного текста нашёл отражение в классификации методов, предложенной Н. И. Кудряшёвым [8], и успешно применяется современной школьной практике. Достоинство сопоставительного анализа состоит в том, что он позволяет выявить точку зрения ученика в процессе изучения текста и развивает его читательские умения (выявлять сходства и различия, обобщать), что в своё время подметил В. Я. Стоюнин [7]. Не случайно методист в своей книге [7] уделил большое внимание методике анализа произведений А. С. Пушкина в сопоставлении с текстами других русских писателей и с работами по истории: «Здесь задача будет состоять в том, чтобы определить, какие заимствования сделал Пушкин у историка, и как переработал найденные у него факты...» [7, с. 379].

Таким образом, в книге В. Я. Стоюнина «О преподавании русской словесности» умение учителя задавать вопросы является одним из основных способов пробуждения познавательной активности ученика на уроке. Но методист не был сторонником чрезмерного количества вопросов [2, с. 32], интуитивно предвидя, что такие вопросы разрушают целостность читательского восприятия. Образцы разборов художественных текстов (в том числе и пушкинских), предложенных в своё время В. Я. Стоюниным, принято считать *критическими*: методист развивал мыслительную деятельность читателя-школьника на уроке.

Цезарь Павлович Балталон (1855–1913), как и его предшественники, также имел богатый педагогический опыт: преподавал словесность в средних

учебных заведениях. Но в отличие от В. Я. Стоюнина, был сторонником воспитательного чтения и поэтому не допускал, чтобы на уроке образовательные цели превалировали над воспитательными [2, с. 49]. Литературные беседы Ц. П. Балталон рассматривал не только как средство самообразования, но и как интересное занятие для истинных любителей художественного слова [9, с. 22].

В методической системе Ц. П. Балталона чтение художественных текстов приобретает направленный характер: ученикам заранее предлагаются вопросы к изучаемому в классе произведению, а на уроке учитель добивается от них аргументированного ответа. Точка зрения ученика выявлялась и в процессе сопоставительного анализа, который Ц. П. Балталон (вслед за В. Я. Стоюниным) использовал на своих уроках: так, например, в «Способы для литературных бесед и письменных работ» сравнивались критические статьи Белинского и Писарева на роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» [9, с. 56–58].

Ц. П. Балталон применял также задания репродуктивные и исследовательские: старшеклассникам предлагалось составить план каждой главы из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» с обозначением всех отступлений автора. Вопросов творческого характера по произведениям А. С. Пушкина у Ц. П. Балталона, как и у его предшественников (В. П. Острогорского и В. Я. Стоюнина), ещё не было. Такие задания будут использоваться в процессе изучения произведений А. С. Пушкина только в XX веке, когда возникнет необходимость исследовать деятельность читателя-школьника не только в позиции «критика», но и в позиции «художника».

В начале XX века в методической науке появились работы **Александра Даниловича Алфёрова (1862–1919)**. Самая известная из них: «Сборник вопросов по истории русской литературы», – была написана в соавторстве с председателем Общества любителей российской словесности при Московском университете А. Е. Грузинским [10]. Педагогические идеи А. Д. Алфёрова во многом развивали взгляды В. Я. Стоюнина: методист большое внимание уделял аналитической

работе старшеклассников над текстом художественных произведений, в том числе и А. С. Пушкина.

Если у В. Я. Стоюнина – отдельные образцы вопросов и заданий, то в книге А. Д. Алфёрова и А. Е. Грузинского – целая система: от летописных изданий – до А. Толстого. Это весь гимназический курс. Таким образом А. Д. Алфёрову и А. Е. Грузинскому удалось продемонстрировать, каким должен быть историко-литературный курс, в который, наряду с другими авторами, входят и произведения А. С. Пушкина.

А. Д. Алфёров и А. Е. Грузинский разработали систему вопросов и заданий к таким произведениям А. С. Пушкина как «Кавказский пленник», «Цыгане», «Евгений Онегин», «Борис Годунов», «Повесть Белкина», «Полтава», «Дубровский», «Медный всадник» и «Капитанская дочка» [10, с. 30–35]. Достоинство книги – в апробации предложенной в ней методической системы. А. Д. Алфёров в педагогической сфере не был человеком случайным: вместе со своей женой учредил в Москве новую гимназию, плата за обучение в которой шла на улучшение учебного процесса [10, с. 55]. Можно предположить, что вопросы и задания к произведениям А. С. Пушкина применялись именно в этом учебном заведении.

А. Д. Алфёров и А. Е. Грузинский старались избегать репродуктивных вопросов и заданий, которые требовали запоминания текста; не использовали они и слишком трудных вопросов. При этом рассчитывали своё пособие для учеников с разным уровнем литературного развития. Большое внимание уделялось осмыслению школьниками таких необходимых для понимания художественного текста категорий как «жизненная правда» и «художественный вымысел».

Вопросов на проверку первичного восприятия текста у А. Д. Алфёрова и А. Е. Грузинского не было. Предложенные в книге задания не связывались с этапами изучения текста. И это не случайно: книга Н. М. Соколова «Изучение

литературного произведения в школе», в который впервые в методической науке раскрывались эти этапы, появится только в 1928 году [11].

Таким образом, русские методисты-словесники второй половины XIX-го начала XX века

- вслед за В. П. Буслаевым взяли за основу изучения литературы чтение художественных текстов;
- в своей педагогической деятельности большое внимание уделяли литературным беседам о прочитанном произведении;
- в методических разработках, посвящённых А. С. Пушкину, предпочтение отдавали аналитической работе над текстом;
- сопоставление считали эффективным приёмом анализа не только произведений А. С. Пушкина, но и других авторов;
- специфику первичного восприятия произведений А. С. Пушкина школьниками разных возрастных групп они не учитывали;
- творческих заданий не предлагали.

Тем не менее им удалось отобрать произведения А. С. Пушкина для детского чтения, создать биографию А. С. Пушкина для детей и раскрыть в процессе преподавания идейно-художественный потенциал его произведений. Всё это даёт нам основание утверждать, что работы В. П. Острогорского, В. Я. Стоюникова, Ц. П. Балталона и А. Д. Алфёрова заложили основу для методических исследований, посвящённых А. С. Пушкину, которые появились в XX - начале XXI века. Многие идеи русских методистов-словесников получили своё дальнейшее развитие в методической науке последующих лет, что привлекает внимание к их работам наших современников.

Литература

1. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – Л: Ленинградское отд-е, 1941. – 248 с.

2. Методика преподавания литературы: учеб. хрестоматия-практикум для студентов высших педагогических учебных заведений / Автор-сост. Б. А. Ланин. – М.: Эксмо, 2007. – 512 с.
3. Острогорский, В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – СПб, 1885. – 110 с.
4. Острогорский, В. П. Русские писатели, как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу / В. П. Острогорский. – М., 1901. – 360 с.
5. Острогорский, В. П. Первое знакомство с А. С. Пушкиным / В. П. Острогорский. – СПб., 1901. – 411 с.
6. Шер, Н. С. Рассказы о русских писателях / Н. С. Шер. – М.: Детская литература, 1982. – 650 с.
7. Стоюнин, В. Я. О преподавании русской словесности / В. Я. Стоюнин. – СПб, 1864. – 392 с.
8. Кудряшёв, Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя / Н. И. Кудряшёв. – М: Просвещение, 1981. – 190 с.
9. Балталон, Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ / Ц. П. Балталон. – М., 1912. – 230 с.
10. Алфёров, А. Д. Сборник вопросов по истории русской литературы / А. Д. Алфёров, А. Е. Грузинский. – М.: Школа, 1915. – 88 с.
11. Соколов, Н. М. Изучение литературного произведения в школе / Н. М. Соколов. – М.; Л., 1928. – 160 с.