

к74.268.3ч8

Р 17

К-62125

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧУВАШСКОЙ ССР

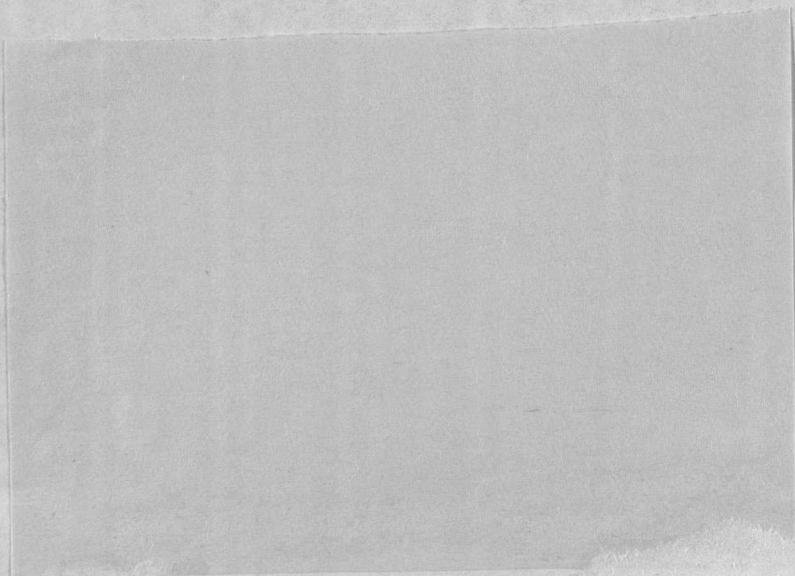
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие двуязычия и взаимосвязи
литератур в школе

Чебоксары



K-062125



Кур К74.268 196.
Р17

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧУВАШСКОЙ ССР.

РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие двуязычия и взаимосвязи
литератур в школе

"Школа" ссср
В. Мухоморов
09.02.1968.

онлиб-1
84

Чебоксары

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧУВАШСКОЙ ССР

РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие двуязычия и двуязычия
в школе

С. С. Сидоров
1985 г.

K-62825

Начальная библиотека
Чувашской Республики

**ПЕЧАТАЕТСЯ ПО РЕШЕНИЮ УЧЕНОГО СОВЕТА
ЧУВАШСКОГО РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Составитель — кандидат педагогических наук В. Н. Пушкин.

Отв. редактор — доктор педагогических наук профессор Г. А. Анисимов.

Рецензенты: доктор филологических наук профессор ЧГПИ им. И. Я. Яковлева Л. П. Сергеев; учителя А. Н. Авинова, Н. Я. Зайцева, А. А. Мулюкова, Г. Н. Никитина.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

В настоящее время, когда в нашей стране уделяется самое пристальное внимание свободному развитию и равноправному использованию всеми гражданами СССР родных языков, овладению русским языком как средством межнационального общения, особую актуальность приобретают проблемы разработки концепции обновления национальных школ республики и формирования у учащихся активного двуязычия.

Претворение в жизнь идеи переустройства существующей системы обучения и воспитания молодежи в русле идей демократизации и гуманизации образовательного процесса, реализация принятого Закона о языках в Чувашской ССР требуют осмысления и аккумуляции мирового и отечественного опыта организации двуязычного обучения, пересмотра учебного плана и создания вариантных и альтернативных программ и учебников по каждому предмету. В условиях методического плюрализма, поиска путей строительства новой, свободной школы чрезвычайно важно учитывать как достижения педагогической науки, так и издержки и упущения в народном образовании. Путь к истине неминуемо проходит через трезвый и взвешанный анализ того, что пережито просвещенцами, и через осознание социально-культурных запросов общества по сохранению и обогащению духовного наследия и традиций народа.

Именно с этих позиций надо рассматривать и оценивать статьи, включенные в настоящий сборник, который подготовлен кафедрой теории и практики развития многоязычия Чувашского республиканского института повышения квалификации работников народного образования. Излагаемые в них концептуальные положения об обновлении и развитии национальных школ Чувашской ССР, формировании у учащихся рецептивного и продуктивного билингвизма, осуществлении межпредметных взаимосвязей литератур, совершенствовании содержания и методов обучения русскому языку в начальных классах носят дискуссионный характер. Думается, что учителя, работающие раскованно и творчески, опираясь на добрые педагогические традиции, обобщая методическую палитру современного урока нестандартными подходами и решениями, педагоги, не равнодушные к судьбам национальных школ республики, примут деятельное участие в обсуждении вопросов перестройки системы обучения и воспитания подрастающего поколения.

В. П. МИДУКОВ,
министр народного образования
Чувашской ССР

К О Н Ц Е П Ц И Я ОБНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ЧУВАШСКОЙ ССР

Потребности возрождения языков, расширения их функций, развития национальных культур, сохранения самобытности народов, населяющих нашу республику, требуют не только осмысления того положения, в котором находятся теперь национальные школы, но и определения путей их обновления и развития.

Сложившаяся десятилетиями система народного образования с ее жесткой централизацией содержания обучения и воспитания не проявляла заботу о сохранении и развитии национальных языков, не приобщала учащихся к материальной и духовной культуре своего народа, его традициям, не способствовала формированию у подрастающего поколения национального самосознания и достоинства. В результате появилось поколение чувашей, татар, мордвы не знающее языка родителей, обычаев, истории и культуры своего народа, укрепилась тенденция отхода молодежи от традиционного образа жизни, отчего произошла утрата сформированных веками нравственно-эстетических понятий, духовных ценностей народов, что приводит к деформации сознания нации. В последнее время Министерством народного образования и общественностью Чувашской ССР приняты кардинальные меры по исправлению деформации в этом деле. С учетом достигнутых результатов разработана Концепция обновления и развития национальных школ¹. Она должна отвечать жизненным интересам народов нашей республики.

Концепция определяет собственный путь развития общего среднего образования в республике, устанавливает приоритет национально-республиканского компонента с учетом региональных и национальных особенностей ЧССР. В этой концепции реализуются и развиваются применительно к системе народного образования положения вошедшего в силу «Закона о языках Чувашской ССР».

Основные положения и принципы Концепции

Исходным положением Концепции обновления и развития национальных школ является реализация конституционного права обучения и воспитания учащихся на их родном языке.

Родной язык — основа развития интеллекта, формирования эмоциональной сферы ребенка, становления творческой личности, способной создавать национальные ценности. Это наилучшее сред-

ство гуманизации воспитания через познание истории народа, его самобытного духа; воспитания любви и уважения к родному народу, чувства гордости за тот вклад, который он вносит в общечеловеческую культуру.

Функционирование родного языка в качестве языка дошкольного воспитания и школьного обучения является решающим фактором возрождения национальных языков, развития национальных культур, самосохранения коренных народов нашей республики.

Для полноправного использования национальных языков как средства обучения и воспитания необходимо наличие по всем предметам полных комплектов учебной, методической и популярной литературы на чувашском, татарском, мордовском и русском языках.

Содержание воспитания и обучения, учебники и методические пособия, литература для детей разрабатываются в соответствии с этнопсихологическими особенностями восприятия, памяти, воображения и стилем мышления детей данной национальности, учитывают специфику ее языка.

Концепция предполагает в перспективе продолжение обучения на родном языке параллельно с русским языком в средних и старших классах общеобразовательной школы.

Национальная школа обеспечивает передачу из поколения в поколение многовекового опыта народа, его нравственных устоев, которые способны предотвратить духовное обнищание молодежи, противостоять примитивной массовой культуре.

Принцип учета национального компонента закладывается в основу определения и содержания структуры предметов познавательного характера (природоведение, география, биология, история), эстетического, физического и трудового воспитания. Для удовлетворения запросов учебных заведений, находящихся в различных условиях, создаются благоприятные возможности для варьирования учебного процесса в общих рамках школы. Предполагается введение вариантов учебных планов, обеспечивается профильное обучение и сильная специализация школ с учетом желания учащихся и спроса на рынке труда в конкретном районе или городе. Меняется в связи с этим соотношение и последовательность союзного, республиканского и школьного компонентов, предусмотренных базисным учебным планом, национально-региональный компонент этих предметов становится не только приоритетным, но и ядром содержания обучения. Изучив историю и географию родного края, ученик переходит к географии всей нашей страны, истории русского народа, а затем — культуры других стран и народов.

Разработка и утверждение учебных планов и программ по названным предметам, естественно, переходит в компетенцию Чувашской республики.

При реализации Концепции учитываются также учебные планы Татарской, Мордовской ССР, а также РСФСР, специфика языков,

различие городских, сельских, малокомплектных школ и дошкольных учреждений, особенности жизнедеятельности районов со смешанным составом населения.

Обучение в дошкольных учреждениях, а также в 1—4 классах ведется на родном языке детей, в 5—11 классах родной язык изучается как предмет. Постепенно будет реализовываться переход на параллельное обучение на родном и русском языках до окончания средней школы.

Таким образом, основными принципами Концепции становления и развития национальных школ являются:

1. Реализация права родителей на обучение и воспитание ребенка на его родном языке с дошкольного возраста до окончания средних учебных заведений.

2. Формирование интеллектуальных способностей и нравственных качеств детей с учетом этнопсихологических особенностей познавательных процессов и традиций народной педагогики.

3. Приобщение подрастающего поколения с самого раннего возраста к национальной культуре, обычаям и традициям родного народа, к его духовным и нравственно-этическим ценностям.

4. Приоритет национально-республиканского компонента в содержании и структуре предметов познавательного характера, эстетического, физического и трудового воспитания. Содержание таких предметов, как математика, физика, химия, относится к союзной компетенции.

5. Разнообразие типов школ, дошкольных и детских учреждений, вариативность учебных планов в зависимости от местных условий и имеющихся возможностей.

6. Создание условий для возрождения языков других этнических групп, проживающих в республике Чувашьен, расширение их функции как языка дошкольного и школьного воспитания и обучения².

Общие основы разработки учебных планов, программ и учебников для национальных школ.

Основные цели и положения Концепции обновления и развития национальных школ, пересмотр образовательных и воспитательных приоритетов находят отражение в республиканских учебных планах дошкольных учреждений, школ I, II, III ступени, а также ПТУ. Учебные планы и программы отвечают требованиям общесоюзного уровня образования.

В национальных школах республики с I до XI класса вводится предмет «Культура чувашского края». Во взаимодействии с уроками родной литературы и дисциплин эстетического, физического воспитания и трудовой подготовки этот предмет дает учащимся широкий круг знаний в области материальной и духовной культуры коренных народов республики.

Основу программы воспитания в дошкольных учреждениях сос-

тавляет национальный компонент. С дошкольного возраста дети воспитываются в среде с национальным колоритом, знают много сказок, стихов, загадок, слушают народные песни, играют в народные настольные и подвижные игры, учатся исполнять национальные танцы.

В школе I ступени у учащихся складывается понятие о национальной культуре. При воспитании детей с дошкольного возраста в среде, насыщенной национально-культурным материалом, они, как правило, знают много стихов, сказок, загадок, умеют петь народные песни, исполнять национальные танцы, знакомятся с декоративным и прикладным искусством народа. Дети получают представление и о жанрах фольклора.

Школа II и III ступеней прививает учащимся практические навыки национальной резьбы, шитья, вышивания, изготовления национальных блюд. Продолжается знакомство с произведениями устного народного творчества, разнообразными прикладным искусством. Учащиеся осваивают национальные игры и виды спорта, получают представления о народных обычаях и ритуалах, проводят сбор фольклорного, этнографического, историко-документального материала, умеют разбираться в родословной, приобретают практические навыки в народных ремеслах.

Наравне с родным языком учащиеся овладевают и русским языком как средством межнационального общения. С учетом различий языковой ситуации в городах и сельских местностях разрабатываются вариативные программы и учебники по русскому языку, которые обеспечивают преемственность работы в детских садах и школе I, II, III ступеней, координацию обучения двум языкам.

Национальная школа обеспечивает достаточный для поступления и продолжения образования в средних и высших учебных заведениях страны уровень знаний и умений по русскому языку.

В программах предметов познавательного характера предусматривается расширение картины мира, начиная от окружающей среды, географии и истории родного края. Важнейшим направлением обучения становится экологическое образование и воспитание учащихся, возрождение культа природы как главного условия нормальной жизнедеятельности человека.

В программах физического и трудового воспитания, которые определяются преимущественно школами и местными органами народного образования, особое место занимают вопросы привития учащимся здорового образа жизни, подготовки их к трудовой деятельности.

При всем разнообразии и вариативности учебных планов предельно допустимая норма недельной нагрузки учащихся во всех классах не превышает норму базисного плана.

Механизм реализации Концепции

1. Создание материально-технической базы.

Для того, чтобы каждый житель республики: чуваш или русский, мордвин или татарин, или представитель другой национальности — имел возможность отдавать своих детей в ясли и детсады, школы и внешкольные учреждения, училища, в которых обучение и воспитание ведется на родном языке, необходима соответствующая материальная база.

С учетом демографической ситуации в микрорайонах городов, районных и населенных пунктах вносятся определенные коррективы в принятые народно-хозяйственные планы строительства школ, дошкольных и детских учреждений по новым типовым проектам с национальным колоритом, разрабатывается долговременная комплексная программа, предусматривается открытие новых типов учебных заведений (гимназии, лицеи и др.).

2. Учебно-методическое обеспечение.

Обучение в национальных школах на родном языке требует подготовки и издания соответствующей учебной, методической и популярной литературы для всех звеньев общего среднего образования: дошкольных учреждений, школы I, II и III ступеней, ПТУ.

Для этого необходимо:

— осуществление качественного перевода действующих школьных учебников, написанных на русском языке для РСФСР. Создание обновленных учебно-терминологических словарей, включающих формулировку определений и понятий, правил и законов по каждому предмету. Издание учебных пособий по национальной культуре, фольклору. Учреждение республиканского педагогического журнала на чувашском и русском языках;

— перевод созданных на русском языке методических пособий и разработок для учителей, дидактических материалов для учащихся по учебным дисциплинам. Составление задачников с использованием краеведческого и местного материала, популярных брошюр и книг для внеклассного чтения. Разработка дополнительных учебных и методических материалов, учитывающих особенности формирования понятий на родном языке, помогающих преодолеть трудности перехода с одного языка на другой, адресованных учащимся, владеющим двумя языками и т. д.;

— создание оригинальных авторских учебников, их методическое обеспечение;

— создание разнообразных средств обучения: слайдов, грампластинок, видеозаписей, компьютерных программ и др.

Учебно-методическое обеспечение национальных дошкольных учреждений и школ становится важнейшей проблемой всех научных и методических учреждений, высших учебных заведений, решение которой требует объединения всех творческих сил: опытных

учителей, научных работников, деятелей культуры и искусства, народных мастеров и исполнителей. Предусматриваются целевые выделения бумаг по заблаговременным расчетам как для выпуска массовых тиражей, так и для издания опытно-экспериментальных материалов учебников и методических пособий.

Кадровое обеспечение

Предусматривается разработка и реализация комплекса мер для подготовки и переподготовки кадров, способных вести обучение и воспитание детей на их родном языке. Осуществляется взаимодействие органов народного образования с учебными заведениями, готовящими кадры для дошкольных учреждений и школ.

Взаимодействие школы, детских учреждений, семьи и общественности

Национальная школа возрождает и пропагандирует лучшие традиции народной педагогики, широко использует воспитательные факторы национальных семейных традиций и отношений.

Важную роль в становлении национальной школы играет психологическая служба, которая раскрывает этнопсихологические особенности характера, поведения, эмоциональной сферы детей разных национальностей, межэтнические и личностные отношения в детских и педагогических коллективах. Предполагается изменение сложившихся годами стереотипов в массовом сознании, преодоление инертности и консерватизма мышления, без чего обновление национальной школы становится нереальным.

Правовое обеспечение. Придание Концепции обновления и развития национальных школ законодательного статуса

Обеспечивается соответствие нормативно-правовых актов по народному образованию республики с положениями Концепции и программой ее реализации.

Учреждения народного образования получают финансовую самостоятельность в использовании выделенных им государственных средств.

Глубокая запущенность проблем национальных школ, их роль как фактора гармонизации межнациональных отношений в современных условиях вызывают необходимость принятия правительственной программы ускоренной реализации Концепции, подкрепленной соответствующими финансовыми и материальными ресурсами.

Примечания

¹ Концепция разработана нами, за ее основу мы взяли Концепцию, созданную под руководством академика АПН СССР Г. Н. Волковым. Предложенная нами Концепция обсуждена и одобрена Коллегией Министерства народного образования Чувашской ССР 12 марта 1991 года.

² Для реализации этого положения необходимы объединенные усилия специалистов всего региона сопредельных с нами республик.

ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ И ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ РЕЦЕПТИВНОГО И ПРОДУКТИВНОГО БИЛИНГВИЗМА

Явление двуязычия (билингвизма) в школе и круг проблем, связанных с ним, вызывают в настоящее время горячие споры не только ученых разных специальностей, но и учителей-практиков¹. Полемическое заострение вопросов формирования у учащихся билингвизма в условиях обучения в чувашской школе на русском языке, начиная со средних классов, вполне объяснимо. Правильное решение этих вопросов во многом предопределяет и будущее нашей школы, призванной совершенствовать умственные способности каждого ребенка, помочь ему в нравственном развитии, в становлении его как человека с самобытным национальным характером.

Что такое двуязычие применительно к школам разных типов, каковы его место и роль в интеллектуальном и духовном развитии ученика, каковы особенности взаимодействия контактирующих в учебном процессе языков, насколько оправдано и приемлемо преподавание учебных дисциплин на иноязычной основе, как совершенствовать пути и способы повышения качества обучения русскому и родному языкам и литературам на современном этапе — вот далеко не полный перечень вопросов, волнующих теперь общественность республики².

В литературе по билингвологии встречаются разные определения, толкования сущности двуязычия. Имеется широкое и узкое его понимание. Двуязычие в широком смысле слова означает умение человека пользоваться вторым языком в определенных сферах общения (бытовой, производственной, научной, социально-культурной) и добиваться взаимопонимания с носителями этого языка и согласовывать с ними свои действия. В данном случае обязательно свободное владение двумя языками. Главное, чтобы билингв мог выражать свои мысли на втором языке в доступной для других форме, независимо от степени проявления интерференции. Двуязычие же в узком его понимании предполагает более или менее свободное владение родным и неродным языками.

Широкое толкование понятия двуязычия находим прежде всего в социолингвистике, в которой за основу его определения берется критерий практики — возможность взаимного понимания представителей разных национальностей с помощью любого из языков — родного или неродного. Иными словами, учитывается способность индивидуума понимать готовые фразы на втором языке и создавать на том же языке понятные для других устные или письменные высказывания.

Исходя именно из такого понимания национально-русского дву-

язычия, мы можем сказать, что население нашей республики является, собственно, двуязычным, хотя степень распространения билингвизма далеко не одинаково в городской и сельской местности. В деревнях, где чувашаи проживают компактной массой, двуязычие носит пассивный характер, что, конечно, ограничивает возможности для речевой практики учащихся на русском языке во внеучебное время.

Применительно к условиям чувашской школы следует говорить о двуязычии не в широком его понимании, а в узком. Дело в том, что в условиях преподавания учебных дисциплин на русском языке весьма существенным является степень владения этим языком. Успешное усвоение основ наук невозможно без свободного владения языком обучения. Поэтому в качестве критерия определения двуязычия в школе нужно принять относительно свободное владение двумя языками, предполагающее попеременное использование их в учебном процессе в зависимости от характера изучаемого материала. Не случайно известный социолингвист В. А. Аврорин, рассматривая вопросы билингвизма в школе, дает его дефиницию с ориентацией именно на этот критерий: «Двуязычие — приблизительно одинаково свободное активное владение двумя языками вплоть до способности думать на них без перевода с одного языка на другой»³.

Отсюда вытекает исключительно важный в методическом отношении вывод: прежде чем перейти к преподаванию учебных предметов на втором языке, нужно основательно взвесить все доводы за и против, выяснить до конца, насколько целесообразно это с точки зрения развития личности ученика и его будущей карьеры и — главное — можем ли обеспечить им свободное владение этим языком как средством познания наук. Если нет такой гарантии, то едва ли можно считать разумным перевод обучения на иноязычную основу в условиях, когда родной язык выступает важнейшим средством формирования и формулирования мыслей и средством воспитания нравственных качеств. При разработке новой концепции развития чувашской школы нельзя не учитывать уроки ее истории, связанной с выбором языка обучения.

Не нуждается в лишем доказательстве известная истина, что реальное достижение стоящих перед школой образовательно-воспитательных задач обеспечивается наилучшим способом прежде всего благодаря родному языку учащихся — основному хранителю культуры народа и средству его духовного развития. Но, к сожалению, мы часто пренебрегали этой аксиомой, проявляя безразличие к выбору языка обучения и не задумывались над последствиями перехода к преподаванию учебных дисциплин на неродном языке.

То, что прогнозирующая система у нас нередко не срабатывает, а судьбоносные решения принимаются без достаточного научного обоснования, подтвердилось фактически в шестидесятые годы, ког-

да, осуществляя постановление обкома КПСС и Совета Министров республики «О переходе на русский язык обучения в школах Чувашской ССР с V класса» (26 июля 1960 г.), начали вести в сельских школах изучение предметов на втором языке, не обеспечив их в должной мере комплексом учебных пособий, составленных с учетом специфики этих школ. Собственно говоря, еще тогда было очевидно, что данное постановление противоречит принципам ленинской языковой политики и традициям как русской, так и чувашской школы, заложенным великими просветителями К. Д. Ушинским и И. Я. Яковлевым, которые придавали исключительно большое значение родному языку в совершенствовании интеллекта и эмоционально-волевой сферы ученика, в оттачивании всех его способностей. К. Д. Ушинский писал: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только одни слова, их сложения и взаимодействия, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, художественных образов, и усваивает легко и скоро в два-три года столько, что и половины того не может усвоить за двадцать лет прилежного и методического учения»⁴. Признавая решающую роль родного языка в духовном развитии личности, К. Д. Ушинский отстаивал право воспитанника учиться на нем на протяжении всех лет обучения в школе и обосновывал необходимость реализации этого права как «самого первого и самого естественного права каждого человека»⁵.

Как и К. Д. Ушинский, Иван Яковлевич считал, что в языке отражается «духовная многовековая жизнь народа», что основой для развития мыслительных способностей учеников является их родной язык, что если они не утвердятся в нем, если родной язык не пустит глубокие корни в их сознании, то нельзя переходить к преподаванию неродных языков и тем более к обучению на иноязычной основе. В противном случае процесс школьного обучения может оказаться чрезвычайно усложненным и потребует от ребенка непомерных усилий, а это может привести к потере его веры в собственные силы и к угасанию интереса к учебе.

В то же время И. Я. Яковлев ратовал за изучение русского языка, рассматривая его как «орган государственной жизни, науки и цивилизации», а двуязычие — как средство духовного роста нерусских народов, как фактор сближения с русскими людьми, нравственного их единения и сплочения. «Завещаю чувашам, — писал он, — что бы ни случилось с Россией, жить с нею, разделяя ее радости и горе, какое бы государственное устройство в ней ни существовало»⁶. Но И. Я. Яковлев решительно был против какого-либо ущемления прав родного языка и в этом смысле, на наш взгляд, не мог не оказать плодотворного влияния, как и И. Н. Ульянов, на В. И. Ленина, который, разрабатывая основные принципы национально-языковой политики социалистического государства, выступал за «обеспечение населению школ с преподаванием на всех местных языках», «за то, чтобы каждый житель России имел воз-

возможность научиться великому русскому языку», но без «элемента принудительности».

Игнорирование этих ленинских принципов, по существу, и привело к форсированному переходу на русский язык обучения в нерусских школах и — хотели того или нет — к заметному сужению сферы функционирования родного языка, что в свою очередь повлекло за собой и снижение культурного уровня населения. Теперь мы часто сетуем на то, почему, мол, современные молодые люди столь равнодушны к родному языку, почему они, как только переселяются в город, стыдятся говорить по-чувашски, почему забывают наши добрые традиции (почитание родителей, уважение к старшим, стремление жить в дружбе и согласии с соседями, скромность, трудолюбие), почему же они черствеют душой. Причин, конечно, тут много. Но совершенно очевидно и то, что пренебрежительное отношение к материнскому языку приводит в конце концов к отрыву от истоков родной культуры и духовному обнищанию личности.

Вопрос об отношении к родному языку и его роли при овладении вторым языком решается в лингводидактике неоднозначно. Существуют две диаметрально противоположные концепции по этому вопросу. Одни полагают, что родной язык мешает усвоению второго языка, что главная трудность в его изучении — «не овладение чужим, а борьба со своим»⁷. Другие же, напротив, считают, что родной язык помогает усвоению неродного языка, что эти языки не «враждуют», а при умелой организации учебной деятельности родной язык из «врага» превращается в «друга»⁸.

Мы тоже исходим из признания того факта, что родной язык облегчает процесс овладения вторым языком. Но это возможно только в том случае, если при выборе методов и приемов обучения, разработке системы упражнений учитываются закономерности взаимодействия этих языков в речи билингов, принимаются в расчет явления как транспозиции, так и интерференции (имеются в виду положительное и отрицательное влияние родного языка на формирование у детей механизмов иноязычной речи на каждом этапе их обучения в школе).

Педагогическая сторона вопроса взаимовлияния языков в учебном процессе состоит в том, что степень овладения одним из этих языков так или иначе сказывается на уровне формирования речевых умений на другом языке. В тех школах, в которых обучение родному языку поставлено на должную высоту, учащиеся легче, быстрее и глубже постигают закономерности второго языка, а там, где ученики слабо знают свой родной язык, обычно с трудом овладевают и неродным языком.

Что же показал тридцатилетний опыт обучения чувашских школьников на русском языке, начиная с V класса? Какие уроки можно извлечь из него? Их, естественно, несколько, но рамки статьи не позволяют подробно остановиться на каждом из них.

Осветим вкратце две проблемы, которые остро встали перед учительской общественностью еще в шестидесятые годы и, к нашему огорчению, до сих пор не решены (трудности в овладении вторым языком как средством обучения и развитие монологической речи учащихся).

Главная проблема связана с преодолением языкового барьера, который ежедневно держит многих учеников в умственном и эмоциональном напряжении. Далеко не во всех школах учителя начальных классов добиваются формирования у чувашских детей механизмов спонтанной русской речи, тем более в глубинных селениях, где нет русского речевого окружения. Только незначительная часть учащихся (не более 5—10 проц.) относительно свободно владеет русским языком и подготовлена к обучению на нем в средних классах, а остальные испытывают немалые языковые трудности. К тому же они не имеют рассуждать, обосновывать свои суждения на русском языке, доказывать истинность формулируемых выводов, строить равернутые высказывания при ответах на вопросы учителя. Причина такого положения кроется и в том, что переход от конкретно-понятийного мышления, которое формируется у детей в начальных классах на родном языке — и отчасти на русском, — происходит болезненно, тем более как при изучении учебных предметов на иноязычной основе им приходится оперировать отвлеченными словами и строить сложные формы умозаключения.

Дело усугубляется еще и тем, что, как ни парадоксально, ныне действующая программа (соответственно и учебники) по русскому языку, составленная применительно к различным типам национальных школ РСФСР, ориентирует учителя-словесника на то, чтобы добиться свободного владения учащимися русской речью в ее устной и письменной форме лишь ко времени окончания средней школы. Такая установка явно не отвечает запросам чувашской школы. Важнейшей предпосылкой успешного перехода к обучению на русском языке является формирование у ученика не только и не столько рецептивного билингвизма (билингв понимает речь на втором языке, но очень затрудняется или вообще не может создавать иноязычную речь), сколько билингвизма продуктивного (билингв может самостоятельно продуцировать речь на втором языке при полном автоматизме речевых механизмов, т. е. он способен свободно говорить, слушать, читать и писать на неродном языке).

Значительные трудности наши учащиеся в средних классах испытывают и оттого, что изучение математики, физики, химии и других предметов ведется в настоящее время по русским учебникам для русских школ. Эти учебники не учитывают специфики нерусских школ. В помощь учителю для работы по ним в национальных школах нет и учебно-методических пособий или рекомендаций, составленных с учетом психолого-педагогических и языковых осо-

бенностей учеников. В процессе изучения указанных предметов на школьников обрушивается лавина новых слов, терминов, оборотов, правил, теорий, которые они с трудом «переваривают» или просто не в состоянии осилить, отчего страдает все дело усвоения фундаментальных наук.

Что же нужно предпринять сейчас для повышения качества обучения учебным дисциплинам? Главное — мобилизовать усилия всех без исключения преподавателей школ на формирование у учащихся навыков связной речи. А что надо делать для совершенствования методики развития монологической речи школьников? Для этого необходимо соблюдать, по крайней мере, два условия: во-первых, перестроить обучение русскому языку с ориентацией на текст; во-вторых, координировать деятельность учителей-предметников, заинтересованных в развитии речевых умений школьников.

Еще в недавнем прошлом ведущее место в системе уроков по русскому языку в нерусской школе принадлежало обучению строю предложения, являющегося минимальной единицей общения. Иначе говоря, языковые формы и структуры рассматривались преимущественно в рамках отдельных, изолированных предложений, в то же время учащимся предъявлялись требования на самом высоком уровне создания текстов (например выпускных школьных сочинений). Надо отметить: соединение самостоятельно оформленных фраз в целом тексте имеет свои специфические особенности, не сводимые к особенностям сочетания слов в составе простых и сложных предложений. Для того чтобы не держать секреты построения разнотипных текстов (описания, повествования, рассуждения) за семью печатями, как это делалось в школьном обучении, надо вооружить учащихся элементарными сведениями о способах и средствах межфразовой связи, а в качестве основной учебной единицы необходимо избрать сложное синтаксическое целое, представляющее собой сочетание нескольких законченных предложений и характеризующееся смысловой и структурной спаянностью компонентов.

Успех дела во многом предопределяется также и координацией деятельности учителей русского и чувашского языков. Как известно, в обоих языках имеется немало общих понятий и категорий, сходных грамматических явлений, которые, будучи усвоенными в родном языке, становятся конкретной опорой при овладении вторым языком. Поскольку законы создания разнотипных и разножанровых текстов одинаковы в сопоставляемых языках, то усвоение учащимися правил конструирования связных высказываний на уроках чувашской грамматики стало бы надежным подспорьем в обучении механизмам русской речи. Именно опережающее изучение на занятиях по родному языку способов межфразовой связи (цепного, параллельного и присоединительного), как свидетельствует опыт лучших учителей-словесников республики, позволяет организовать обучение детей умению строить на русском языке

доказательные развернутые высказывания⁹.

Нельзя, однако, полагать, что развитие монологической речи учащихся — прерогатива лишь учителей-словесников, что у преподавателей по другим предметам есть заботы более важные, чем совершенствование речевых умений школьников, — формирование у них научных понятий или усвоение ими теоретических сведений по каждой теме. Язык ко всему льнет. Путь к наукам лежит через двери грамматики и фразеологии. И вряд ли найдутся в наших школах учителя, безразличные к тому, как именно излагают ученики изучаемый на уроке материал — точно, лаконично, логически последовательно или же ограничиваются одними репликами-ответами на вопросы педагога. Разве приятно учителю выслушивать убогую речь некоторых школьников, отличающихся скудностью словарного запаса и однообразием синтаксических конструкций? Конечно же, нет. Так что забота о развитии речевых способностей учащихся — забота общая. Успех в этом деле зависит от старания и целеустремленной работы каждого учителя-предметника. Эта работа предполагает, с одной стороны, объяснение значений новых слов, терминов, фраз, встречающихся в том или ином параграфе учебника (каждая наука имеет свой метаязык, свои привычные, излюбленные выражения), а с другой — совершенствование навыков связной речи учащихся.

О том, с какими именно языковыми трудностями могут сталкиваться нерусские учащиеся при изучении неорганической химии в VIII классе по стабильному учебнику, составленному для русских школ, можно судить по анализу лексического состава и синтаксических структур первых же его страниц¹⁰. Анализу был подвергнут текстовый материал §§ 1—3, набранный крупным шрифтом, за исключением заголовков к ним, в качестве которых, кстати, выступают односоставные назывные предложения («Предмет химии. Вещества и их свойства»). Напечатанный же мелким шрифтом (петитом) материал (подписи к рисункам, схемы, вопросы и задания к данным разделам учебника отражают их содержание) остался вне разбора.

Прежде всего обращает на себя внимание лапидарный стиль изложения теоретических сведений по той или иной теме: краткая формулировка важнейших понятий и определений, минимум фактических примеров для подтверждения сути изучаемых химических явлений. Ср.: «Для химических лабораторий и промышленности часто требуются чистые вещества. Чистыми называются вещества, которые обладают постоянными физическими свойствами, например дистиллированная вода» (с. 7). Это обстоятельство, несомненно, обязывает школьников к очень внимательному чтению учебника, чтобы они вникали в смысл каждой фразы, осознали закономерности изучаемых явлений, тем более что предложения насыщены специфическими терминами и оборотами. Особенно много в них терминов — имен существительных, среди которых пре-

валируют слова, мотивируемые глаголами. Вот неполный список таких терминов, употребляемых в первых трех параграфах учебника: отстаивание, фильтрование, центрифугирование, намагничивание, выпаривание, упаривание, конденсация, дистилляция, плавление, сгорание, ржавление (металлов), дробление (веществ) и т. д.

Значения этих терминов в учебнике раскрываются в основном перифрастически, описательно, путем разъяснения природы физических или химических явлений. Только в отдельных случаях в качестве семантизации терминов имен используются синонимические средства: дистилляция (перегонка), упаривание (т. е. частичное испарение воды).

Успешное усвоение подобных терминов зависит, главным образом, от того, насколько точно знают ученики значения глаголов, от которых образованы эти термины. Например, при объяснении значения слова **фильтрование** можно использовать прием подбора однокоренных слов: **фильтр** («прибор, устройство для очищения жидкостей, газа»), **фильтровать** («пропускать через фильтр»), **фильтрация или фильтрование** («процесс, при котором что-либо фильтруют») **фильтровальный** («относящийся к фильтру», «предназначенный для фильтрования», например **фильтровальная бумага**). «Чтобы ускорить отделение нерастворимых частиц из раствора, смесь фильтруют. Песок остается на фильтровальной бумаге, а прозрачный раствор поваренной соли проходит через фильтр» (с. 8). При раскрытии значения слова **выпаривание** целесообразно прибегнуть к словообразовательному анализу. Существительное **выпаривание** образовано от глагола **выпаривать** при помощи суффикса **-ний-** (**выпаривание** — **выпаривать**). **Выпаривание** — это процесс, при котором выпаривают какой-либо раствор, сгущают, очищают его, превращая лишнюю воду в пар. «Чтобы растворенное вещество, например поваренную соль, выделить из раствора, последний выпаривают» (с. 8).

Следует иметь в виду, что отглагольные существительные-термины образуются или от непереходных глаголов, или от переходных. Соответственно при объяснении значений этих слов нужно оперировать разнотипными конструкциями. Если существительное образовано от непереходного глагола, то при семантизации его используются обычно нераспространенные двусоставные предложения в сопоставлении с именными словосочетаниями, ср.: **Сгорание топлива**. — Топливо сгорает. **Ржавление металла** — Металл ржавеет. Если же слово-термин образовано от переходного глагола (способного к управлению существительным в винительном падеже без предлога), то для сравнения и уяснения его значения берутся именные словосочетания и распространенные односоставные инфинитивные или неопределенно-личные предложения, **на п р и м е р**: **Отстаивание воды**. — Отстаивать воду. Отстаивают воду. **Выделение вещества**. — Выделить (выделять) вещество. Выделяют вещество.

Велика роль глаголов и в структурно-семантической организации предложений. Главное достоинство глагола, по выражению А. М. Пешковского, — это «способность управлять, выстраивать вокруг себя длинную шеренгу разнообразных и последовательно зависящих друг от друга слов и предложений, словом, создавать то, что Потебня называл синтаксической перспективой»¹¹. В справедливости сказанного легко можно убедиться, обратившись к начальным фразам первого параграфа учебника: «В младших классах вы изучали природоведение, **приступили** к изучению физики и биологии, **познакомились** с понятиями «физическое тело» и «вещество». Чтобы **выяснить**, чем **отличаются** понятия «физическое тело» и «вещество», **вспомните** из курсов природоведения и ботаники сведения о составе физических тел, например, гранита и зерна (с. 3). Следовательно, зная конструктивные возможности глагольных слов, нужно обучать школьников правилам построения цельных высказываний с опорой на глаголы. Запоминая глаголы-сказуемые, ученики могут восстановить в памяти и воспроизвести тексты учебника или передать их содержание собственными словами.

Из всех типов речи для овладения химией, равно как и физикой, наиболее важным является усвоение правил составления связанных высказываний типа рассуждения и повествования.

Кстати сказать, многие абзацы в учебнике по химии строятся по типу рассуждения. Вначале высказывается тезис (какое-либо теоретическое положение, идея), затем приводятся аргументы, факты, его подтверждающие, и в конце формулируется вывод (завершающей части сложного синтаксического целого может и не быть). В качестве доказательства высказанной в начале абзаца мысли авторы учебника нередко ограничиваются приведением каких-либо примеров или их характеристикой. Вот один из подобных абзацев, или сложных синтаксических целых:

«Следует различать понятия «условия возникновения» и «условия течения химических реакций». Так, например, чтобы началось горение, нагревание (приток энергии) является как бы толчком, а затем реакция протекает с выделением теплоты и света, и дальнейшее нагревание не требуется. Иначе протекает реакция разложения воды. В этом случае приток электрической энергии необходим не только для начала реакции, но и для дальнейшего ее протекания» (с. 11).

Само собою разумеется, умение аргументировать выдвигаемые тезисы при составлении связанных высказываний типа рассуждения относится к числу общих учебных умений, совершенствуемых в средних и старших классах всеми преподавателями. Тем не менее каждый учитель формирует и развивает это умение применительно к своему предмету. Причем он не может не учитывать стиль изложения изучаемого материала в школьном учебнике. К примеру, авторы учебника химии, обосновывая те или иные теоретические положения, нередко строят сложные синтаксические целые, выражающие контрастно-сопоставительные и противитель-

ные отношения между самостоятельно оформленными предложениями. Ср.: «Одни и те же предметы часто изготавливают из разных веществ. Так, например, для изготовления труб одной и той же формы используют медь, стекло. И наоборот, для изготовления разных предметов, например разной посуды, используют одно и то же вещество — стекло» (с. 5). Сравнение и противопоставление предметов, веществ и явлений содействуют лучшему пониманию их характерных свойств.

Что касается правил построения связной речи типа повествования, то особое внимание следует обращать на соотношение видо-временных форм глаголов-сказуемых. Дело в том, что для чувашских школьников немалую трудность составляет именно выбор видов глаголов при сообщении о тех или иных событиях, явлениях объективной действительности. В частности, при обозначении обычных, повторяющихся или постоянно происходящих явлений используются глаголы несовершенного вида в настоящем времени, ср.: «Большое значение имеют химические реакции. Они используются для получения металлов, а также пластмасс, минеральных удобрений, медикаментов и т. д. Во многих случаях химические реакции служат источником получения энергии различных видов. При сгорании топлива выделяется теплота, которую используют в быту и в промышленности» (с. 11). А для обозначения действий, происходящих последовательно, одно за другим, используются глаголы как совершенного, так и несовершенного вида. Первые из них употребляются в будущем времени в значении настоящего, а вторые — в настоящем, ср.: С сущностью хроматографии можно познакомиться на следующем опыте. **Повесим (подвешиваем)** полоску фильтровальной бумаги над сосудом с красными чернилами и **погрузим (погружаем)** в них лишь конец полоски. Можно заметить: раствор **впитывается** бумагой и **поднимается** по ней. Однако граница подъема краски **отстаёт** от границы подъема воды. Таким образом **происходит** разделение двух веществ: воды и красящего вещества, придающего раствору красный цвет. Следовательно, способ хроматографии основан на том, что отдельные вещества с различной скоростью поглощаются поверхностью другого вещества.

Чтобы управлять процессом формирования у учащихся навыков построения связной речи типа рассуждения и повествования, необходимо обладать элементарными сведениями о способах и средствах межфразовой связи. В частности, из всех способов соединения законченных предложений заслуживают внимания два способа: 1) цепная связь, по которой строится 80—95 проц. текстов, содержащихся в школьных учебниках, и 2) параллельная связь.

Цепная связь отражает последовательное движение, развитие мысли в монологической речи. При этом способе сочетания самостоятельных фраз каждое последующее предложение соотносится

прежде всего с отдельными словами и оборотами предыдущего, ср.: Всем известно, что полено дров **труднее** поджечь, чем тонкую лучину. Еще **труднее** загорается кусок угля, угольная же пыль воспламеняется легко и сгорает интенсивно, иногда со взрывом» (с. 11).

Структурная соотношенность между предложениями при цепной связи выражается в основном тройко: а) посредством лексического повтора (в смежных предложениях повторяются одни и те же слова), например: «Велика роль **химии** в научно-техническом прогрессе. **Химия** проникает во все области народного хозяйства. **Химия** обеспечивает переработку полезных ископаемых в ценные продукты: металлы, их сплавы, топливо (с. 6); б) с помощью местоимений: Велика роль химии в научно-техническом прогрессе. **Она** проникает во все области народного хозяйства...; в) при помощи синонимов или перифраз: Богата Россия **нефтью**. Много **черного золота** добывают в Тюменской области.

Нужно заметить, что при изучении точных наук не следует остерегаться повторения одних и тех же слов в соседствующих предложениях, особенно в устной речи. Если в сочинениях на свободную или литературную тему обнаруживается много лексических повторов, то учителя-словесники обычно отмечают их как стилистическую ошибку. На уроках же математики, физики или химии такие повторы вполне допустимы, ибо при изучении этих предметов нужно добиваться ясности в изложении теоретических сведений, да и авторы школьных учебников не стремятся избегать таких повторов, ср.: «Выделение веществ из неоднородной смеси, образованной нерастворимыми в воде веществами с различной плотностью. Например, железные опилки от древесных можно отделить, взбалтывая эту смесь, а затем отстаивая. Железные опилки опускаются на дно сосуда, а древесные всплывают, и их вместе с водой можно слить» (с. 8).

Параллельная связь предполагает сочетание объединенных по смыслу предложений, которые не имеют общих, соотносительных слов и оборотов, как при цепной связи. При параллельном, или прерывистом, способе соединения законченных предложений компоненты сложного синтаксического целого как бы сопологаются, сопоставляются или противопоставляются по своему содержанию, ср.: Физические тела состоят из веществ. Например, в состав зерна входят крахмал, белок, растительные жиры. Гранит содержит в себе кварц, слюду и полевой шпат.

Анализ текстового материала в первых трех параграфах учебника по химии показывает: предложения в них сочетаются, главным образом, по способу цепной связи, так что этот способ соединения самостоятельных фраз в речи должна быть в фокусе внимания как учителя-предметника, так и самих учащихся, желающих хорошо усвоить основные законы и важнейшие химические понятия, которые составляют фундамент их знаний по химии.

Какие же по структуре предложения используются авторами учебника по данной дисциплине? В проанализированных его параграфах употреблено всего 113 самостоятельных предложений: из них 74 — простых и 39 сложных предложений. Простых двусоставных предложений — 44, в том числе 23 конструкции, осложненных однородными и обособленными членами предложения, ср.: «Химия — наука о веществах, их свойствах, превращениях веществ и явлениях, сопровождающих эти явления» (с. 6). Односоставных простых предложений — 30, из них — 9 назывных, 12 — неопределенно-личных, 1 определенно-личное, 8 — безличных, 63 проц. односоставных предложений содержат в своем составе однородные и обособленные члены, ср.: «Иногда жидкости с различной плотностью отделяют центрифугированием, например сливки от молока» (с. 8) — неопределенно-личное предложение; «С веществами происходят различные изменения, например: испарение воды, плавление стекла, сгорание топлива, ржавление металлов и т. д. Эти изменения с веществами можно отнести к физическим или к химическим явлениям» (с. 10) — первое предложение в этом отрывке двусоставное, второе — односоставное безличное, осложненное однородными определениями.

Из 39 сложных предложений — 1 бессоюзное («Смеси бензина с водой, растительного масла с водой быстро расслаиваются, поэтому их можно разделить с помощью делительной воронки или колонки» (с. 8); 7 сложносочиненных, преимущественно с противительными союзами («Вода испаряется, а в фарфоровой чашке остается поваренная соль» (с. 9); 31 сложноподчиненное, наиболее употребительными среди которых являются — конструкции с придаточными определительными («Однородными называют такие смеси, в которых даже с помощью микроскопа нельзя обнаружить частицы веществ, входящих в смесь» (с. 6); с придаточными изъяснительными («Из курсов природоведения и биологии вам известно, что продуктивность сельскохозяйственного производства во многом зависит от того, как химическая промышленность обеспечивает его минеральными удобрениями и средствами защиты растений от вредителей» (с. 6); с придаточными цели и условия («Для того чтобы началась химическая реакция, во многих случаях необходимо нагревание веществ до определенной температуры» (с. 11); «Если имеется, например, смесь порошков железа и серы, то их можно разделить при помощи магнита» (с. 8) и т. д.

Как видно из приведенных примеров, в учебнике по химии используются разнообразные по своему строению предложения (простые и сложные), что, естественно, потребует от восьмиклассников немалых усилий для свободного оперирования ими в собственной речи, тем более что изучение типов и видов сложных предложений предусматривается действующей программой по русскому языку не в VIII, а в IX классе.

Итак, обобщая сказанное, нужно отметить: переход на русский язык обучения с V класса, осуществленный три десятка лет тому

назад, выявил ряд трудностей для школьного преподавания, которые до сих пор еще не устранены. Наиболее актуальными остаются вопросы формирования у учащихся продуктивного билингвизма, развития у них навыков конструирования разнотипных высказываний, способности к попеременному использованию родного и русского языков в процессе изучения учебных дисциплин. Теперь, когда в стране уделяется самое пристальное внимание свободному и равноправному использованию всеми гражданами СССР родных языков, овладению русским языком как средством межнационального общения, проблеме выбора языка обучения нужно решать более демократическим способом, не ущемляя прав какого бы то ни было языка. Что касается проблемы развития монологической речи учащихся, то в ее решении существенную роль играют объединенные усилия всех преподавателей школы, их согласованная деятельность по реализации речевого режима и совершенствования навыков построения связанных высказываний разных типов и жанров.

Примечания

¹ См.: Ханазаров К. Х. Решение национально-языковой проблемы СССР. — М., 1982; Закирьянов К. З. Двуязычие и интерференция. — Уфа, 1984; Сукунов Х. Х. Структурно-типологический анализ развития национально-русского двуязычия. — Нальчик, 1984; Проблемы двуязычия в национальной школе: Сб. статей. — Ижевск, 1989.

² См.: Межъязыковое взаимодействие в Волго-Камье: Межвуз. сб. научн. трудов. — Чебоксары, 1988; Михайлов М. М. Двуязычие: проблемы, поиски... — Чебоксары, 1989; Анисимов Г. А. Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт. — Чебоксары, 1990.

³ Аврорин В. А. Двуязычие в школе // Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. — М., 1969. — С. 10.

⁴ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. — М., 1954. — С. 468.

⁵ Волков Г. Н. Этнопедагогика. — Чебоксары, 1974. — С. 123.

⁶ Яковлев И. Я. Воспоминания. — Чебоксары, 1983. — С. 242.

⁷ См.: Эпштейн И. Мысль и многоязычие. — Лозанна, 1915; Реформатский А. А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Русский язык в национальной школе. — 1961. — № 6; он же. О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе. — 1962. — № 5; Михайлов М. М.: Двуязычие: проблемы, поиски... — Чебоксары, 1989. — С. 127; Реформатский А. А. в последней из указанных статей писал: «Для овладения чужим языком надо прежде всего отказаться от своего, преодолеть навыки своего языка, так как навыки своего языка — это то сито, через которое в искаженном виде воспринимаются факты чужого языка» (с. 27).

⁸ См.: Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. — М., 1974; Советкин Ф. Ф. Избранные труды. Т. 1. — Саранск, 1974; Проблемы двуязычия в национальной школе: Сб. статей. — Ижевск, 1989.

⁹ См. об этом подробнее: Анисимов Г. А. Билингвизм в чувашской школе и принцип учета родного языка учащихся // Межъязыковое взаимодействие в Волго-Камье: Межвуз. сб. научн. трудов. — Чебоксары, 1988. — С. 20—27; он же. Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт. — С. 116 и след.

¹⁰ См.: Рудзитис Г. Е., Фельдман Ф. Г. Химия: Небрган. химия: Учеб. для 8 кл. сред. шк. — М., 1989. — С. 5—12.

¹¹ Пешковский А. М. Избранные труды. — М., 1959. — С. 111.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Необходимым условием оптимизации процесса обучения русскому языку в чувашской школе является научно обоснованный отбор лексического и грамматического материала. Под лексическим материалом подразумеваются слова и фразеологические сочетания, которые используются в учебных целях. Под грамматическим материалом понимается перечень языковых структур, правил словоизменения и синтаксических связей, обнаруживаемых в словосочетаниях, предложениях и сверхфразовых единствах.

Сущность отбора языкового материала состоит в том, что из необозримого множества слов и фразеологических единиц, правил их сочетания в предложениях и сложных синтаксических целых отбираются те, усвоение которых необходимо для достижения целей обучения.

Основным для лексико-грамматического материала при изучении русских частей речи в чувашской школе следует принять принцип учета целей и задач обучения второму языку. Отобранный в соответствии с этим принципом языковой материал призван обеспечить реализацию требования единства образовательных, развивающих, практико-коммуникативных целей обучения. Поскольку главной целью обучения русскому языку в средних классах чувашской школы является совершенствование умений и навыков составления связных высказываний в устной и письменной форме, то, естественно, отбору подлежат те слова и конструкции, которые обладают текстообразующими функциями и усвоение которых помогает детям свободно строить диалогическую и монологическую речь. А тексты для упражнений, содержащие эти слова и конструкции, должны быть интересны по содержанию и в то же время способны помочь учителю в формировании у обучаемых необходимых нравственных качеств. Так, для построения связных высказываний или сложных синтаксических целых, состоящих из двух частей, которые противопоставлены по смыслу, нужно знать прежде всего противительные союзы **а, но, да** (в значении **но**), **однако, зато, же**. Кроме того, в лексиконе ученика должны быть слова и сочетания, употребляющиеся как вводные и вместе с тем выполняющие функции противительно-сопоставительных союзов (**наоборот, напротив, с одной стороны, с другой стороны**), а также эмоционально-экспрессивные частицы типа **все-таки, все же**, которые могут служить средством соединения самостоятельных предложений в тексте.

Если указанные средства межфразовой связи активизировать только при изучении соответствующих разделов школьного курса

русского языка («Служебные части речи», «Однородные члены предложения», «Вводные слова», «Сложносочиненные предложения»), то вряд ли добьемся ожидаемых результатов в привитии учащимся навыков составления сложных синтаксических целых по способу антитезы, когда приходится сопоставлять противоположные или резко контрастирующие явления. А с описанием таких явлений чувашские дети сталкиваются уже в средних классах, в которых обучение ведется на русском языке. Поэтому, реализуя принцип практической направленности, необходимо предъявлять учащимся указанные средства сочетания предложений, имеющих противоположный смысл, еще в V—VI классах при выполнении грамматических упражнений. Например, при изучении наречий для анализа их значения и функции можно предложить ученикам следующий отрывок из повести В. Катаева «Белеет парус одинокий»: С каждым днем ходить по улицам становилось все более опасно. Однако Гаврик не прекращал своей таинственно увлекательной жизни странствующего человека. Наоборот. Чем в городе было беспокойнее и страшнее, тем упрямее лез Гаврик в самые глухие и опасные места. Иногда Пете даже начинало казаться, что между Гавриком и беспорядком существует какая-то необъяснимая связь.

Этот отрывок уместно использовать для сопоставления форм сравнительной и превосходной степени прилагательных и наречий. Но в то же время полезно обратить внимание и на текстообразующие функции союзных средств (**однако, наоборот**) и наречия **иногда**, которое заключает данное сложное синтаксическое целое.

Практическая направленность предполагает также отбор и введение в учебный обиход ряда синтаксических конструкций, которые являются наиболее употребительными в книжных стилях речи, но изучение которых предусмотрено программой лишь в последующих классах. Так, при активизации глаголов **отметить — отмечать, предупредить — предупреждать** в V классе недостаточно раскрыть их значение или указать на особенности их сочетания с именами существительными: **отметить — отмечать (что?) заслуги тружеников села, предупредить — предупреждать (кого? о чем?) людей об опасности**. Очень важно подчеркнуть также и то, что эти глаголы употребляются и в составе сложных предложений. В частности, они могут распространяться придаточными изъяснительными, которые прикрепляются к главному предложению при помощи союзов **что** и **чтобы**, ср.: **Нужно отметить, что успех в любом деле зависит от старания и настойчивости; Нас предупредили, чтобы мы вышли на субботник в рабочей одежде**.

Семантизация новых слов должна сопровождаться показом диапазона их сочетаемости. Причем надо иметь в виду тот факт, что функция слова обусловлена его значением, его местом в лексико-семантической системе языка и зависит от позиции, которую оно занимает в предложении. По мнению Г. А. Золотовой, «реаль-

но можно говорить о синтаксических свойствах семантических классов слов, облеченных в ту или иную морфологическую форму»¹.

Минимизация и презентация лексико-грамматического материала немислимы без соблюдения общедидактических принципов преемственности и перспективности, научности и доступности. Учитель строит свою работу с опорой на тот запас слов и форм русской речи, которым овладели ученики в предыдущих классах и который определяет границы их понимания и способы выражения усваиваемого в данном классе материала. Лексический, фразеологический и грамматический минимумы, составленные для начальных классов, являются точкой отсчета, отправной лексико-грамматической базой для активной русской речи учащихся в классах среднего звена. Это настолько очевидно, что вряд ли нуждается в каких-либо комментариях. Важным же представляется тот факт, что при реализации принципа преемственности и перспективности учителя-новаторы (Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова и др.) сейчас используют приемы опережающего обучения, которые позволяют попутно проходить трудные темы путем приближения к изучаемому в данный момент на уроке материалу. Перспективно-опережающее обучение с применением опорных схем при комментируемом управлении учебным процессом² предполагает привлечение такого лексико-грамматического материала, который содержал бы слова и обороты, необходимые, с одной стороны, для усвоения изучаемой на данном уроке темы, а с другой — для подготовки учащихся к овладению трудными для них языковыми формами и структурами, что должно проходить по действующим программам на последующих этапах обучения. Так, при изучении одушевленных и неодушевленных существительных целесообразно ознакомить школьников и с переходными глаголами. Именно в сочетании с этими глаголами в форме винительного падежа множественного числа всех родов имени существительные одушевленные и неодушевленные обнаруживают свое грамматическое различие. Естественно предполагать, что на уроке, посвященном изучению данного лексико-грамматического разряда слов, в качестве основного словарно-фразеологического материала выступают словосочетания типа «перех. гл. + сущ. в вин. п. без предлога» и двусоставные распространенные предложения с прямым дополнением при глагольном сказуемом (**Смастерить санки; Миша смастерил санки**)³.

При отборе сведений о языковых формах и конструкциях, при использовании иллюстративных примеров необходимо учитывать достижения лингвистики и возрастные особенности учащихся. Принципы научности и доступности требуют, чтобы обучение строилось не на случайно собранном материале, чтобы сообщаемые детям знания вполне соответствовали современному уровню развития науки о языке, чтобы получаемая ими информация о значении и функции грамматических единиц была понятна им и стимулировала их речемыслительную деятельность.

При отборе учебного материала нужно руководствоваться не только общедидактическими, но и собственно методическими принципами обучения. Существенным представляется соблюдение принципов коммуникативности, функциональности, единства аспектного и комплексного подходов в изучении языковых явлений, учета родного языка учащихся.

Принцип коммуникативности предполагает обучение детей активному общению на изучаемом языке путем создания на уроке речевых ситуаций, подобных тем, которые имеют место в реальной действительности. В естественных условиях коммуникации люди координируют свои действия с помощью речи и тем самым достигают взаимопонимания. Они стараются воздействовать друг на друга посредством слов. Речевое поведение каждого человека зависит от той социальной роли, которую он играет в данный момент, решая те или иные коммуникативные задачи и удовлетворяя свои жизненные потребности. Так, в магазине он становится покупателем и может попросить продавца показать ему какой-нибудь товар. В автобусе он «исполняет» роль пассажира и может обратиться к соседу, чтобы тот передал деньги кондуктору для оплаты проезда и т. д. В этих сферах общения функционируют определенные языковые средства, в частности конструкции с глаголами в форме повелительного наклонения, слова речевого этикета, используемые при обращении к собеседнику.

Зная типичные речевые ситуации, в которых могут действовать учащиеся в школе и за ее пределами, учитель моделирует их и пользуется ими при составлении коммуникативно ориентированных упражнений.⁴ В обучении ситуативно обусловленному речевому общению язык предстает не как самоцель, а как средство овладения иноязычной речевой деятельностью и совершенствования навыков построения связных высказываний. Отсюда вытекает мысль о необходимости отбора, группировки и преподнесения учащимся фактов языка в зависимости от выражаемых ими смыслов, обслуживаемых ситуаций, их естественного места в речи, важности для передачи и исполнения сообщений. Успешное решение данной проблемы во многом зависит от изучения как учебных, социальных, бытовых задач, для которых нужен школьникам русский язык, так и круга естественных ситуаций, в которых мотивация общения на нем возникает стихийно. Установление круга речевых ситуаций, создаваемых или контролируемых учителем на занятиях, и определение их типологии побуждают к скрупулезному учету тех языковых средств, которые нужны школьникам для удовлетворения их коммуникативных потребностей. Так, например, при повторении в VI классе пройденного об инфинитиве первое же упражнение учебника с заданием найти в тексте «Как читать книги» глаголы в неопределенной форме, выписать их и составить с ними предложения позволяет педагогу продумать вопросы, касающиеся культуры чтения и воспитания ее у учащихся: «Осозна-

ют ли дети роль книги как учителя жизни? Умеют ли они выбирать хорошие книги? Владеют ли искусством чтения?» После прочтения текста упражнения проводится беседа об умении читать книги. К активной речи школьников могут побудить остроумные сентенции, яркие метафоры и неожиданные афоризмы, принадлежащие великим людям всех времен и народов. Именно крылатые слова часто помогают учителю создавать на уроке речевые ситуации и побуждать учащихся к самостоятельным высказываниям.

Вот некоторые из таких изречений: «Чтение — вот лучшее учение. Следовать за мыслями великого человека есть наука самая занимательная» (А. Пушкин). «Не иметь книг — это высшая степень бедности; не доведите себя до этого» (Д. Рескин). «Люди перестают мыслить, когда перестают читать» (Д. Дидро). «Человека можно узнать по тем книгам, которые он читает» (С. Смайлс). «Дурные книги могут так же испортить нас, как и дурные товарищи» (Г. Филдинг). «Выбирать книги для своего и чужого чтения — не только наука, но искусство» (Н. Рубакин). «Поскольку жизнь коротка, а свободных часов мало, мы не должны тратить ни одного из них на чтение малоценных книг» (Д. Рескин). «Плохие книги не только бесполезны, но и вредны. Надо стараться прежде всего прочесть и узнать самых лучших писателей всех веков и народов» (Л. Толстой). «Читать — это не только узнавать факты. Читать — значит вырабатывать вкус, постигая прекрасное» (К. Федин).

Нетрудно заметить, что приведенные афоризмы представляют собой конструкции, в которых глаголы в неопределенной форме занимают или независимую синтаксическую позицию (в роли подлежащего и сказуемого), или сочетаются с другими словами как зависимые, ведомые. Следовательно, они помогают учащимся осознать особенности употребления глаголов в неопределенной форме в двусоставных и односоставных предложениях.

Принцип функциональной направленности предполагает отбор и группировку лексико-грамматических структур в зависимости от того, насколько эти структуры важны для непосредственного общения в пределах избранной тематики, в какой мере они обеспечивают возможность выражения тех или иных смыслов, отношений, ситуаций. Например, при изучении в VI классе темы «Условное наклонение» учащимся предлагается ответить на вопрос «Что ты сделал бы, если бы стал волшебником?» Для того, чтобы ученики построили развернутые ответы на этот вопрос, учитель предварительно знакомит их с одной стороны, с синонимами слова **волшебник** (**колдун, маг, чародей**), раскрывая их значения и сферу употребления, а с другой — с теми синтаксическими конструкциями, которые используются в речи при передаче условно-следственных отношений (сочетания существительных с предлогами типа **при волшебстве, в случае чародейства**; деепричастные обороты **будучи волшебником, став чародеем**; сложноподчиненные предло-

жения с придаточными условия **Если бы я был волшебником, уничтожил бы все виды оружия и на земле воцарился бы мир**).

Отбор языковых структур производится не только с учетом их функциональной значимости, но и с ориентацией на сферу и ситуацию общения, одним из способов конкретизации которых является разработка тематики речи. Тема как предмет повествования, изложения, творчества реализуется в смысловой структуре высказывания, которая обусловлена речевой ситуацией, коммуникативным намерением говорящего или пишущего. Тематико-ситуативный принцип отбора учебного материала предполагает определение наиболее типичных актов речевого общения, круга интересных событий или жизненных явлений, которые позволяют обучаемым строить связные высказывания по намеченному учителем плану. Так, при изучении в VI классе глаголов в повелительном наклонении общей темой высказываний может служить тема «Занимайся физкультурой и спортом для укрепления своего здоровья», которая объединяет тексты части упражнений школьного учебника. Соответственно учитель и подбирает иллюстративные примеры для объяснения особенностей образования и употребления глаголов в форме повелительного наклонения: «...Не забывай ежедневной обязательной гимнастики, заставляй себя проделывать по несколько десятков (без устал!) всяких упражнений! Это очень важно» (В. И. Ленин). «Жизнь требует движения. Оно дарует человеку здоровье. Подружись со спортом, и ты не будешь болеть» (Ю. Власов).

Учитель должен четко представить себе те речевые и неречевые факторы, которые образуют определенную речевую ситуацию и которые так или иначе влияют на формирование содержания высказывания и его оформления. В любой ситуации речи можно выделить несколько основных взаимодействующих компонентов, характеризующих речевые действия с разных точек зрения: **п о ч е м у** говорится (мотивы), **ч т о** (о чем) говорится (предмет мысли), **з а ч е м** говорится (цель), **г д е** говорится (обстановка речи). Знание этих факторов позволит создавать на уроках учебные речевые ситуации, предопределять схемы речевого поведения обучаемых, предвосхищать характер продуцируемых ими высказываний и на этой основе выделять слова и синтаксические конструкции, которые необходимы для осуществления актов коммуникации. Например, среди молодежи встречаются иногда подростки, которые не интересуются никакими видами спорта, не переживают за успехи и неудачи какой-либо команды. Естественно, учитель может воспользоваться этим фактом и попросить школьников, увлеченных футболом, хоккеем или легкой атлетикой, рассказать, почему они любят данный вид спорта, за какую команду болеют, насколько успешно играет она в чемпионате республики или страны. Более того, можно обратиться к ним с просьбой ознакомить равнодушных к физическим упражнениям с правилами какой-

нибудь спортивной игры (именно незнание этих правил делает людей безучастным к проводимым соревнованиям) или посоветовать им заниматься физкультурой. Для составления повествовательных и побудительных предложений целесообразно записать на доске глаголы **интересоваться (чем?)**, **увлечься (чем?)**, **радоваться (чему?)**, **восхититься (чем?)**, **восторгаться (чем?)** и т. п.

Тематико-ситуативный принцип диктует включение в учебные материалы разноуровневых языковых единиц и средств, причем не только продуктивных и распространенных, но и малочастотных и стилистически отмеченных. При этом, разумеется, важно учитывать прежде всего особенности взаимодействия лексики и грамматики в их реальном функционировании. Так, при раскрытии темы «Остерегайтесь праздной жизни», наряду с существительными **лень, лентяй, лодырь, безделье, праздность, ничегонеделание, безволие, забава, потеха, развлечение**, используются также прилагательные **ленивый, нерадивый, безвольный, слабодушный**; глаголы **лентяйничать, лодырничать, бездельничать, забавляться, потешаться, развлекаться, веселиться**; фразеологические сочетания **лежать на боку (или на печи), болтаться без дела, бить баклуши** и др. Учитель выбирает из указанных слов те, которые посылать для учащихся данного класса. Шестиклассники могут пользоваться ими при конструировании двусоставных и односоставных предложений: **Лень человека портит; Нерадивые люди; безвольны и слабодушны; Избегай лодырей; Не ищи все время развлечений, забав, занимайся каким-либо делом.**

Принцип аспектного и комплексного подходов к языковым явлениям требует, чтобы при отборе грамматического материала учитель ориентировался на конкретный список слов, а лексический минимум, в свою очередь, корректировал с выделяемыми морфологическими формами и синтаксическими конструкциями. Только корреляция лексического и грамматического минимумов позволяет представить в определенной системе изучаемый материал. Например, при изучении способов выражения значения причины действия или состояния родительным падежом существительных с предлогом **от** используются не любые слова, а такие, которые обозначают различные чувства, переживания (**плакать от обиды, бледнеть от испуга**), явления природы (**устать от жары**), конкретные действия (**проснуться от толчка**).

В учебный материал для занятий русским языком включаются разнообразные формы, выражающие то или иное значение. Ученики должны осознать функции языковых форм, чтобы пользоваться ими при построении связанных высказываний. Овладение функциями грамматических форм может происходить двумя путями: а) от формы к функции и б) от функции к форме. В условиях нашей школы целесообразно сочетание этих двух подходов. При аспектном рассмотрении языковых явлений непременно раскрывается их функциональная роль, а при комплексно-системной организации учебного материала изучаются

формы и структуры, которые служат для выражения определенных смысловых отношений. В частности, значение пространства в русском языке может передаваться различными средствами: наречиями места (шагать вперед, выразиться наружу), существительными в косвенных падежах (идти по полю, перейти дорогу), предложно-именными сочетаниями (остановиться у ворот, спрятаться за кустами), фразеологическими оборотами (бежать куда глаза глядят), придаточной частью места в сложноподчиненных предложениях (Где быстрые шумные воды недавно свободно текли, сегодня прошли пешеходы, обозы с товаром прошли (Н. Некрасов)). При изучении каждой из тем — будь то «Склонение имен существительный», «Предлоги», «Наречия» или «Сложноподчиненные предложения с придаточными места» — разбираются конкретные словоформы и конструкции с пространственным значением. Но если будем ограничиваться лишь выявлением значения форм слов и синтаксических построений, то не добьемся ожидаемых результатов в обучении учащихся иноязычным структурам. Необходимо органичное сочетание анализа языковых фактов с их грамматическим синтезом. Каждый раз, когда вводится в учебный обиход та или иная словоформа или синтаксическая конструкция, нужно задаваться вопросом: «А какими еще другими языковыми средствами можно выразить передаваемые ими смысловые отношения?» Иначе говоря, речь идет о представлении изучаемых форм и структур в ряду грамматических синонимов.

Изучение русского языка в условиях двуязычия всегда происходит на базе механизмов родной речи. Поэтому при отборе лексического и грамматического материала необходимо учитывать влияние родного языка обучаемых, т. е. прогнозировать типичные для них трудности и возможные ошибки в употреблении иноязычных слов и конструкций. Отбору подлежат прежде всего те лексические и грамматические средства, которые вызывают у учащихся явления межъязыковой интерференции. Без учета наиболее распространенных и устойчивых ошибок, без знания причин их возникновения, без умения их анализировать и систематизировать нельзя отобрать материал для занятий. Особое внимание следует уделять сочетаемым особенностям слов, обусловленным их семантикой и морфологическими свойствами (глагольное и именное управление), выбору видо-временных форм глаголов -сказуемых, согласованию слов разных частей речи, закономерностям построения разнотипных и разножанровых текстов.

Итак, отбор языкового материала для уроков русского языка в чувашской школе осуществляется в соответствии с общедидактическими и методическими принципами обучения и целями формирования у учащихся активного, продуктивного билингвизма.

Примечания

¹ Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. — М., 1973. — С. 20.

² См.: Лысанкова С. Н. Когда легко учиться. — М., 1985.

³ См.: Анисимов Г. А. Обучение морфологии русского языка в чувашской школе. — Чебоксары, 1984. — С. 30—35.

⁴ См.: Закирьянов К. О. содержании понятия «коммуникативная направленность обучения русскому языку». //Русский язык и литература в азербайджанской школе. — 1985. — № 6. — С. 8—17.

ВЗАИМОСВЯЗИ РУССКОЙ И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУР В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Общеизвестна благотворная роль литературы как вида искусства в жизни общества, в совершенствовании духовной жизни народа. Поэтому необходимо широко использовать ее образовательно-воспитательные возможности, особенно в наше время падения нравов, для формирования человека как высоконравственной личности. В этой связи особо важное значение приобретает творческая инициатива словесника в осуществлении целей и задач, в поисках методов и приемов преподавания литературы в школе.

Литература — это искусство слова. Она выражает многогранную человеческую жизнь и воспроизводит ее в художественных образах. «Каждое истинно эстетическое произведение, — писал известный русский методист В. Я. Стоюнин, — отражает в себе жизнь, действительность, с которой связывается много нравственных, общественных и других вопросов»¹. Эти вопросы (как и разнообразная деятельность человека, его место в жизни общества), нашедшие выражение в художественных произведениях, стали предметом пристального внимания при изучении литературы в школе.

Одна из задач учителя-словесника — показать, как писатель при создании художественного произведения отбирает и обобщает жизненные факты и, пользуясь законами искусства, добивается правдивого воспроизведения действительности. Словом, учитель дает понять учащимся, что за литературными образами и явлениями стоят живые люди, реальные события и конфликты, и достигает понимания познавательной роли литературы. А изучение в школе творчества классиков русской и чувашской литературы, как и известных советских писателей, помогает учащимся хорошо усвоить это понятие. Их произведения отражают конкретно-историческую действительность своего времени, многогранные характеры людей, народный быт, обычаи и нравы. В ходе преподавания литературы учителю предоставляется прекрасная возможность показать нелегкие судьбы русского и чувашского народов, условия их жизни и труда в различные периоды истории, их борьбу за свою лучшую долю, за свободу и независимость Родины.

Литература помогает учащимся лучше знать прошлое своей страны, вникать в страницы истории взаимоотношений родного народа с его соседями и с другими народами, живущими территориально на значительном отдалении, она расширяет круго-

зор школьников, обогащает их духовный мир. Через художественную литературу учащийся имеет возможность полнее познать природу человека и его место в общественной жизни, обогатить себя жизненным опытом предшествующих поколений.

Но литература познает жизнь и человека свойственными ей специфическими средствами (художественные образы, поэтический язык) и воздействует на чувства и настроения читателя или слушателя. Наличие при этом оценочного момента нравственно-эстетического порядка делает литературу мощным фактором воспитания человеческой личности. Возьмем, к примеру, эпизод из поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». В главе «Счастливые» рассказывается о том, как Ермил Гирин отстоял сиротскую мельницу в торговом споре с купцом Алтытниковым. У Ермила не было с собой денег, и мельница доставалась купцу. А дело было в базарный день. Вышел Ермил на торговую площадь и рассказал народу про мельницу, попросил помочь ему:

Хитры, сильны подъячие,
А мир их посильней;
Богат купец Алтытников,
А все не устоять ему
Против мирской казны...

И народные рубли посыпались в подставленную им шляпу и помогли отстоять мельницу. А через неделю, в такой же базарный день, «Ермил на той же площади рассчитывал народ».

Знакомство с этим эпизодом, рисующим щедрость и отзывчивость народной души, поможет пробудить в детях доброту и человеколюбие, быть участливым в судьбе людей в их трудную минуту.

Как предмет школьного преподавания литература имеет свою давнюю историю. Педагогическая мысль России, развиваясь и обогащаясь десятилетиями, выработала цели и задачи, методы и приемы изучения литературы в школе. В различные исторические эпохи в зависимости от требований времени превалировал тот или иной аспект ее преподавания. Но при всех переменах доминирующим оставалось понимание, что литература помогает формированию человеческой личности. Этой цели подчинялись пути и формы работы словесника. «...Педагог должен развивать, образовать и упражнять способности учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается»², — напоминал Ф. И. Буслаев, определяя приемы работы учителя, соотносясь с возрастными особенностями учащихся и их интересом к предмету.

Формирование человека, независимо от его национальной принадлежности и социального положения, было в центре внимания у всех русских прогрессивных деятелей культуры прошлого. «Первоначальное... воспитание должно видеть в дитяти

не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, — писал В. Г. Белинский, — который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком. Под человечностью мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек. Под этими общими элементами духа мы разумеем — доступность всякому человеческому чувству, всякой человеческой мысли, смотря по глубокости натуры и степени образования каждого»³. Мысль великого критика не может не импонировать нам. Ею нужно руководствоваться на всех этапах обучения детей в школе, которое имеет целью формирование человека, воспитание в нем высоких нравственных качеств, идеалов добра, красоты и правды. Из всех школьных предметов именно литература выполняет основную функцию по эстетическому воспитанию учащихся. Она по специфике своего содержания и формы способствует формированию эстетического идеала. Эстетика как учение о прекрасном, об отношении искусства к действительности учит распознавать, отличать истинно художественное произведение, значимое по идейно-художественному замыслу и исполнению, от несовершенных. Подлинно художественное произведение не оставляет учащихся безучастными к тому, что в нем изображается. Они или сочувствуют действиям героев произведения, сопереживают им или же, встретившись с отрицательными героями, испытывают к ним негодование и презрение. При этом ученики имеют возможность наблюдать борьбу социальных сил, добра и зла, убеждаться в справедливости и правоте тех, кто защищает человечность в отношениях между людьми, кто стоит за истину и гуманные общественные отношения.

Под руководством учителя учащиеся получают представление и о художественном мастерстве писателя, проявляющемся при создании им образов действующих лиц, в построении сюжета и композиции произведения. Эстетическое воспитание, выработка верного эстетического идеала должны помочь учащимся найти правильные критерии как в оценке художественных явлений, так и поступков людей. Изучение литературы, беседы, связанные с характеристикой героев литературных произведений, должны выработать в сознании учащихся нетерпимое отношение к злу, фальши, несправедливости и другим порочным явлениям. Видя в литературе могучее средство просвещения и воспитания, В. Г. Белинский особое значение придавал нравственному воспитанию человека. «Есть много родов образования и развития, — писал он, — и каждое из них важно само по себе, но всех их выше должно стоять образование нравственное»⁴.

Произведения русской и родной литератур, изучаемые в школе, открывают учителю богатую возможность для решения проблемы нравственного воспитания.

Одной из ведущих проблем русской литературы XIX века была проблема гуманизма. В творчестве всех писателей-классиков, начиная с А. С. Пушкина и кончая А. П. Чеховым и В. Г. Короленко, мы выявляем мотивы, призывающие к защите и уважению маленького человека, видим их сочувственное отношение и симпатию к человеку из народа, восхищение его умом, жизненной мудростью, умением ценить прекрасное. Непосредственность и благородство Татьяны Лариной, женственность, верность в любви тургеневских девушек, трудолюбие, решительность и принципиальность Евгения Базарова, готовность к самопожертвованию и нравственную чистоту новых людей Н. Г. Чернышевского, человечность и искренность чеховских персонажей, поиски героев Л. Н. Толстого чего-то нового, свежего, их неудовлетворенность настоящим — все это не может не оставить следа в впечатлительной душе учащихся. Воспитанию тех же нравственных качеств помогает и изучение таких произведений чувашской литературы, как «Нарспи» К. Иванова, «Саламби» А. Артемьева, «Черный хлеб» Н. Ильбека, «Семья Аптраман» П. Хузангая, «Шурсямка» М. Юхмы, «Красный мак» Ю. Скворцова, повести А. Емельянова, к сожалению, пока не вошедшие в школьную программу, и другие произведения.

Не отделимо от нравственного патриотическое воспитание. Многих замечательных людей прошлого, писателей и ученых, таких, как М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, Н. Г. Чернышевский, И. С. Тургенев, Н. А. Некрасов, Л. Н. Толстой, вдохновляли к научной и литературной деятельности любовь к Родине и народу, высокий долг гражданина и патриота, стремление быть полезным своему отечеству. «Историческое значение каждого русского великого человека, — писал Н. Г. Чернышевский, — измеряется его заслугами родине, его человеческое достоинство — силою его патриотизма»⁵.

Прекрасным материалом для патриотического, нравственного и интернационального воспитания учащихся является изучаемая на уроках литературы биография писателя. Она может содержать для юноши много поучительного, что поможет ему найти свое место в жизни, определить направление будущей деятельности, разобраться в своих интересах и склонностях. «Зрелище жизни великого человека, — писал В. Г. Белинский, — есть всегда прекрасное зрелище: оно возвышает душу, мирит с жизнью и возбуждает деятельность»⁶. Изучение биографии художника слова чрезвычайно важно для литературного образования молодежи. Оно служит предпосылкой верного понимания изучаемого произведения. Очень убедительно звучит в этом смысле высказывание В. Г. Белинского: «Наше время преклонит колени только перед художником, которого жизнь есть луч-

ший комментарий на его творение, а творение — лучшее оправдание его жизни»⁷. Отсюда вытекает мысль о необходимости тщательного отбора учителем фактов из жизни писателя для сообщения в классе. Живой и занимательный рассказ педагога с привлечением наглядности призван к тому, чтобы вызвать у учащихся интерес к личности писателя, чтобы они почувствовали к нему симпатию, приязнь, чтобы у них заиграли самые нежные струны души. С этой целью, кроме ярких и интересных событий из жизни художника, его действий и поступков в тех или иных жизненных обстоятельствах, учитель сообщает также и сведения о связи писателя с родным краем учащихся, о его благотворной роли в развитии культуры и литературы чувашского народа.

При изучении в школе жизни и деятельности таких писателей-классиков русской литературы, как А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Гоголь, И. Тургенев, Н. Некрасов, Л. Толстой и другие, учитель умелым подбором биографических фактов сообщает сведения, имеющие большое познавательное и воспитательное значение. Мы имеем в виду информацию об участии писателя в общественной жизни, о его отношении к родному народу и людям другой национальности, в частности к чувашам. Биографические факты некоторых русских и чувашских писателей позволяют учителю говорить и об их личном героизме и самоотверженности в защите независимости родной земли, об отстаивании ими чести и достоинства русского и других народов, живущих в России. Ярким тому примером может служить деятельность В. Г. Короленко по защите удмуртов во время позорного судилища по «мултанскому делу».

Патриотическое воспитание тесно связано с интернациональным. В нашей стране бок о бок живут и трудятся люди разных национальностей, их жизнь и судьбы переплелись в ходе исторического развития. Поэтому на уроках русской и родной литературы, истории, географии и других предметов учителя имеют возможность провести с учащимися беседы о сотрудничестве и дружеских связях чувашского народа с русским и другими народами, показать историческую общность их судеб, целей и устремлений. Истинный советский патриотизм предполагает любовь и уважительное отношение и к другим народам, желание им добра и процветания их культуры. Эти идеи учитель может внушить учащимся на уроках литературы еще в средних классах, где, наряду с произведениями русских писателей, они читают также отдельные рассказы и стихотворения писателей других народов СССР.

Литературное образование немислимо без развития устной и письменной речи школьников. Поскольку литература есть искусство слова, а язык — «первоэлемент литературы», то это, естественно, потребует серьезного изучения языка литературного произведения в школе. Литературный язык художников слова

отличается живостью, точностью и выразительностью. Именно он и является ценным источником обогащения речи учащихся, особенно в национальной школе, потому что от знания русского языка, от степени овладения его лексико-фразеологическим богатством, его стилистикой, от понимания выражаемых каждым словом тонких оттенков мысли и чувства во многом зависит правильное понимание художественных образов и идейного смысла произведения. Вот почему уже в младших классах необходимо уделять самое серьезное внимание обогащению словарного запаса учащихся, развитию их письменной и устной речи. Языковые работы на занятиях по литературе, а также выразительное чтение, заучивание наизусть должны помочь им выработать точную, изящную связную речь. В старших классах этому способствуют также все больше входящая в практику с возрастом учащихся рассказ учителя и школьная лекция, к которым предъявляются в соответствии с задачами литературного образования особые требования. Речь учителя должна быть образцовой по своему построению, ясности излагаемых мыслей, безупречной с точки зрения стилистики. Рассказ учителя не должен быть перенасыщен новыми сведениями, перегружающими материал лекции. Кроме того, будучи по форме изложения эмоциональной, интонационно выразительной, речь педагога должна произвести на слушателей эстетическое воздействие. Но важно подчеркнуть, что учитель национальной школы может успешно решать задачи изучения русской литературы и эстетического воспитания лишь в том случае, если учащиеся достаточно хорошо овладели лексическим богатством русского языка и культурой русской речи.

Итак, до сих пор мы говорили в общих чертах о целях и задачах преподавания литературы, касающихся как русской, так и национальной школы. Но есть необходимость в более подробном освещении специфики обучения русской литературе в чувашской школе и путей его совершенствования.

Трудности восприятия русской литературы учащимися национальных школ вызваны не только слабым знанием языка, но и причинами психологического и эстетического характера. Исторические условия жизни чувашского народа способствовали выработке у него своих национальных эстетических представлений, что нашло яркое выражение в его устном поэтическом творчестве, легшем в основу его письменной литературы. На формировании последней сказалась в той или иной мере также и ориентация на русскую литературу, о чем свидетельствуют образцы прозы, поэзии и драматургии еще дореволюционного периода. Этот факт хотя несколько облегчает понимание учащимися произведений русской литературы, но они привыкли воспринимать жизнь и мир преимущественно через призму традиционных национальных эстетических представлений. Изучаемые в каждом классе новые произведения русской литературы так или иначе

сталкивают учеников с незнакомыми им национально-культурными традициями, с иным мировосприятием и психическим складом героев литературных произведений, с неизвестными обычаями и нравами людей.

Задача учителя русской литературы состоит в том, чтобы помочь учащимся преодолеть трудности в понимании инациональной эстетической системы, подготовить их интеллектуально и психологически к восприятию русской культуры и литературы. Эту работу необходимо вести с младших классов, начиная со знакомства с первыми русскими сказками и детскими рассказами. Ее следует продолжать и в средних и старших классах с тем, чтобы учащиеся, сопоставляя явления родной литературы с русской, постепенно расширяли свой кругозор, свои представления о русских национально-культурных традициях, органически приобщались к культуре братского народа, входили в эстетический мир русской литературы, осознали ее гуманистическую и интернационалистическую сущность. Это приведет их к пониманию того, что русская классика обогащает их нравственно, возвышает и облагораживает их душу, раскрывает перед ними мир высокой духовной культуры.

Достигнуть такого уровня литературного образования учащиеся могут, естественно, при хорошем знании самой литературы, ее истории и теории, при обретении развитого художественного вкуса и способности воспринимать прекрасное, а также при получении на уроках интересных сведений о русско-чувашских литературных отношениях.

В последние годы ученые-методисты и учителя-практики стали много писать о русско-национальных связях в преподавании русской литературы в национальной школе, делиться с коллегами опытом своей работы. Вышли в свет посвященные этой проблеме интересные книги и сборники статей⁸. Постановка этой проблемы в школьном преподавании литературы отнюдь не случайна. С одной стороны, она вызвана идейно-тематическим своеобразием русской литературы прошлого столетия и советского периода, богатой освободительными, патриотическими и гуманистическими традициями. Этой литературе были чужды национальная ограниченность и замкнутость. Она не могла обходиться вниманием и судьбы других народов, населяющих нашу страну. Стремление последних к свободе от социального и национального гнета и их тяга к культуре и просвещению получили отражение в творчестве выдающихся писателей-классиков, начиная с А. Н. Радищева и А. С. Пушкина и кончая Л. Н. Толстым и В. Г. Короленко. Все это характеризует еще одну особенность русской литературы XIX века — ее интернационализм.

Интернационализм русских писателей-классиков выражался в признании за каждым народом права на свободное развитие, в проявлении глубокого интереса к их жизни и быту, в уважении к их веками установившимся обычаям и нравам, в искрен-

нем сочувствии их угнетенному положению, в поддержке их освободительного движения. В творчестве А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, Л. Толстого и многих других писателей мы находим образы представителей различных народов — кавказских горцев, татар, башкир, чувашей, лудмуртов, евреев, цыган, якутов и др. Человеколюбие, уважение к свободлюбивым чувствам, деятельное участие в их тяжелой судьбе, защита от произвола чиновников и господ, призыв к дружбе и братскому содружеству — таковы мотивы их произведений.

Весь этот богатый материал может быть использован учителем русской литературы национальной школы для пополнения литературных знаний учащихся, для показа им русско-чувашских литературных отношений и развития у них чувства дружбы к русскому и другим народам.

Другой особенностью работы в национальной школе является то, что в ней на равных правах преподается параллельно две литературы — родная и русская. Эти две родственные, но разные по языку дисциплины нередко изучаются без связи друг с другом. А учебный материал русской и чувашской литературы подсказывает необходимость такой связи, чтобы знание русской литературы помогало изучению чувашской литературы и наоборот.

Установление взаимосвязей литератур способствовало бы более глубокому изучению вопросов как той, так и другой литературы, обеспечивало бы полноту и единство литературного образования в национальной школе, а также помогало бы патристическому и интернациональному воспитанию учащихся. Следовательно, специфика работы в национальной школе такова, что она с необходимостью предполагает изучение русской литературы во взаимосвязи с родной, сопоставление процессов развития двух литератур в целях лучшего их понимания.

В то же время необходимо подчеркнуть, что проведение взаимосвязей литератур не должно быть самоцелью, искусственным и навязчивым делом, поскольку не на всех уроках оно возможно и целесообразно. К нему следует прибегать в тех случаях, когда связь литературных явлений неоспорима и оправдана целью урока и характером изучаемого литературного материала.

На уроках литературы учитель обычно использует такие формы литературных отношений, как типологическое схождение, когда сопоставляются идейно-тематическая общность произведений, жанровая близость, мотивы и приемы художественного творчества, и собственно литературные связи (литературное влияние, подражание, встречи и переписки писателей, переводы их произведений и др.). Конкретное применение той или иной формы литературных отношений обусловлено не только характером изучаемого материала, но и психолого-педагогическими факторами (образовательно-воспитательная ценность произведения, его доступность, объем сообщаемых сведений, опора на зна-

ния, полученные на занятиях по родной литературе). Кроме того, учитель при этом должен учитывать достижения науки о литературе, в частности в таких ее областях, как сравнительное литературоведение и литературные связи и влияния.

Типологическое сопоставление явлений литературного процесса находит применение на всех этапах обучения данной учебной дисциплине. В средних классах оно используется при знакомстве с вопросами теории литературы. Речь идет о сопоставлении теоретико-литературных понятий, формируемых на уроке русской литературы, с теми понятиями, которые усвоены на уроках родной литературы (жанры фольклорные и литературные, стихотворные размеры, тропы, рифмы и пр.). В старших классах подобные сопоставления могут проводиться при изучении жанров крупных произведений, при выяснении идейно-тематической общности последних, при рассмотрении образного строя, художественных приемов, стилистических средств и т. д.

Возможность сопоставительного изучения ряда вопросов русской и родной литературы обязывает учителей-словесников строго координировать свою деятельность, хорошо знать программы обеих дисциплин, календарные сроки изучения той или иной темы как по русской, так и по чувашской литературе. Поскольку изучение литературных родов и видов в родной литературе не всегда предшествует занятиям по русской литературе (особенно в старших классах), то преподаватели обеих дисциплин должны отразить в своих планах, когда, при изучении каких именно произведений или теоретических вопросов, они должны опираться на знания, полученные на уроках родной или русской литературы. Изучение или закрепление учебного материала по такому методу способствует более прочному его усвоению и обеспечивает целостность литературного образования учащихся.

Литературные связи используются в процессе преподавания русской и родной литературы в старших классах обычно при изучении обзорных и монографических тем. На разнотипных уроках можно сообщить учащимся сведения о пребывании русских писателей в Чувашии, об их влиянии на творчество чувашских писателей, переводы их произведений на родной язык, отражение в них жизни и быта чувашей и т. д.

Рассмотрим некоторые пути и формы использования литературных связей в различных видах уроков в старших классах чувашской школы.

В программе IX—XI классов по русской литературе предусмотрено изучение обзорных тем, назначение которых — показать развитие литературного процесса в тот или иной исторический период. Они, как правило, предшествуют монографическим темам, посвященным творчеству отдельных писателей, произведения которых в основном созданы в эпоху, что получает характеристику в обзорной лекции. Так, при изучении обзорной темы в IX классе «Литература первого периода русского освободитель-

ного движения. Введение», предшествующей монографическим темам «А. С. Грибоедов», «А. С. Пушкин», «М. Ю. Лермонтов», «Н. В. Гоголь», «В. Г. Белинский», учащиеся узнают о ленинской характеристике трех этапов русского освободительного движения, об общественно-политической обстановке в России в первой половине XIX века, об отражении в художественной литературе первого этапа освободительного движения, о характере и тенденциях развития литературы, о видных деятелях общественного движения и ведущих писателях того периода. В обзорной лекции по данной теме в связи с общей характеристикой деятельности А. С. Пушкина и декабристов в чувашской школе учитель может рассказать о дружбе с ними Н. Я. Бичурина, уроженца Чувашии, известного китаевода первой половины XIX в. Имя Бичурина уже знакомо учащимся по родной литературе: в самом начале учебного года в IX классе они читали его этнографический очерк «Байкал» (в переводе на чувашский язык). Написанный в 1831 году во время пребывания ученого в Восточной Сибири, очерк был послан им А. С. Пушкину для опубликования в журнале «Северные цветы», где он появился в 1832 году. Находясь в Забайкалье, Н. Я. Бичурин встречался с декабристом Николаем Бестужевым, который написал его портрет и подарил ему чётки, сделанные из своих кандалов. Если эти сведения известны учащимся из уроков родной литературы, то учитель предлагает им вспомнить, что они знают о Бичурине, о его дружбе с декабристами, Пушкиным и другими русскими писателями.

При изучении той же обзорной темы учитель может рассказать о том, что из себя представляла в то время культура чувашей, и сообщить им о первом чувашском певце Хведи, песни которого сохранились в записях Д. П. Ознобишина, жившего в начале 1830-х годов в Чебоксарах.

Изучение обзорной темы «Литература второго периода русского освободительного движения. Введение» в X классе можно связать с деятельностью таких чувашских писателей, как С. М. Михайлов, И. Я. Яковлев, И. И. Иванов, И. Н. Юркин, М. Ф. Федоров. В лекции учителя должно также найти место для сообщения сведений о большой просветительской работе среди чувашского народа русских ученых и этнографов Н. И. Золотницкого, В. К. Магницкого и Н. И. Ашмарина.

В программе по родной литературе (тема «Чувашская литература периода старой письменности») предусмотрен обзор творческой деятельности этих же ученых, что необходимо иметь в виду учителю русской литературы при изучении упомянутой выше темы.

Такие же экскурсии в родную литературу делает учитель при изучении обзорных тем по русской литературе XX века в целях создания полной картины литературного движения в стране.

Большие возможности имеет учитель для преподавания русской литературы во взаимосвязи с родной при изучении моно-

графических тем, позволяющих обстоятельно рассматривать жизнь и творческий путь классиков русской литературы. Учителя национальных школ различных регионов при этом могут широко использовать разнообразный краеведческий материал, способствующий интернациональному воспитанию. Так, учителя в школах кавказского региона, рассказывая о жизни и деятельности А. Пушкина, М. Лермонтова, Л. Толстого, обычно говорят об их пребывании на Кавказе и созданных ими произведениях об этом крае, об их отношении к свобододолюбивым народам Кавказа. В чувашской школе подобные сведения можно давать при изучении биографии А. Пушкина, Л. Толстого, М. Горького. Учитель может рассказать об их пребывании в Чувашии, их отношении к чувашскому народу, о переводах их произведений на чувашский язык, а также о переписке чувашских писателей с некоторыми русскими советскими литераторами (М. Горьким, А. Фадеевым, А. Твардовским и др.).

Кроме биографических фактов, в целях облегчения восприятия учащимися произведения писателя, учитель сообщает им сведения историко-бытового или литературно-краеведческого характера. Так, например, перед изучением романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» в VIII классе чувашской школы можно сказать о поездке поэта в Поволжье и на Урал для сбора сведений о Е. И. Пугачеве и крестьянской войне под его руководством.

Такие данные, полученные учащимися при изучении монографической темы, вызывают повышенный интерес к творчеству писателя. Знание о жизни писателя, о его связях с родным краем учащихся, о его добром отношении к нерусским эмоционально подготавливает школьников к тому, чтобы войти в нравственно-эстетический мир русской литературы, лучше осмыслить ее общечеловеческие и социально-этические проблемы. Раскрытие гуманистической сущности деятельности русских писателей способствует воспитанию в детях чувства любви к людям, доброты и дружбы с другими народами.

В процессе работы над произведением русского писателя возникает необходимость делать экскурс в родную литературу учащихся. Например, в связи с изучением романа М. Шолохова «Поднятая целина» учитель говорит о месте этого произведения в развитии советской многонациональной литературы и его роли в разработке темы коллективизации в чувашской литературе, отмечает черты общего и индивидуального в трактовке этого события М. Шолоховым и чувашскими писателями (И. Тукташом, Я. Ухсаем, С. Асланом), их авторскую позицию в освещении этой темы. Изучая творчество С. Есенина в школе и отмечая его влияние на развитие поэзии народов СССР, педагог говорит об общности мотивов поэзии русского писателя с мотивами раннего творчества П. Хузангая, подтверждает это чтением отдельных стихотворений чувашского поэта.

На заключительных занятиях, посвященных творчеству русского писателя или анализу его крупного произведения, раскрывается значение его литературного наследия в развитии русской литературы, место его произведений в общественном движении. Наряду с выяснением этих вопросов применительно к чувашской школе, необходимо показать роль писателя в развитии культуры и литературы родного народа, его влияние на творчество чувашских литераторов. В связи с этим важно разъяснить, как происходило знакомство чувашского народа с творчеством и личностью русского писателя. Например, завершая изучение темы «Л. Н. Толстой» в X классе, учитель может сообщить, что чувашский народ начал знакомиться с произведениями Л. Толстого еще в 80-е годы прошлого столетия, когда его детские рассказы в переводе на чувашский язык включались в чувашские буквари, издаваемые И. Я. Яковлевым. Познее, в начале XX века, были переведены все четыре книги писателя для детского чтения. В годы Советской власти переводились рассказы и повести, отрывки из романа «Война и мир». Отмечая значение Л. Толстого в подъеме культуры чувашского народа, в творческом росте чувашских писателей, учитель говорит о его переписке с людьми нашего края — учителями, писателями, врачами и др. (Д. Петров-Юман, Н. А. Почуев, К. В. Волков, Т. Земляничский и др.).

Раскрывая роль русского писателя в развитии чувашской литературы, учитель должен показать, как относились к нему чувашские литераторы. Он приводит их высказывания о русском писателе, письма к нему, знакомит с их стихотворениями, посвященными ему (например, высказывания П. Хузангая о Пушкине, В. Маяковском, С. Есенине, его произведения о них; Я. Ухсай о М. Лермонтове, Н. Некрасове, А. Твардовском; письма многих чувашских писателей М. Горькому).

Важно, чтобы заключительные занятия по творчеству русского писателя проходили при активном участии учащихся, чтобы эти занятия способствовали развитию их творческого мышления. Для этого надо направлять работу их мысли путем постановки проблемных вопросов и заданий, например, такого характера: Чем был вызван интерес К. В. Иванова к творчеству М. Ю. Лермонтова? Как отразилось в творчестве П. Хузангая влияние А. Пушкина, С. Есенина, В. Маяковского? Как объяснял Я. Ухсай связь своей поэзии с творчеством М. Лермонтова, Н. Некрасова, А. Твардовского? Полезно также проведение сочинений с заданием сопоставлять творческое решение той или иной проблемы русскими и чувашскими писателями.

Нужно отметить, что факты русско-чувашских литературных взаимосвязей могут быть одинаково успешно использованы при изучении и русской и родной литературы. Учитель русской литературы эти данные использует в связи с изучением обзорных и монографических тем. А его коллега, учитель родной литера-

туры, должен показать (при изучении в основном монографических тем) роль русских писателей и русской литературы в целом в творческом росте чувашского писателя. Оба учителя-словесника тем самым будут совершенствовать литературное образование учащихся, формировать у них чувство дружбы к русскому народу, культура и литература которого оказывали благотворное влияние на деятелей просвещения и культуры чувашского народа, давали мощный толчок для проявления самобытных дарований в родной литературе.

Примечания

- 1 Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. 1-е изд. СПб., 1964 — С. 243.
 - 2 Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. В 2-х ч. М., 1844 ч. 1. — С. 3.
 - 3 Белинский В. Г. Собр. соч., М., 1954. Т. 4. — С. 82, 84.
 - 4 Белинский В. Г. Полн. собр. соч. М., 1955. Т. 7. — С. 391.
 - 5 Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч.: В 15-ти т. М., 1947. Т. 3. — С. 137.
 - 6 Белинский В. Г. Собр. соч.: В 9-ти т. М., 1976. Т. 1. — С. 504.
 - 7 Белинский В. Г. Собр. соч.: В 3-х т. М., 1948. Т. 3. — С. 412.
- Русско-национальные связи в преподавании русской литературы в национальной школе — М., 1982; Проблемы литературных взаимосвязей в преподавании русской литературы в национальной школе. — М., 1976; Ахметзянов М. Г. Изучение литературных взаимосвязей в татарской школе. — Казань, 1979; Черкезова М. В. Русская литература в национальной школе. — М., 1980.

ЖАНРОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ЭВОЛЮЦИЯ РАССКАЗА В РУССКОЙ И ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

(материал к обзорным темам)

Художественная проза составляет основу литературного образования учащихся. В наши дни особую значимость приобретают произведения наиболее динамичные и близкие к актуальным проблемам современной общественной жизни и отвечающие духовным запросам читателя. К ним в первую очередь следует отнести такие мобильные и подвижные жанры, как рассказ и очерк.

Изучение произведений малой прозы представляет особую важность потому, что в ней заложены большие возможности для нравственно-эстетического воспитания школьников, развития у них умения целостно воспринимать художественный текст. Рассказ отличается доступностью, сравнительно небольшим объемом, несложной композицией, ясно выраженной логикой повествования, малым количеством персонажей. Все это позволяет сфокусировать читателя на личности героя. Поэтому вполне оправдано включение в программы по чувашской литературе ряда произведений данного жанра. К ним относятся: «Ундри» С. Эльгера, «На шахте» М. Данилова-Чалдуна, «Кузюк» Ф. Уяра, «Битва на Днепре» И. Тукташа, «Наша сила!» С. Фомина, «В поисках правды» М. Ильбека, «Вместе с сестрой» В. Эльби, «Березовый тракт» И. Мучи. Изучение этих произведений позволяет сформировать у школьников понятия рассказа как прозаического жанра малой формы.

К сожалению, методика изучения рассказа в единстве теоретического и педагогического аспектов совершенно не находит отражения в системе литературного образования учащихся. Кроме того, очевидные достижения современной литературной науки, в том числе и чувашских ученых, используется в школьной практике явно недостаточно. Результаты наших многолетних наблюдений за учебным процессом, беседы с учениками, анализ итогов вступительных и выпускных экзаменов по родной словесности в вузах республики свидетельствуют о серьезных теоретико-литературных пробелах в знаниях учащихся и студентов, об их неумении анализировать жанровую природу художественного произведения.

Нередко наблюдаются в массовых школах ошибочные подходы к изучению художественных произведений. Так, при изучении рассказов анализ их идейного смысла, композиционных особен-

ностей повествования, авторской позиции заменяется чаще всего простым пересказом содержания произведений, не позволяющим ученикам приобрести умения и навыки оценки характеров персонажей и их поступков. Причем анализ и синтез произведения осуществляются без глубокого усвоения учащимися самого содержания изучаемого рассказа. Это приводит к поверхностным суждениям о литературных героях, к непониманию их характеров, поведения и затемнению идейного смысла всего текста. Недостаточно усваиваются и литературно-теоретические понятия. В результате у учащихся не только не развиваются навыки пересказа прочитанного, но и тормозится процесс совершенствования и обогащения устной речи.

По нашим наблюдениям, во многих школах республики при изучении конкретных произведений, в том числе и рассказа, литературоведческие понятия усваиваются далеко не достаточно, что, естественно, вызывает своеобразную цепную реакцию. Наблюдения за ответами абитуриентов и изучение контрольных работ, устных ответов студентов-первокурсников чувашских отделений вузов республики показывают, что у многих из них теоретико-литературные представления о жанрах довольно примитивны: встречаются ошибочные определения, отсутствуют глубина и прочность приобретенных знаний. В школах не ведется систематическая, целенаправленная, целостная работа по усвоению теоретико-литературных понятий, не стимулируется самостоятельная творческая деятельность учащихся, которые склонны к «наивно-реалистическому», по выражению Г. Гуковского, объяснению художественного текста, то есть к прямому отождествлению искусства и действительности, в нем отраженной. Вот что пишет по этому поводу В. Кантарович: «...Однажды на Сахалине, после окончания литературного вечера у моряков, несколько молодых слушателей попросили разъяснить, почему фильм «Тихий Дон» кое в чем расходится с романом... Напрасно я объяснял, что Григорий Мелехов — литературный герой, наделенный чертами многих донских казаков, что его образ выражает правду жизни в большей степени, чем если бы он был списан с одного станичника. Моих собеседников совсем не удовлетворяли эти азбучные, в сущности, истины. Мне пришлось выслушать реплику читателя, обескураженного, обманувшегося в доверии к литературе:

— Вот как? Значит, Шолохов все выдумал? — И парень, махнув разочарованно рукой, отошел от меня.

Так чему его, собственно, учили на уроках литературы?»

Теоретические знания недостаточно, к сожалению, углубляются и на уроках русской литературы, так как учителя-словесники зачастую слабо осуществляют межпредметную интеграцию с родной литературой учащихся.

Методически оправданный путь изучения литературно-теоретических понятий — это глубокое усвоение, закрепление этих по-

нений прежде всего на материале родной литературы. В национальной школе, где изучаются две литературы, на уроках русской словесности нет надобности в дублировании, т. е. повторном изучении теоретико-литературных определений. Дублирование материала обычно приводит к излишней и нерациональной затрате учебного времени. Освободившееся время целесообразно использовать для более подробного разбора художественных текстов и для активной словарной работы, тем более что иноязычная литература не всегда понятна учащимся, обладающим небольшим лексическим запасом.

Надо признать, что в школьной практике слабо используются достижения чувашского литературоведения. Родная литература как самостоятельный предмет была введена в школы республики в 1935 году. А методика ее преподавания в качестве научной и учебной дисциплины зародилась в педагогических училищах и техникумах, открытых в 20-е годы. Большое значение для дальнейшего филологического образования имело введение методики в курс подготовки преподавателей чувашского языка и литературы в учительском и педагогическом институтах. Однако она до сих пор находится в стадии своего становления. Это касается и проблематики анализа и изучения малой эпической прозы на уроках чувашской литературы, лишенных, собственно, соответствующего теоретического, психолого-педагогического и методического обоснования. Важно подчеркнуть, что «изучение рассказа представляет собой особую проблему, требует своего выделения в ряду компонентов общей методики русской литературы... Это требование продиктовано рядом причин, в частности тем, что рассказ — специфический жанр литературы и уже хотя бы по одному этому процесс его изучения не может быть идентичным изучению других жанров художественных произведений»². Данное положение в полной мере применимо и к изучению чувашского рассказа на уроках родной литературы.

Следует отметить, что внимание современных литературоведов, да и самих писателей привлекают многие проблемы рассказа. Однако в их трудах обнаруживается разное представление об особенностях этого жанра, что вызывает немало споров. Источником дискуссий является нечеткая, а порой и довольно зыбкая граница между рассказом и другими сопредельными жанрами, особенно между новеллой и очерком. Вот почему литературоведам не удается прийти к общепризнанному определению жанра.

Как же трактуются в литературоведении термины «новелла» и «рассказ»? Одни ученые новеллу рассматривают как типологическую разновидность жанра рассказа³, другие их различают⁴. Мы придерживаемся концепции, согласно которой новелла и рассказ дефференцируются. Исторически оба жанра развивались вместе, тесно переплетаясь, но не сливаясь в одно целое. Для новеллы характерно стремление к формальной точности, оголен-

ности сюжетной композиции, предельной лаконичности. Рассказу же присуща тяготе́ние к эпической широте, свободному построению сюжета, к сближению с повестью. Именно эти особенности новеллы и рассказа позволяют выделить их в самостоятельные жанры.

Литературоведы часто соотносят рассказ и очерк, усматривая их близость в тяготении к публицистичности. Признание такой связи часто приводит к смешению этих жанров. Например, «Районные будни» В. Овечкина, явившееся результатом авторского вымысла и проди́кнутые публицистическим пафосом, нередко относят к очеркам.

При разграничении жанров главным фактором должен выступать не объем произведения, а способ изображения жизни, ее достоверность, с одной стороны, и художественная образность — с другой.

Очерк в большинстве случаев откликается на реальные события, и в нем читатель удовлетворяет потребность разобраться именно в текущей действительности. В рассказе же особую роль играет «прямой психологический анализ, речевая форма внутреннего монолога, различные типы повествования от лица героя...»⁵.

Рассказ, по выражению В. Шкловского, — «это кристалл, через который анализируется жизнь»⁶. Малый объем рассказа, сжатая форма передачи его содержания не дают возможности для детальной обрисовки ни обстановки, ни описания жизни главного героя, тем более — для разностороннего исследования его характера. В. Шукшин писал: «Человеческие дела должны быть в центре внимания рассказа. Это не роман — места мало, времени мало, читают на ходу»⁷. К подобной мысли приходит и Ю. Нагибин: «В хорошем рассказе читателю ничего более не надо знать о героях: он узнал о них все. Такими они и входят навек к его душе. Разве хочется вам узнать что-либо еще о прелестной «даме с собачкой?» Пусть драма ее жизни осталась незавершенной, но писателю, право же, нечего больше прибавить, а читателю — знать»⁸.

В качестве обобщенной характеристики жанровых особенностей рассказа и его разновидностей можно привести суждение Г. Поспелова: «...Правильнее было бы понимать рассказ как малую прозаическую форму вообще и различать далее среди рассказа произведения очеркового (описательно-повествовательного) типа и новеллистического (конкретно повествовательного) типа. Очеркового типа рассказы обычно заключают в себе «нравоописательное» содержание, раскрывают нравственно-бытовое или нравственно-гражданское состояние какой-то социальной среды, иногда всего общества... Рассказы новеллистического типа изображают случай, раскрывающий становление характера главного героя»⁹.

Рассказ, ограниченной в объеме, требует от писателя искус-

ного пользования словом, не приемлет длинных рассуждений и описательности. Автору рассказа необходимо в совершенстве владеть литературной техникой, глубоко осмыслить тему и убедительно раскрыть сущность изображаемых характеров, жизненных противоречий. При этом следует учитывать и эволюцию жанровой структуры малой прозы. Так, в 50—60-е годы она тяготела к лирической волне, а в начале 70-х гг. в ней прослеживается усиление эпического начала. Причем в эти периоды возрождается, но уже на новой духовно-общественной основе теория приоритета романного мышления, что, конечно, не могло не отразиться на судьбе рассказа в системе других литературных жанров. Хотя в начале 70-х гг. и раздавались голоса о том, что малая проза изживает себя, но в то же время нельзя не отметить, что русский рассказ сделал заметные шаги вперед в своем развитии, обогатил духовный мир современников, а в 80-е гг. уже выявил новые творческие возможности и вызвал к себе интерес со стороны молодого поколения прозаиков (Б. Екимов, О. Ермаков, Л. Петрушевский, В. Пьецух и др.).

Особенности развития русского советского малого эпоса нашли отражение и в эволюции чувашского рассказа.

Прежде чем приступить к рассмотрению современного состояния чувашского малого эпоса, нужно сделать краткий экскурс в его историю.

Истоки чувашского рассказа необходимо искать в фольклоре. Устная форма повествования возникла еще в глубокой древности. Религиозные верования и связанные с ними обряды зародились еще в первобытном обществе. С появлением религий и развитием культов появились разные предания о жизни святых и богов. Естественно, эти предания до создания «священных» книг — Танаха, Библии, Корана и других — передавались из поколения в поколение в устной форме. Таким же путем развивались, собственно, и религиозные верования чувашей и связанные с ними предания, а также рождались своеобразные рассказы о многочисленных языческих богах, духах и сверхъестественных силах.

Первые известные письменные источники на чувашском языке были зафиксированы на основе русского алфавита. Один из создателей азбуковников по чувашскому языку для новокрещенных школ Ермак Рожанский (1741—1801), переводчик церковных книг с русского на чувашский язык при православно-миссионерской конторе, в семидесятые годы XVIII в. составил короткие подписи к своему учебнику. Исследователи чувашской литературы считают, что эти миниатюры заложили основу для зарождения не только детских рассказов, но и всей чувашской художественной литературы.

Продолжателем дела Е. Рожанского и Н. Бичурин стал Спиридон Михайлов-Яндуш (1821—1861). Этнограф, историк, фольклорист, он свои печатные работы опубликовал в казанских

и петербургских изданиях: «Казанские Губернские Ведомости», «Русский Дневник», «Русский инвалид», «Северная пчела», «Москвитянин». С. Михайловым были собраны и обработаны произведения устнопоэтического творчества чувашей. Им написаны также рассказы «Хитрая кошка» (1858), «Разговор на постоялом дворе» (1859), «Злополучный сын» (1860), «О себе» (1860). Его перу принадлежат и новеллы «Казанские инородцы перед памятником Державину» (1853), «Чебоксарские свиносудцы» (1855). Все произведения С. Михайлова написаны на основе русского алфавита, однако они, так же как и произведения Е. Рожанского и Н. Бичурина, отражают черты национального своеобразия чувашского народного самосознания.

В 1864 г. было принято «Положение о губернских и уездных земских учреждениях», дающее право открывать школы для «инородцев». Преподавание в них разрешалось вести только на русском языке. Это, по словам М. Я. Сироткина, «задерживало естественный процесс сближения нерусских с русским народом, процесс плодотворного усвоения ими передовой русской культуры, вызвало среди них своеобразные формы протеста против административного произвола и насильственных мер руссификации в виде отпадания от православия и перехода в магометанство и т. п.»¹⁰.

Сложившаяся ситуация заставила Министерство просвещения выработать специальное положение, введившее в школу родной язык как средство первоначального обучения. Однако использование письменности на родном языке в этом положении не только не предусматривалось, но и ограждалось правительством в целях защиты от «тлетворных сепаратистских» настроений.

В этих школах пользовались учебниками и пособиями, подготовленными на базе русского алфавита, не приспособленного к передаче фонетических особенностей чувашского языка. Поэтому они были малопонятными. Предстояло создать алфавит, соответствующий фонетическому строю родного языка. Эту задачу в 1871 году успешно выполнил студент Казанского университета, впоследствии выдающийся просветитель И. Я. Яковлев, при участии В. А. Белилина, А. В. Рекеева и др. Алфавит был создан на основе русского с добавлением новых букв для передачи специфических чувашских фонем. Вскоре появился и первый букварь (1871), составленный И. Я. Яковлевым с применением нового алфавита. К подготовке текстов авторами привлекались ученики Симбирской чувашской учительской школы. В букварь были включены переводы рассказов, басен, стихотворений русских писателей, а также оригинальные рассказы И. Я. Яковлева: «Тилить-тилить Мигулай», «Сармандей», «Как мужик лошадь искал», «Вихрь», «Мельница», «Петушок», «Нужда», «Мак».

Этот учебник, переиздававшийся до Октябрьской революции 33 раза, положил основу не только чувашского литературного

языка. Опыт И. Я. Яковлева оказал значительное влияние на будущее развитие не только малой эпической формы, но и всей чувашской словесности. Произведения И. Я. Яковлева, основанные на фольклорно-дидактических традициях и написанные под влиянием педагогических рассказов Л. Толстого, Д. Григоровича, К. Ушинского, отличались доступностью языка, большим воздействием на читателей. Они носили прежде всего нравоучительный, открыто моралистический характер. Строились эти произведения как устные рассказы о случившемся, пережитом или как беседа многоопытного взрослого человека с детьми.

Многие рассказы-миниатюры И. Я. Яковлева выполняли просветительскую функцию, однако автор не забывал и о художественном качестве своих произведений. Их язык был близок к народному, отличался точностью, ясностью, выразительностью. Разнообразна была и тематика рассказов, связанная в основном с суровой жизнью крестьян. Просветитель опирался при этом на традиции прогрессивных русских писателей Н. Чернышевского, Н. Добролюбова, Л. Толстого. Его рассказы имели реалистическую основу, правдиво воспроизводили детали народного уклада, семейного быта, трудовой жизни крестьян и их детей. Зачастую героями произведений И. Я. Яковлева, как и сочинений К. Ушинского, были сами дети. В рассказах чувашского просветителя читатель находит краткое описание, повествование, диалог, притчу. Некоторые рассказы К. Ушинского и Л. Толстого, воспитывающие в детях высокие нравственные качества, были переведены Иваном Яковлевичем на родной язык и помещены в «Букварь». В 1876 году один из первых чувашских писателей Игн. Иванов составил по совету И. Я. Яковлева рукописный сборник своих рассказов, написанных в 1871—1875 гг. под сильным влиянием Г. Успенского. Темы его рассказов — повседневная жизнь и быт чувашских крестьян. Рукописный сборник, представленный им в Симбирскую чувашскую школу, был своеобразным литературным учебным пособием для учащихся, вовлеченных И. Я. Яковлевым в литературно-творческую работу. Педагог-демократ всячески поддерживал литературные опыты воспитанников. В стенах этой школы ковали свое мастерство будущие писатели Н. Александров, Д. Архипов, Н. Охотников, Г. Тимофеев, М. Трубина, Н. Шубоссинни, К. Иванов, Ф. Павлов, И. Юркин.

С 8 (21) января 1906 г. в Казани начала выходить первая чувашская газета «Хыпар» («Вестник»). На ее страницах появляются критико-публицистические рассказы, в жанровом отношении близкие к очерку. В них затрагивались острые социальные вопросы современности. Вокруг газеты собирается плеяда начинающих чувашских литераторов, вошедших в историю литературы под названием «хыбаровцы».

На страницах газеты печатались также некоторые рассказы Л. Толстого, В. Короленко в переводе на чувашский язык. Хы-

баровец М. Акимов перевел небольшой рассказ И. Телешова «Нужда», который был издан отдельной книгой. Для перевода хыбаровцы подбирали, как правило, такие рассказы, содержание которых было близко чувашским крестьянам, их чаяниям и устремлениям.

Дальнейшее развитие рассказ получил в послеоктябрьский период. В феврале 1918 года в Казани стала выходить чувашская газета «Канаш» («Совет»). В ней и других чувашских советских изданиях печатались публицистические и художественные произведения. Несмотря на дидактизм, схематизм и художественную незрелость, приводившую к изображению действительности только двумя цветами — розовым и черным, многие рассказы тех лет находили живой отклик среди читателей, подкупая пафосом переустройства жизни.

Начиная с первых послереволюционных лет, широкий размах получили переводы на чувашский язык произведений народов Поволжья (татар, башкир, марийцев), а также русской и мировой культуры. Переводческая работа явилась своеобразной школой овладения писательским мастерством. В этом отношении первые советские чувашские писатели были достойными преемниками школы И. Я. Яковлева.

Чувашская литература осваивала новый социальный опыт, вносила свой вклад в преобразование мира. Так, одним из первых, кто создал типические образы борцов за новую жизнь, был Иван Ахах — И. В. Ундрицов (1898—1920). Его рассказы («Власть денег», «Сон»), написанные богатым, колоритным языком, внесли значительный вклад в чувашскую литературу. Стремление к правдивому воспроизведению действительности, попытка правильно осмысливать происходящие события, показать строителей социалистического общества характерны и для рассказов Ф. Павлова, Г. Тал-Мрзы, И. Тхти. Как отмечает известный исследователь чувашского рассказа В. П. Никитин, «новеллистика 1917—1920 гг. составила в истории чувашской прозы заметный след»¹¹. Прозе этих лет принадлежит значительная роль в обогащении жанров малой прозы и их разновидностей.

Двадцатые годы выдвинули новых рассказчиков, таких, как М. Данилов-Чалдун, Д. Исаев, В. Паймен, И. Патман, А. Петокки, С. Фомин, В. Рзай, М. Трубина, С. Шыпчык, С. Эльгер. К концу 20-х гг. относятся первые публикации Л. Агакова, В. Краснова-Асли, С. Лашмана, В. Митты, К. Пайраша, А. Талвира, И. Тукташа, К. Чулгася. В их творчестве рассказ занимал заметное место. В этот период рассказ не был оторван от жизни, он развивался в тесной связи с современностью. «Основной чертой литературы 20-х годов, — отмечает профессор Е. В. Владимиров, — было изображение борьбы за новую жизнь, формирование характера советского человека. Таковы рассказы Д. Исаева «Рабфакровка», «Рогожница Лизук», С. Фомина «Наша сила» и другие¹².

В 30-е годы чувашские рассказчики, продолжая осваивать опыт русских классиков, активно воспринимали приемы их художественного творчества, что помогло подняться на высокий уровень литературного мастерства (рассказы Д. Исаева, С. Фомина, Е. Еллиева).

Чувашский рассказ хотя и испытал влияние русского, тем не менее проложил свой собственный национальный путь развития. Сюда можно отнести прежде всего рассказы И. Тхти, С. Фомина, Д. Исаева, С. Эльгера, чьи произведения отличались реалистическим изображением героев и их поступков, отсутствием в большинстве случаев элементов приукрашивания действительности. Широкий круг тем этих рассказов: революционная борьба за социализм, становление советской семьи, раскрепощение женщины. В этот же период лучшие рассказы чувашских писателей стали публиковаться на языках народов СССР, что являлось показателем как расширяющихся межнациональных связей братских литератур, так и прогресса в развитии самого жанра.

В 30-е гг. рассказ вступает в новый этап развития и приобретает ведущую роль в чувашской литературе. Как отмечает Е. В. Владимиров, тридцатые годы оказались «периодом расцвета жанра рассказа в чувашской литературе. В нем драматически остро, лирически взволнованно раскрывались социальные проблемы действительности. Рассказ много сделал для познания психологии и характера советского человека, изображая его в конкретно исторических условиях как создателя новой жизни. Успехи в жанре рассказа подготовили появление произведений крупных форм — повести и романа»¹³.

В годы предвоенного десятилетия в рассказах активно поднимаются также темы воспитания в читателях сознательного отношения к общественному долгу, защиты отечества от внешнего агрессора. В своих произведениях «Из окружения», «Через огонь», «Герои тайги» М. Данилов-Чалдун показывал борьбу советских людей против интервентов в годы гражданской войны. В 30-е гг., таким образом, чувашский рассказ оказался способным освоить новую тематику, касающуюся прошлого и настоящего чувашского народа. Углубляется психологизм в изображении характеров.

В годы Великой Отечественной войны чувашская литература развивалась в общем русле советской литературы. Она носила ярко выраженный агитационный характер. Иногда эта тенденция была слишком оголена, придавала рассказам публицистическую окраску. Первоначально подлинные трудности войны и масштабы бедствий в этих рассказах не осознавались, в некоторых из них преобладала мысль о скорой победе над врагом. Однако постепенно, хотя и с трудом, писатели начали раскрывать подлинную сущность и драматизм военного лихолетия, призывая читателя к максимальному напряжению своих духовных и физических сил для достижения желаемой победы. Стойкость,

мужество, самоотверженность — вот что прежде всего подчеркивалось в характерах изображаемых персонажей, чаще всего земляков, с которыми писатели-воины делили повседневные тяготы и лишения ратного труда. В этих произведениях основной акцент делался на самом процессе превращения вчерашнего хлебороба, рабочего, интеллигента в мужественного бойца — защитника своего Отечества. К примеру, в рассказе М. Данилова-Чалдуна «Красноармеец Самсонов», созданном прямо на передовой, выведен образ такого человека, который до войны верил в бога, боялся крови и не мог даже петуха зарезать. Однако сознание долга, ответственности перед Родиной разбудили в нем мужество. Ему ненавистны жестокость, насилие, но, наблюдая, как фашисты грабят, убивают советских людей, жгут села и деревни, хлебные поля, он не может примириться со злом. Самсонов приходит к мысли, что против зла можно бороться только с оружием в руках. Впоследствии он прославился и подвигами: уничтожил немецкий танк, взял в плен много фашистов.

Стойкость, героизм советских людей — вот главная тема рассказов писателя-фронтовика Л. Агакова («Знамя», «Медаль», «Старик № 33», «Душа солдата», «Таня»). Они близки к приключенческому жанру. Автор предпринял удачные попытки отразить в своих произведениях массовый и всенародный подвиг, негибаемую волю к победе воинов-земляков и других представителей советского народа. Особый интерес у писателя вызывала тема патриотизма молодежи, отраженная в сборнике «Фронтвые дети». Мысль о единстве фронта и тыла как залого победы над фашистскими захватчиками проходит красной нитью через рассказы «Семья», «В поле» М. Трубиной, «Красота земли», «Одна ночь», «На трескучем морозе» А. Эсхеля, «Добродушный старик» И. Мучи, «Родные поля» К. Пайраша, «На реке Сом», «Письмо» Х. Уяра.

Писатели, продолжавшие работать в республике в годы войны, рассказывали о самоотверженном труде женщин, детей и стариков во имя свободы. Вместе с тем художники слова создавали эпические портреты воинов-земляков, показывали, как весь народ объединился для борьбы с врагом, как старики, женщины и дети, заменив ушедших на фронт молодых, сильных мужчин, забыв об отдыхе, день и ночь трудятся, приближая победу над фашизмом. Но и в произведениях, посвященных людям труда, часто описывались военные эпизоды, говорилось о жизни советских солдат и офицеров. Таким образом, и в чисто «гражданских» рассказах явственно звучал мотив общенародной войны. В некоторых изображались и фронт, и тыл. В эти годы в целом тема войны в чувашской литературе занимала главное место.

Чувашский рассказ военных лет сыграл большую мобилизующую роль в духовно-нравственном обеспечении победы, в утверждении прочности тыла и фронта, в повышении патриотического и национального самосознания родного народа как составной

и неделимой части всей интернациональной общности советских людей.

В послевоенные годы не только в чувашской, но и во всей советской литературе наблюдается своеобразный «взрыв» рассказа и некоторый спад крупных эпических жанров. Это объясняется тем, что художественное освоение современности по горячим следам в крупных эпических жанрах оказалась задачей невероятно трудной. Созданные же романы и повести были посвящены преимущественно историческому прошлому родного народа. В эти годы над романами работали немногие писатели: К. Турхан («Деревня в ветлах»), С. Аслан («Тридцатые годы»), Х. Уяра («Близ Акрамова»).

Значительные перемены в жизни страны были связаны с изменением социально-психологической атмосферы в обществе в середине 50-х годов. И чувашские прозаики пытались осмыслить его драматические коллизии и проблемы. Появились рассказы Д. Кибека о связях человека с природой, К. Пайраша, И. Тукташа, Х. Уяра — о созидательном труде советского человека, его непросто́м внутреннем мире. Традицию сатирических рассказов И. Мучи продолжил Л. Агаков. В ряды рассказчиков влилось новое поколение писателей — вчерашних солдат, вернувшихся с поля битвы (А. Артемьев, В. Алендей, В. Бурнаевский, В. Сада́й и другие).

В эти годы усилилось внимание к рассказу и писателей и критиков, а сам этот жанр стал одним из ведущих в чувашской прозе. Новый ряд прозаиков пытается затрагивать в своих произведениях острые проблемы общественной жизни. Все меньше становится бесцветных, бесконфликтных, искажающих действительность, идеализированно изображающих жизнь рассказов. Их вытесняют содержательные, всесторонне раскрывающие глубокие конфликты произведения А. Артемьева, В. Алендея, А. Талвира, Л. Агакова, Н. Ильбекова, В. Игнатьева, К. Пайраша и др.

«Наступление» рассказа, вытеснение им крупных жанров прозы продолжалось столько лет, сколько времени требовалось для осмысления и описания происходящих событий, роли и места человека в жизни общества, его духовных исканий в эпическом масштабном полотне. Известно, что в то время, когда роман о сегодняшней жизни еще лишь вызревает, рассказ, равно как и очерк, быстро реагирует на новые явления в обществе, отражает социальные проблемы, позволяет писателю выразить свое отношение к происходящим в жизни изменениям. Когда же рассказ начинает испытывать жанровую ограниченность, роль первой скрипки в литературе передается среднему жанру — повести. Повесть занимает та же тематика, что и рассказ, но она обладает иными возможностями, может охватывать и исследовать жизнь шире и глубже, чем малая проза, однако же в более узких рамках, чем роман. Повесть не претендует подобно роману на исчерпывающую глубину исследования, верно освещая происходящие

события в жизни общества. К концу 50-х годов повесть оттеснила рассказ, оказалась одним из ведущих жанров в чувашской литературе.

Как видим, развитие чувашского рассказа 50—60-х гг. совпадает с закономерностями жанровой эволюции русской и — шире — многонациональной советской литературы, что объясняется сходством общественно-исторической ситуации в стране и в каждом регионе.

В развитии чувашского рассказа, как и во всей советской литературе, наблюдается цикличность, чередование подъема и спада жанра. Интерес к тому или иному жанру вообще переменчив, и это отмечается не только со стороны читающих, но и пишущих. В какие-то годы активизируются одни жанры, в другой период наступает расцвет иных. Одни и те же жанры развиваются как бы спиралеобразно. Завершение одного витка знаменует начало нового, но на ином качественном уровне. При завершении старого и в начале нового цикла определенный жанр словно повисает в «мертвой точке», находится без движения. Впоследствии вновь набирает определенную скорость и силу.

В 60-е и в начале 70-х гг. состояние рассказа как в советской, так и в чувашской литературе оценивалось по-разному. Одни считали, что рассказ вытеснен более крупными жанрами и находится в кризисе, ибо многие писатели, в том числе и пришедшие в нее и утвердившиеся именно в качестве рассказчиков (А. Артемьев, В. Алендей, Н. Ильбеков, В. Садай, Г. Харлампьев и др.), приступили к созданию больших прозаических полотен. В литературных журналах по сравнению с военной эпохой с каждым годом печаталось все меньше рассказов, что вызвало беспокойство литературной общественности. Однако расширение проблемно-тематического диапазона малой прозы все-таки продолжалось.

И в 60-е годы жанр рассказа обогащался стремлением писателей переосмыслить, к примеру, тему воинского подвига, духовной стойкости советского человека, защиты Родины. Авторы старались глубже проникнуть в психологию солдата военных лет, выявить истоки его нравственности, более пристально изучить внутренний мир бойца. По глубине анализа и по широте охвата событий и явлений войны рассказ этого периода выгодно отличался от произведений 1941—1945 годов. Наибольшей достоверностью и убедительностью отмечены произведения писателей, прошедших через горнило военных испытаний, заявивших о себе в конце 50-х годов. В анализируемый период эти прозаики получили известность крупными эпическими полотнами. Но именно в рассказах им удалось наиболее правдиво, глубоко и реалистично выявить характер человека — рядового труженика войны, на своих плечах вынесшего все ее тяготы и принесшего долгожданную победу родной стране и народам Европы. Тем самым писатели военного поколения внесли значительный вклад в художе-

ственное, философское осмысление этого трагического этапа истории нашего народа. Внутренний мир персонажей раскрывается на фундаменте таких общечеловеческих ценностей, как гуманизм, совесть, справедливость, долг. Солдат предстает не в образе былинного героя, а обыкновенного человека — во всей его сложности и противоречивости. В центре авторского внимания не столько подвиги, совершаемые воинами на поле брани, сколько их психология, фронтовое братство, жизнь и смерть, долг и честь.

В 60-е гг. вновь набирает силу жанрово-стилевая форма лирического рассказа, страдавшего нередко удаленностью от главного русла общественной жизни. Особое место в рассказах этих лет занимает экологическая и моральная проблематика, о чем свидетельствуют произведения К. Пайраша, В. Алендея, А. Лазаревой, В. Игнатьева, П. Львова, В. Сада, Ю. Скворцова, М. Кибика, Х. Уяра, А. Алендея, Г. Волкова (Хуначи Кашкър), И. Григорьева, В. Петрова, А. Яндаша. Большую популярность среди читателей завоевали также и сатирические рассказы Л. Агакова, П. Львова, Г. Луча, Х. Уяра, А. Эсхеля и др.

Появившиеся в 70—80-е гг. пессимистические отзывы о чувашском рассказе, вероятно, были вызваны тем, что снижается активность этого жанра, мало публикуется остро проблемных произведений. В чувашской словесности этого периода, как и в русской литературе, первенство рассказа осталось, собственно говоря, в прошлом. Характерно, что в нем усилились нравственно-философские искания, шире и богаче стала его проблематика. Сказанное вполне можно подтвердить творчеством А. Артемьева, В. Алендея, Х. Агивера, А. Емельянова, В. Игнатьева, М. Ильбека, Д. Кибика, Л. Таллерова, Х. Уяра, В. Эльби, М. Юхмы и др. Однако современное состояние чувашского рассказа далеко не всегда отвечает требованиям времени, тому времени, когда в общественной жизни осуществляются перестройка и революционные преобразования. Практика русской литературы, в которой прорывы гласности поистине колоссальны, дает основание утвердить, что рассказ, вместе с публицистикой, наиболее оперативно и остро отражает динамику сегодняшней жизни, осваивает новые темы и проблемы, делает важные художественные обобщения. Однако чувашская литература не торопится перейти в решающее наступление за перестройку. Почти не затрагивает ее повседневные коллизии, уступая место прессе, в частности молодежной, и публицистике. Очевидно, по этой причине в чувашской литературе за годы перестройки не появилось ни одного эпического произведения, которое стало бы художественным прорывом в сегодняшнюю правду человеческого бытия.

Можно только прогнозировать, что в период интенсивного духовного подъема в советском обществе рассказ вновь окажется на более высоком витке своей эволюции, выйдет на передние рубежи литературы, поможет понять читателю насущную необ-

ходимость перемен, протекающих в настоящее время в различных областях общественной и частной жизни людей.

Примечания

- 1 Канторович В. Я. Заметки писателя о современном очерке. — М., 1973. — С. 7—8.
- 2 Зальдинер М. А., Тодоров Л. В., Губина Ф. И. Методика преподавания русской литературы в старших классах национальной (узбекской) школы. — Ташкент, 1980. — С. 97.
- 3 Антонов С. Письма о рассказе. — М., 1964. — С. 97.
- 4 Русский советский рассказ. — Л., — С. 40—41.
- 5 Огнев А. В. Вопросы поэтики русского советского рассказа 50—60-х годов: Автореферат дис... докт. филолог. наук. — Саратов, 1974. — С. 24.
- 6 Шкловский В. Художественная проза: Размышления и разборы. — М., 1964. — С. 424.
- 7 Шукшин В. Нравственность есть правда. — М.: Советская Россия, 1979. — С. 125.
- 8 Нагибин Ю. Размышления о рассказе. — М.: Советская Россия, 1964. — С. 9.
- 9 Поспелов Г. Н. Рассказ // Большая Советская Энциклопедия. Т. 21. М., 1975. — С. 485.
- 10 Сироткин М. Я. Очерки дореволюционной чувашской литературы. Чебоксары, 1967. — С. 34.
- 11 Никитин В. П. Чувашская рассказ: Учебное пособие. — Чебоксары, 1979. — С. 50.
- 12 Владимиров Е. В. Межнациональные связи чувашской литературы. — Чебоксары, 1970. — С. 123.
- 13 Владимиров Е. В. В русле времени. — Чебоксары, 1979. — С. 135.

ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Нынешний уровень развития научного литературоведения диктует настоятельную необходимость совершенствования анализа художественного текста как системы взаимосвязанных компонентов — содержательных и формальных. В предлагаемой статье рассматриваются теоретические основы изучения в средней школе лирического произведения, что, на наш взгляд, требует со стороны учителя внимания к таким понятиям, как **предмет лирики, лирическое содержание и лирическая форма, лирический герой.**

В современном искусствознании и литературоведении убедительно обоснована классификация искусств по предмету художественного восприятия действительности на две большие группы — изобразительные и выразительные. С этой точки зрения в литературе различаются эпос и драма как разновидности одного изобразительного рода, а лирика образует другой, выразительный (экспрессивный) род произведений словесного искусства¹.

Неверно было бы полагать, что в изобразительном роде литературы «изображается» реальная действительность, а в выразительном — «выражается» авторское отношение к ней. Нет, конечно! В данной классификации, во-первых, определяется специфика предмета, который обуславливает содержание каждого литературного рода и соответствующую родовую форму; во-вторых, устанавливаются и два различных принципа воплощения авторского отношения к жизни.

Предметом лирики выступает характерность, существенные особенности общественного сознания людей, области проявления их мыслей, чувств, переживаний, побуждений, волеизъявлений, стремлений — всего того, из чего складывается духовная жизнь человечества, не менее богатая и разнообразная, чем материальная: одно только чувство любви имеет множество трудноопределяемых оттенков! Говоря конкретнее, предмет лирики — это внутренний, духовный мир человеческой жизни, скрытый от его непосредственного восприятия. Поэтому предмет лирики невозможно воспроизвести («изобразить») в его собственных формах, этот предмет можно только **выразить.**

Что же такое лирическое содержание? Иногда его ограничивают содержанием субъективного мира автора, рассматривая лирику как способ непосредственного самовыражения личности поэта. Это как будто бы подтверждается тем, что содержание лирического стихотворения нередко подается от первого лица,

от авторского «я». Вот почему некоторые литературоведы настаивают на существовании только авторского «я» и на этом основании объявляют надуманной проблему лирического героя.²

Однако в популярном среди учителей и учащихся «Словаре литературоведческих терминов» это понятие узаконено и делается теоретически перспективное замечание о том, что соотношение между личностью поэта и лирическим героем «в принципе восходит к общему положению о связи между прототипом и созданным на его основе художественным образом»³.

В одной из работ о лирике справедливо отмечается специфика лирического содержания, воплощенного в образе лирического персонажа: «...с героем лирического произведения не очень удобно обращаться, как с эпическими героями, говоря, например, «герой пошел»; «влюбился» и проч., поскольку этот герой — не имя с биографией, не некая «материальная» оболочка, но образно воссозданный внутренний облик характера как личности, типический строй переживаний и представлений»⁴.

Совершенно очевидно, что «типический строй переживаний и представлений», воплощенный в образе лирического персонажа, характеризует не только и не просто субъективное содержание биографической личности поэта. В этих переживаниях и представлениях осуществляется творческая типизация духовной жизни множества людей, в противном случае выражаемые поэтом мысли и чувства имели бы частное, ограниченное значение. Лирический герой оказывается своеобразным, художественным посредником между автором как биографической личностью и духовной жизнью его современников, находящихся в мыслях и чувствах лирического героя созвучие собственному душевному настрою. Общий закон искусства — творческое преобразование частного, конечного во всеобщее и бесконечное — действует и в лирике. А житейские, обыденные, только поэту присущие переживания, могут стать и становятся для него исходным материалом для художественно расширенного освоения духовного опыта — и своего собственного, и духовного мира современников.

Вот почему лирическое содержание не может быть приравнено к содержанию личности поэта как человеческой индивидуальности. Следует избегать узкобиографического подхода к лирике, который все еще проявляется в школьном преподавании и изучении литературы. Ведь способ повествования от первого лица нередко встречается и в эпосе. Однако никто не отождествляет повествователя с самим автором. Более того, даже содержание характеров персонажей автобиографической прозы (скажем, повестей Л. Толстого и М. Горького) не тождественно реальным биографиям этих писателей, исключая, разумеется, произведения мемуарно-очерковой публицистики, например, «Былое и думы» А. Герцена. Подчеркнем: объективный (реальная действительность в ее характерности) и субъективный (авторское

отношение к жизни) источники искусства во всех его видах и родах, в том числе в эпосе, драме и лирике, будучи оплодотворены в специфике творческого процесса, образуют качественно новое, собственно художественное содержание. Оно представляет собой конкретную жизненную характерность (событие, мысль, чувство), возведенную в ходе ее преобразования, художественной типизации, до всеобщего, не ограниченного временем и пространством значения.

Продолжая разговор о лирике, нельзя не отметить ее отличия от произведений изобразительного (эпико-драматического) рода — и по содержанию, и по форме. В эпосе и драме в те или иные отношения друг с другом вступают характеры персонажей и окружающие их обстоятельства, как правило, широко развернутые во времени и пространстве. В лирике взаимодействуют определенные мысли, чувства, побуждения, душевные движения, которые удобнее называть **лирическими мотивами**⁵. Мотивы в лирическом тексте имеют словесные конкретные обозначения, подобно темам и проблемам в эпосе и драме. Говорят о мотивах любви, дружбы, патриотизма, гнева, тоски, скорби, презрения, порока, правда, свободы и т. п.

Еще в 20-е годы известный теоретик и историк поэзии Б. Томашевский обратил внимание на то, что лирическое содержание в своем движении, точнее, «самодвижении», проходит как бы три стадии⁶. Их можно определить следующим образом: возникновение (закрепление) мотивов; затем их художественный анализ, представляющий собой развитие, столкновение и взаимодействие мотивов, и наконец, их своеобразный творческий синтез. В этом синтезе исходные мотивы преобразуются (переплавляются) в качественно новое единство, в собственно художественное содержание.

Разберем под этим углом зрения стихотворение талантливого советского поэта фронтового поколения Б. Слуцкого «Мои товарищи».

Сгорели в танках мои товарищи
До пепла, до золы, дотла.
Трава, полмира покрывающая,
Из них, конечно, проросла.

Мои товарищи на минах
Подорвались, взлетели ввысь,
И много звезд, далеких, мирных,
Из них, моих друзей, зажглись.

Про них рассказывают в праздники,
Показывают их в кино,
И однокурсники и одноклассники
Стихами стали уже давно⁷.

В начальных строках стихотворения возникает мотив утраты воинов — товарищей лирического персонажа. «Сгорели в танках» — это в данном случае не метафора, не «красивый» поэти-

ческий оборот, а деталь, передающая суровую и будничную прозу войны, ее страшную повседневность. Возникнув, мотив гибели товарищей закрепляется приемом градации, фиксирующей нарастание трагического смысла совершившегося факта: «до пепла, до золы, дотла».

Однако в следующем двустишии начальной строфы — «травя, полмира покрывающая, из них, конечно, проросла» — первый исходный мотив как бы опровергается противоположным ему мотивом жизни погибших друзей лирического героя, в то же время сохраняющим в себе и горечь предыдущего чувства: товарищей погибло так много, что из них проросла **травя, покрывающая полмира!** «Завязывается» столкновение (конфликт) исходных мотивов, продолжающееся во второй строфе стихотворения — мотив смерти героев снова опровергается мотивом их жизни: «мои товарищи на минах подорвались, взлетели ввысь»... Борьба двух мотивов завершается утверждением последнего, который подвергается анализу, конкретизации: «про них рассказывают в праздники, показывают их в кино». И, наконец, различные проявления мотива жизни погибших синтезируются в последнем двустишии: «и однокурсники и одноклассники стихами стали уже давно». (Разрядка наша. — В. С.). Так в стихотворении утверждается мотив вечной памяти о погибших героях, непосредственным носителем и закрепителем которого оказывается художественное творчество, поэзия. И действительно, что может быть прочнее такой памяти! Травя — вянет, звезды — гаснут, праздники сменяются будничной суетой, кинокадры — стираются. И только поэтическое искусство — бессмертно. А значит, и бессмертны павшие герои — наши **товарищи** в вечном круговороте жизни, товарищи, освященные и воспетые в нетленных созданиях поэзии, обладающих поистине чудодейственной и животворной силой!

Разумеется, выявленная здесь структура лирического содержания по-разному конкретизируется в индивидуально-неповторимых художественных мирах подлинных поэтов — и классических, и современных. Но в любом случае типологической приметой собственно лирического содержания, показателем художественности стихотворного текста будет наличие в нем процесса взаимодействия и взаимопроникновения лирических мотивов, процесса, в котором творчески осваивается диалектика общественного сознания людей. Отсутствие такого процесса в данном стихотворном тексте свидетельствует и об отсутствии в нем собственно лирического содержания.

Существует немало стихотворных произведений, которые, строго говоря, относятся не к области художественной лирики, а к области образной публицистики, естественно, имеющей законное право на существование и выполняющей важную идеологическую функцию, особенно в переломные моменты общественного развития.

В качестве наглядного примера стихотворной публицистики можно привести начало известной поэмы Р. Рождественского «Двести десять шагов». Автор обозначил его как «лирическое отступление», разделяя, очевидно, достаточно распространенное у нас понимание «лиризма» в плане любого выражения субъективного отношения писателя к жизни, проявляющегося во всех литературных родах... В «лирическом отступлении» Р. Рождественского возникает исходная мысль о скоротечности времени, о его острой нехватке. Мысль вполне правильная, актуальная и заслуживающая внимания читателя, который и на собственном опыте убеждается в ее справедливости. Но в этом стихотворном тексте исходная мысль не развивается, не вступает в сложные отношения с другими мыслями, а просто, наглядно, образно, с помощью соответствующих деталей и фактов реальной действительности подтверждается, демонстрируется читателю, давая дополнительную информацию о том, что, в принципе, ему хорошо известно:

Мир из бетона. Мир из железа.
Аэродромный разбойничий рокот...
Не успеваю
Птицу послушать.
Ветку потрогать...
Книги квартиру заполнили.
Я прочитать их не успеваю!..
Надо бы попросту сесть и подумать!
Надо бы...
Надо бы...
Не успеваю!..⁸

Из начального фрагмента поэмы Р. Рождественского видно, что мысль автора о нехватке времени словно «затвердевает» в многократном повторе и приобретает качество не столько лирического мотива, сколько публицистического тезиса, на который «нанизываются» детали предметного мира, включая и предметность биографического опыта самого автора. Именно о произведениях стихотворной публицистики можно сказать, что они являются формой непосредственного самовыражения личности стихотворца, почему многие из них, например, поэма Е. Евтушенко «Фуку!», непосредственно опираются и включают в себя автобиографический материал. В подлинно же художественном стихотворном тексте частные, только поэту присущие переживания, равно как и вызвавшие их факты его реальной биографии, подвергаются качественному преобразованию, творческой переработке. Они органически, естественно и ненавязчиво сливаются с характерными (типичными) мыслями и чувствами других людей и трансформируются в лирические мотивы. Лирический мотив можно рассматривать как основную единицу лирического содержания.

Что же касается основной единицы лирической формы, то в качестве таковой выступает предметная деталь, воплощающая мо-

тив. Следует подчеркнуть, что деталь в лирике важна не в ее собственном, исходном материально-природном или авторски-биографическом значении, а именно как **закрепитель** лирического мотива. Поэтому она выполняет не изобразительную (в отличие от детали в драме и эпосе), а выразительную, стилистически-экспрессивную функцию. В этом смысле прав был В. Белинский, отмечавший в статье «Разделение поэзии на роды и виды», что в лирике «предмет... не имеет цены сам по себе, но все зависит от того, какое значение дает ему субъект, все зависит от того веяния, того духа, которыми проникается предмет фантазией и ощущением. Что, например, за предмет — засохший цветок, найденный поэтом в книге? — но он внушил Пушкину одно из лучших, одно из благоуханнейших, музыкальнейших его лирических произведений»⁹.

Такую же выразительную функцию приобретает и словесная сторона лирической формы. Образные возможности человеческого слова (тропы и их разновидности) позволяют поэту выявлять такие глубины и переливы духовного содержания, которые невозможно раскрыть словом в его прямом, «номинативном» значении.

И последнее. Поскольку лирика исторически закрепилась за стихотворной речью, то в системе различных сторон лирической формы особую содержательную значимость несет в себе ритмическая организация стиха. Все ее компоненты (стопы, клаузулы, анафоры, эпифоры, строфы, ритмические переносы, рефрены), так или иначе включаются в процесс взаимодействия и взаимотражения лирических мотивов.

Примечания

¹ См.: Поспелов Г. Н. Лирика среди литературных родов. М., 1976. — С. 30—34; Волков И. Ф. Литература как вид художественного творчества. М., 1985. — С. 100—119.

² Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. М., 1964. — С. 179, 181.

³ Словарь литературоведческих терминов. М., 1974. — С. 177.

⁴ Социалистический реализм и классическое наследие. М., 1960. — С. 215

⁵ См.: Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. — С. 230.

⁶ Томашевский Б. Теория литературы. Л., 1925. — С. 185—186.

⁷ Слуцкий Борис. Память. Стихи 1944—1968 М., 1969. — С. 61—62.

⁸ Рождественский Роберт. Голос города. М., 1982. — С. 102—105.

⁹ Белинский В. Г. Собр. соч. В 3-х т. Т. 2. — М., 1948. — С. 45.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ МАЛЫХ ЖАНРОВ ЧУВАШСКОЙ ПРОЗЫ

Изучение художественной литературы как вида искусства — одна из самых актуальных проблем современной методике. Перестройка выдвинула перед советской школой, педагогической наукой, в частности, методикой литературы ряд важных проблем. В изучении художественной литературы как вида искусства сегодня на первый план выдвигается как свежесть, привлекательность форм проведения занятий, так и максимальное развитие самостоятельности, активности и индивидуальных способностей учащихся.

Вместе с тем необходимо освободиться от устоявшихся стереотипов, объективно осмыслить весь комплекс проблем методики преподавания литературы в школе. Критическая оценка пройденной советской школой пути позволит выявить положительный опыт и использовать его в сегодняшней методике.

В. А. Сухомлинский отмечал, что основа гражданского воспитания закладывается с ранних лет, особенно в школе. В развитии юных граждан, их духовном и нравственном формировании большое место принадлежит художественной литературе. На базе школьного воспитания складывается все дальнейшее развитие личности. Однако общественная функция литературы может быть реализована лишь тогда, когда она будет способствовать воспитанию эстетического идеала и развитию художественного вкуса, культуры чувств. Это оказывается возможным сделать путем приобщения учащихся к идейному и эстетическому богатству художественных произведений.

Пути и формы изучения художественной литературы определяются ее родовыми и жанровыми признаками и выводятся из законов внутренней структуры лирики, драмы, эпоса.

Художественная проза составляет основу школьного курса словесности, причем особое значение приобретают динамичные, максимально приближенные к сегодняшней жизни такие эпические жанры, как рассказ и очерк. Произведения малой прозы создают возможности для нравственно-эстетического воспитания школьников, развивают их способность целостно воспринимать художественный текст. В русских школах с изучением чувашского языка программой предусмотрено изучение ряда рассказов, очерков чувашских писателей и постижение жанровой специфики этих произведений.

Эффективность изучения художественной литературы и ее воздействие на духовное и нравственное формирование личности может быть достигнута тогда, когда она будет способствовать

воспитанию эстетического идеала учащихся, развитию художественного вкуса, культуры чувств, когда учащиеся глубоко сопереживают героям анализируемого произведения, одобряют или отрицают их мысли, поступки и дела, задумываясь над природой человеческого характера, его духовного мира, размышляя о месте человека в обществе. При этом очень важно, чтобы юные читатели научились выявлять авторскую идейную позицию и на ее основе совместно с писателем искать пути решения той или иной проблемы, поднятой в изучаемом тексте.

Изучение рассказов-миниатюр начинается с 1 класса. Здесь преследуется цель обучить учащихся правильному, выразительному чтению и осмыслению прочитанного. В чувашский «Букварь» и в «Книги для чтения» включены произведения В. Алендея, Г. Волкова (Хуначи Кашкар), Н. Ильбека, Х. Уяра, продолжающие и развивающие в этом жанре педагогические традиции К. Ушинского, Л. Толстого, И. Яковлева, В. Сухомлинского, чьи миниатюры даны в переводе на чувашский язык.

В данной статье методика чтения чувашских рассказов в младших классах не является предметом специального внимания. Однако следует подчеркнуть, что восприятие идейно-художественного своеобразия и богатства эпических произведений учащимися 5—6 классов строится на базе, заложенной именно курсом объяснительного чтения в начальной школе. Между тем результаты анкетирования и бесед, анализа уроков показывают, что в начальной школе ввиду слабой литературоведческой подготовки учителей недостаточно учитываются как жанровые особенности изучаемого произведения, так и литературоведческий аспект обучения чтению рассказа.

Подготовительный этап, связанный с выработкой самостоятельных впечатлений о художественном произведении, занимает значительное место в изучении рассказов учащимися 5—7 классов, поскольку на этом этапе закладывается у юного читателя эффект первоначального восприятия литературного произведения, от чего зависит успех его последующего анализа и постижения идейного смысла. Этому способствует вступительное слово учителя, в котором приводятся дополнительные материалы и сведения из биографии и художественной практики писателя, подготавливающие почву для освоения всего его творчества в старших классах.

Кроме того, углубленному восприятию и анализу способствуют исторические комментарии учителя к текстам, которые, по нашим наблюдениям, могут быть дополнены материалами из истории их создания или примерами работы писателя над теми или иными образами персонажей, воспроизведенных в рассказе.

В ходе изучения рассказов особое внимание следует уделять выразительному чтению, примером которого может быть чтение самого учителя либо мастеров художественного слова, записанное на грампластинки. Конечно, прослушивание грампластинок

дает немаловажный эффект, однако голос учителя, его мимика и жесты создают соответствующий эмоциональный настрой, основу для дальнейшего проникновения в идейно-эстетическое содержание текста, вызывают большое доверие к наставнику, помогая наведению своеобразного духовного «моста» от педагога к ученикам.

Вместе с тем совершенно очевидно, что выразительное чтение не может заменить осмысление художественного текста, так как только в ходе анализа можно прийти до сути описываемых в нем явлений, событий, фактов, а также поступков, совершаемых персонажами. Только в этом случае возможно приблизиться к адекватному истолкованию художественного содержания, а значит достичь соответствующего воспитательного эффекта. От умело организованного анализа произведения во многом зависит идейно-эстетическая направленность литературного образования учащихся. Тем не менее, выразительное чтение, безусловно, служит хорошим иллюстративным материалом для проникновения в психологию литературных героев, в мотивы их поведения. Такое чтение вызывает у учащихся чувства, соответствующие общему эмоциональному настрою произведения, его идейному пафосу.

В процессе анализа рассказов значительное место отводится словарно-фразеологической работе, которая предшествует чтению текста. Проведение такой работы, во-первых, не нарушает его эстетической специфики. Во-вторых, учащиеся не отвлекаются на поиск значений неизвестных слов и выражений. Обогащение лексического запаса учащихся до чтения произведения облегчает его последующий анализ и пересказ.

Анализ рассказа, как показывают практика, теория и результаты наших экспериментов, будет эффективен лишь в том случае, когда он проводится с учетом как психолого-возрастных особенностей учащихся, так и жанрово-стилистического и идейно-художественного своеобразия изучаемого произведения.

Естественно, в истолковании текста особая роль отводится личности самого учителя, ибо он через себя, через свой опыт и «меру» собственной компетентности «пропускает» и передает учащимся ценности произведения. Чем выше профессионализм учителя, тем выше его интеллектуальные, индивидуальные качества и продуктивнее его возможности для целенаправленного воздействия на личность ученика, для формирования его идейно активной позиции средствами художественного слова.

О ПРОГРАММАХ И УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЧУВАШСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

За последние тридцать лет программы и учебники по русскому языку для чувашской начальной школы менялись несколько раз. Каждый новый автор предлагал свою систему и методику, хотя содержание обучения в основном оставалось неизменным. При этом все признавали, что целью обучения является практическое овладение навыками устной и письменной речи и осознанного беглого чтения доступных текстов. Менялись поколения, менялись авторы программ и учебников, а навыки речи и чтения на русском языке у выпускников начальной школы все еще не отвечают требованиям жизни.

За усовершенствование программ и учебников взялась, наконец, Чувашская лаборатория научно-исследовательского института национальных школ Министерства просвещения РСФСР. Ученые этого института пришли к выводу, что основной причиной неудовлетворительного состояния преподавания русского языка в нерусских школах является использование родного языка при обучении. Надо, решили они, исключить из учебников тексты для обратного перевода, расширить программу и увеличить объем теоретического материала. Чувашская лаборатория НИИ национальных школ подготовила новую программу по русскому языку для начальных классов чувашской школы, и в 1986 году она была утверждена Министерством просвещения Чувашской АССР. Впервые в истории чувашской начальной школы в нее включили «ознакомление со стиливыми разновидностями русского языка» (стр. 80), «употребление форм косвенных падежей количественных и порядковых числительных с именами существительными» (стр. 84), «умение находить в предложении наречия», «употребление в устной речи сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами **что, где, куда, чтобы, потому что, если, который**», «упражнение в замене изъяснительных придаточных прямой речью», «умение различать подлежащее и обращение в простом предложении», «замену прямой речи при глаголах речи придаточными изъяснительным (стр. 85), «умение писать письмо товарищу или родным» (стр. 87) и т. п.

Но вот вопрос: насколько эти требования соответствуют возрастным особенностям десятилетних детей и их возможностям? Ведь даже русская школа ставит перед начальными классами более скромные требования: из частей речи там изучаются лишь имена существительные, прилагательные, местоимения и глагол. Прямая речь и синтаксис сложного предложения совсем не затрагиваются.

Сущность новой программы заключается в том, чтобы «в сжа-

тые сроки обучить учащихся элементарной русской речи, практически знакомя их с основами грамматического строя русского языка, добиваясь более раннего осознания ими целостной системы наиболее важных для практического владения языком грамматических явлений». То, чего добиваются, к чему стремятся, называют одним коротким словом — цель. И выходит, что целью обучения в новой программе объявляется осознание учащимися целостной системы грамматических явлений, а средством достижения этой цели — практическое знакомство детей с основами грамматического строя русского языка. А как осуществить практическое знакомство с грамматическим строем? Для этого авторы учебников нашли эффективное средство — грамматический разбор.

Бесспорно, анализ слов, словосочетаний и предложений способствует осознанию грамматического строя русского языка. Весь вопрос в том, когда, на какой ступени обучения следует заниматься этим. Для аналитической работы необходим определенный уровень речевых умений и какой-то запас лексического материала. Например, чтобы найти корень, необходимо знать не менее двух-трех родственных слов. Чтобы выделить суффиксы, нужно знать другие слова, в которых использованы такие же суффиксы. Механическое выделение морфем без сопоставления с другими словами может привести к многочисленным ошибкам. Отсюда вывод: прежде чем приступить к овладению основами грамматического строя и грамматической терминологией, необходимо привить учащимся элементарные навыки русской речи, постепенно накапливая запас слов и синтаксических конструкций. А для этого совершенно недостаточно разговорных уроков, проводимых в 1 классе. Практика показывает, что полученные первоклассниками умения и навыки теряются во время летних каникул и без постоянного повторения ранее усвоенных слов и речевых конструкций не закрепляются в памяти детей. Жизнь требует продолжения разговорных уроков и их элементов в течение всех последующих лет обучения в начальной школе.

Начиная со 2 класса, курс русского языка подразделяется на 3 основных раздела:

- 1) комплексное развитие речи в связи с чтением, письмом и грамматическими упражнениями;
- 2) дополнительное и внеклассное чтение;
- 3) обучение творческим письменным работам.

Такая организация уроков русского языка в принципе не вызвала бы возражений, если бы первый раздел предполагал все формы работы по развитию речи, а не только «в связи с чтением, письмом и грамматическими упражнениями», которые менее всего способствуют формированию у детей умений и навыков свободной речи и не имеют коммуникативной направленности. Почему-то не нашли своего достойного места ни в программе, ни в учебниках такие эффективные формы работы, как бесе-

ды по картинам и обратный перевод, без которых не обходился ранее ни один учебник. Так называемое «комплексное развитие речи» в новых учебниках постепенно превратилось в чтение малодоступных текстов с последующей словарно-фразеологической работой, в грамматический разбор выделенных слов, словосочетаний и предложений и письменное выполнение лексико-грамматических упражнений, эффективность которых вызывает сомнение у многих учителей. Слабая коммуникативная направленность обучения особенно ярко проявилась в учебнике русского языка для 4 класса, составленном М. К. Волковым и З. Ф. Мышкиным.

В учебнике четко выделяются следующие составные части: тексты для чтения, словари, задания, теоретический материал и иллюстрации. Попытаемся проанализировать каждую из этих частей и выяснить, насколько они способствуют практическому овладению русским языком.

Основное требование к текстам — доступность, без чего невозможно их воспитательное воздействие на читателей. Доступными же считаются лишь такие тексты, в которых незнакомая лексика не превышает 5 процентов. Однако таких текстов в учебнике меньше половины. Большинство текстов содержит 10—15 процентов незнакомых слов, часть которых осталась несемантизированной. Чтобы убедиться в этом, произведем лексический анализ нескольких текстов и увидим следующую картину.

Стр.	Названия текстов	Кол-во слов в них	Семантизированных в словарях	Остались не семантизированными
67	Кто хозяин?	136	9	2
69	Два барана	82	9	2
75	Чем пахнут ремесла	60	8	11
90	Гимн ССР	80	11	9
93	Василий Крюков	50	9	7

Как видно из таблицы, количество незнакомой лексики в некоторых текстах достигает 20—25 процентов. Ясно, что такие тексты нельзя считать доступными.

Немаловажное значение для успешного проведения занятий имеет объем текстов. Новый учебник с этой стороны тоже значительно отличается от всех предыдущих. В старых учебниках объем текста, предназначенного на один урок, составлял примерно 30 строк. Теперь он возрос до 40.

Как и раньше, ввод новых слов на уроке осуществляется в связи с чтением текста. Их количество колеблется в пределах 7—9. В соответствии с программой в 4 классе учащиеся должны усвоить 2000 слов, из них активно 900—950. Примерный список содержит 987 слов, подлежащих активному усвоению. Около ста из них составляет лексика, вошедшая в родной язык учащихся. Если учесть, что уроков русского языка в 4 классе 315, то на каждом из них необходимо усвоить по 3 слова. В учебнике да-

на семантизация 828 лексических единиц. Около 100 из них встречаются в постатейных словарях учебников для 2 и 3 классов. Остается более 700 слов. Разделим это число на количество уроков комплексного развития речи — 210, и получим 3,5. Таким образом, на каждый урок приходится по 3—4 лексических единицы. При этом надо учесть, что почти половина из них не входит в лексический минимум, предусмотренный программой. Кроме того, слишком неравномерно распределена новая лексика по урокам: на одних вводится по 2—3 слова, на других количество вводимых лексических единиц достигает 9.

Теперь посмотрим, как осуществляется ввод слов на уроках. На первом уроке семантизируются 5 лексических единиц, из которых 3 отсутствуют в списке слов для активного усвоения в начальных классах. Из 7 слов, выписанных для семантизации на втором уроке, в списке значится лишь глагол **метить**. На следующем уроке семантизируются 3 слова, из которых усвоению в 4 классе подлежит лишь одно прилагательное **яркие** (остальные 2 слова семантизированы во 2 и 3 классах). На 4-ом уроке вводятся 2 новых слова, одно из которых учащиеся знают со 2 класса. На 5-ом уроке дети встречаются с семью новыми словами, из которых ни одно не подлежит активному усвоению в начальной школе. Продолжить этот список, видимо, нет необходимости. Ясно, что учебник не обеспечивает усвоения предусмотренной по программе лексики.

Авторы учебника совсем запутались в учете семантизированной лексики и часто по второму и третьему разу переводят на родной язык одни и те же слова. Например, слова **беда, дернуть (дергать), деваться, замерли, кусать (укусить), любопытный, нюхать (понюхать), обижать, представить (представлять), щипать**, встречающиеся в постатейных словариках учебников для предыдущих классов, семантизированы по 2 раза в разных местах. Так же дважды переведены на родной язык слова **гурьба (гурьбой), отогнать (отгонять), рубеж, справедливый, слухи, трещать (треснуть), шлепаться**. А глаголы **дорожить, торчать** семантизированы даже трижды. В то же время остались необъясненными многие слова, встречающиеся в текстах учебника (**пахучий, овчарка, годовалый, крутить, смешанный, оплот, грибница, правое (дело), прохожий, отстегнул, надобно, тенистый, вырвать, угрюмо, хвойный** и др.).

Прилагательное **надежный** впервые встречается на странице 90, где оно оставлено без внимания. Перевод его на родной язык дан на стр. 168, когда оно встречается повторно. В ряде случаев слова переводятся неточно, вне зависимости от контекста. Например, в предложении «Придется поднажать на кашу» (стр. 13) глагол **поднажать** обозначает «побольше есть», а в словарики мы читаем: «**вай хума, тарашма, тимлеме**».

Сопоставление лексического минимума, данного в приложении к программе, с лексическим материалом учебника дает ос-

нование утверждать, что авторы не сумели обеспечить выполнение программы по усвоению новых слов. Например, в списке слов для активного усвоения в 4 классе значатся **бойко, бедняк, великан, владеть, впадать, вручную, выплавлять** и др., которые не встречаются в текстах и, упражнениях. Расхождение между программой и учебником здесь налицо. Необходимо, на наш взгляд, ликвидировать это несоответствие, изменив программу или подобрав тексты и упражнения с указанными словами.

Заканчивая анализ текстов, необходимо отметить, что их тематика разнообразна, в познавательном и воспитательном отношении они в основном отвечают требованиям сегодняшнего дня, однако большинство из них нуждается в дополнительной адаптации и сокращении. Наиболее трудные тексты необходимо заменить более доступными. Хотя включенные в учебник тексты для небольшой части учащихся чувашских школ крупных населенных пунктов могут оказаться и не слишком трудными, основной массе четвероклассников требуются тексты меньшего объема и с меньшим количеством незнакомых слов.

Переходя к заданиям и упражнениям, следует подчеркнуть их решающее значение в формировании практических умений и навыков, в совершенствовании устной и письменной речи. Анализ этой части учебника показывает, что авторы, разрабатывая систему заданий и упражнений, ставили перед собой приоритетную задачу изучения «основ грамматики и правописания», овладения «грамматической терминологией», как это указано в программе. Почти каждый урок начинается с задания по грамматическому разбору выделенных в тексте слов, словосочетаний или предложений. Эта классификационная работа (звуки и буквы, морфемы, части речи, члены предложения, обращения и т. п.) отнимает столько времени, что для выполнения центральной задачи преподавания русского языка в начальных классах — обучения свободной устной и письменной речи — не остается времени. В некоторых текстах для грамматического разбора выделено до 20—25 слов. Например, на стр. 242 читаем: «Выпишите из текста «Памятник советскому солдату» выделенные слова. Разберите их по частям речи». Дается следующий образец: **по вражеской земле: по** — предлог, **по** чему? — **земле** — имя существительное, женского рода, в единственном числе, в дательном падеже; **вражеской** (какой?) — имя прилагательное, в женском роде, в единственном числе, в дательном падеже.

В тексте выделено 27 слов. Для устного разбора их потребуется пол-урока, а для письменного — не менее трех уроков.

Практика показывает, что в большинстве случаев для выполнения всех заданий и упражнений, рассчитанных на один урок, требуется два часа: обычно на первом уроке читают текст, проводят словарную работу и производят грамматический разбор, на втором выполняют письменные упражнения. Характер последних таков: дописать окончания, вставить вместо точек

нужные буквы, изменить слова по образцу, составить предложения с данными словами, подобрать антонимы и синонимы, родственные слова, ответить на вопросы, докончить предложения и т. п.

К сожалению, большинство письменных упражнений носят не обучающий, а контрольный характер. Для чувашских детей, не владеющих русским языком, вставить пропущенные буквы и окончания, дописать слова и предложения так же не просто, как отгадать трудную загадку. Во многих случаях им приходится гадать или надеяться на авось. Наблюдения показывают, что предварительное устное выполнение упражнения под руководством учителя мало способствует предупреждению ошибок. Цель же письменных упражнений заключается в том, чтобы, выполняя их без ошибок, выработать навыки правописания. Поэтому всякие многоточия и пропуски только затрудняют обучение детей. Надежда на правила часто подводит многих учителей. Следовало бы помнить, что только многократные письменные упражнения, выполняемые с пониманием и без ошибок, могут дать желаемые результаты в обучении правописанию. А это предполагает выполнение таких видов письменных работ, которые в какой-то степени гарантируют от ошибок. К ним можно отнести неосложненное списывание с различными способами фиксации внимания учащихся на тех или иных орфограммах и пунктограммах, комментированное письмо, зрительные предупредительные диктанты, письмо по памяти отдельных предложений с последующей самопроверкой и т. п.

Было бы несправедливо утверждать, что в учебнике нет упражнений, имеющих коммуникативную направленность. Изредка встречаются задания типа: рассказать о чем-нибудь, задавать друг другу вопросы, разыграть диалог, составить рассказ, ответить на вопросы и т. п. Таких упражнений более двадцати, но не они делают погоду, которая, прямо скажем, в целом неблагоприятна для «комплексного развития речи». Иногда кажется, что задания по составлению предложений попали в учебник из пособий для восьмиклассников. Вот несколько примеров.

Стр. 223. Докончите предложения. Запишите.

Чтобы стать космонавтом, надо...

Чтобы стать сильным и ловким, надо ежедневно...

Стр. 239. Ответить на вопросы, используя слова **потому что**.

Почему в мае цветут сады, зеленеют трава и деревья, поют и радуются птички?

Стр. 256. Завершите начатые предложения.

Мне очень нравится, когда...

Ты просишь помощи у мамы, когда...

Стр. 265. Докончите начатые предложения.

Если хочешь получать хорошие отметки...

Если хочешь видеть на лугу и в лесу много красивых цветов...

Большое место занимают в учебнике лексические упражне-

ния такого характера, как подбор родственных слов, находжение синонимов и антонимов, замена повторяющихся слов другими. Значение такой работы в обогащении словарного запаса учащихся бесспорно. Однако не все задания тщательно продуманы, во многих случаях допущены отклонения от программы начальных классов, а иногда и ошибки. Попробуем подтвердить сказанное несколькими примерами. В стихотворении «Первое сентября» дети должны подобрать к выделенным в тексте словам родственные слова. Среди последних есть прилагательное «ярких». Можно ли требовать от четвероклассников подобрать к нему однокоренные слова, если в списке для активного усвоения в 1—3 классах нет ни одного слова с корнем ярк —? На той же странице учащимся предлагается распространить предложения второстепенными членами, которые даны ниже. Среди них есть слова **загорелые, замечательно**, которые не подлежат усвоению в 1—4 классах. На стр. 10 даны однокоренные слова для группировки по значению. И здесь встречаются слова, которых дети не знают (**ласкать, указ**). Таких примеров в учебнике великое множество.

Иногда в учебнике встречаются такие задания, с которыми не справится и филолог. К примеру: подберите синоним к слову **вписал** (стр. 12). Но ведь оно не имеет синонима! А глагол **«записал»**, которое дано в ключах, является лишь родственным словом. Между прочим, последние нельзя путать с формами слова: **осень и осенью** (стр. 38) по ошибке отнесены к однокоренным словам.

Предлагая задания по подбору синонимов, авторы не посчитали нужным заглянуть ни в «Краткий словарь синонимов русского языка» В. Н. Клюевой, ни в двухтомный словарь синонимов Академии Наук СССР, в результате чего получилась сплошная путаница и дезинформация.

На стр. 68 есть задание заменить выделенные слова синонимами. Для замены существительного **собака (на собаку)** в ключах даны клички **Жук (на Жука)**. Но ведь кличка не является синонимом! И надо иметь в виду, что не все слова имеют синонимы. Зачем искать синонимы к словам **меркнуть, безвыходное, выжил** (стр. 172), **расстрел** (стр. 172), **отнять** (стр. 183), **крестьянин, нестерпимо** (стр. 188), **одаренный, титанический, нарастать, бродить** (стр. 216) и многим другим, если их вовсе нет?

Так же обстоит дело и с антонимами. На стр. 142 предлагается подобрать антонимы к 19 словам, а в ключах дано лишь 17 слов. Бесплезно искать среди них антонимы к словам **доверчивый и хитрый**. А к прилагательному **жидкий**, как подсказывает учебник, следует подобрать **твердый**, а не **густой**. Такую же путаницу мы обнаружили на стр. 217, где предлагается подобрать антонимы к глаголам **приземлиться, остановиться, умчаться**. В общем, получилась настоящая головоломка не только для детей, но и для учителей.

Предлагая заменять выделенные слова антонимами, авторы

иногда не замечают, что при этом получается нелепость. Например, на стр. 129 дается предложение «Охлади парное молоко». Учащимся нужно заменить глагол антонимом. В результате получается «Согрей парное молоко». Зачем греть его, если оно и без этого теплое?

Увлечшись заданиями по подбору родственных слов, синонимов и антонимов, авторы забывают о том, что от этой работы очень мало пользы, что в первую очередь надо усвоить самую необходимую для общения лексику, приобрести навыки составления словосочетаний и предложений с теми словами, которые предусмотрены программой. В учебнике же часто предлагаются учащимся для составления предложений и использования в письменных упражнениях незнакомые сложные слова, которых нет в программных словниках: **хоронить, царапать, чинить** (стр. 45), **заалели, зардели, скромницы, гулко, измельчить, запарить, комбикорм, добавить** (стр. 46) и др. А сколько их, незнакомых и трудных слов, встречается в текстах для чтения! Но усвоение лексики — это лишь часть того, что необходимо для овладения языком. Самое важное — запоминание необходимых речевых конструкций, без которых слова остаются мертвым грузом. А для того, чтобы эти конструкции на всю жизнь закрепились в памяти, необходима определенная частотность их употребления. К сожалению, учебник не побуждает учащихся к устной речи, полагая, видимо, что те разговорные уроки, которые проводились в 1 классе, уже выработали в них необходимые умения и дальнейшая задача состоит лишь в том, чтобы добиваться «осознания ими целостной системы грамматических явлений». Здесь следовало бы вспомнить старую истину: все, что не повторяется, забывается. Для того, чтобы обучить наших детей элементарной русской речи, необходимо как можно больше заставлять их говорить. А это можно сделать только на уроке, ибо вне школы они говорят только на чувашском языке. По нашему мнению, не должно быть ни одного урока русского языка, на котором не проводилась бы беседа с целью формирования, закрепления и совершенствования навыков устной речи. С этой точки зрения учебник нуждается в значительной переработке. В этом легко убедиться, просматривая материалы первых двенадцати уроков. Из 48 упражнений, выполняемых учащимися на этих уроках, лишь 6 направлены на развитие навыков устной речи.

В практике обучения нерусских детей русскому языку всегда применяли перевод с родного языка на русский. Такой вид работы дает возможность актуализировать в речи школьников ту лексику, которую необходимо закрепить в памяти детей, заставлять учащихся использовать те грамматические формы и конструкции, которые изучаются и закрепляются на уроке. К большому огорчению учителей, в учебнике нет ни одного задания на обратный перевод. Это очень большой недостаток, который ме-

шает формированию двуязычия и целенаправленной работе по развитию и совершенствованию русской речи школьников.

Несомненным достоинством учебника является то, что в нем нашла свое место работа по орфоэпии. Однако нельзя считать удачной находкой авторов фонетическую транскрипцию с использованием букв чувашского алфавита. Учителя считают ее совершенно ненужной и вредной, поскольку знаки фонетической транскрипции, закрепляясь в зрительной памяти детей, влияют отрицательно на правописание.

Теоретический материал в новом учебнике не занимает слишком много места — всего 5 страниц, но характер его во многом отличается от предыдущих пособий: тут представлена почти вся лингвистика в ее основных контурах. Многие темы, которые раньше изучались в среднем звене, перенесены в начальное без учета возможностей детей — до того, как они овладеют элементарными навыками устной речи. В условиях сельской чувашской школы для подготовки малышей к изучению грамматики русского языка требуется не менее двух лет, так что введение теоретического материала можно считать целесообразным лишь в 3 классе примерно со второй четверти. По нашему мнению, и программа, и учебники нуждаются в значительном сокращении грамматического материала и его перераспределении по классам.

Авторы учебника стремились изложить вопросы грамматики русского языка доступным для учащихся языком, избегая сложных предложений. Однако такое упрощение в отдельных случаях привело к нарушению языкового узуса. Например: «Имена существительные на вопросы кто? что? — в именительном падеже» (стр. 16), «Глаголы на вопрос что делать? образуют форму будущего (сложного) времени»... (стр. 57) и др.

Подобные речевые погрешности встречаются и в комментариях к упражнениям, и в формулировках заданий: «Эти слова нужно проверять изменением или однокоренными словами» (стр. 116), «Завершите начатые предложения» (стр. 256) и т. п.

Наконец, несколько слов об иллюстрациях, которые в учебниках должны служить целям обучения и эстетического воспитания. Надо прямо сказать, что качество их не удовлетворяет учителей. Создается впечатление, что они помещены только для украшения книги, хотя и в этой функции многие из них выглядят бледно: нет четкости в изображении некоторых объектов, плохо выполнены отдельные иллюстрации, в фотоснимках преобладают темные цвета.

Подводя итоги анализа, нужно сказать следующее.

На первый взгляд может показаться, что идеи, положенные в основу новых программ и учебников, направлены на интенсификацию обучения русскому языку. Однако наши наблюдения за учебным процессом в школах Моргаушского района показав

ли, что работа по ним идет с трудом и не дает желаемых результатов. Это проявляется особенно ярко в четвертом классе, где обучение ведется по учебнику М. К. Волкова и З. Ф. Мышкина. Анализ его выявил много недостатков, которые не позволяют учителям добиваться практического овладения детьми русским языком.

Свои замечания и пожелания мы высказали не для того, чтобы бросить тень на Чувашскую лабораторию НИИ национальных школ Министерства народного образования РСФСР, разработавшую новую программу и учебники, а с благородной целью помочь авторам исправить допущенные ошибки и недостатки, пересмотреть свои взгляды на некоторые проблемы обучения русскому языку чувашских детей, трезво взвесив все факторы, влияющие на процесс обучения; и с учетом мнения учителей, методистов и широкой педагогической общественности, на основе показателей массовой школы внести соответствующие изменения в программы, переработать учебники и сделать их стабильными.

В заключение необходимо сказать о том, что «наше мнение» означает позицию многих учителей начальных классов, с которыми довелось беседовать автору статьи на обсуждаемую тему. В их числе Митрофанова Л. В., Алексеева К. А. (Юськасинская средняя школа), Васильева В. А., Тихонова Т. А. (Чуманкасинская средняя школа), Данилова Н. Н. (Калайкасинская средняя школа), Александрова Р. Г., Данилова Г. В. (Конарская средняя школа Цивильского района), все учителя начальных классов Янтиковской средней школы Яльчикского района и другие. Отмечая их высокую компетентность в вопросах методики обучения русскому языку чувашских детей, хочу сердечно поблагодарить их за разрешение посетить уроки, ознакомиться с ходом работы по новым учебникам, а также высказанные ими замечания и предложения, которые утвердили во мне желание написать эту статью.

К. В. ПУШКИНА,
учительница Чебоксарской СШ № 51.

ВОСПИТАНИЕ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

Учителя, особенно молодые, часто жалуются на невнимательность учащихся на занятиях. Известно, что эффективность урока и успехи обучаемых в овладении языком во многом зависят от того, насколько они умеют распределять свое внимание. Поэтому учителю необходимо учитывать возрастные особенности детей и строить уроки таким образом, чтобы можно было поддерживать у них постоянный интерес к изучаемому предмету. Следует

помнить: однообразная деятельность быстро утомляет учащихся, особенно в младших классах. Поэтому для успешной учебы необходимо вызвать у них не только интерес к изучаемому предмету, но и давать им самим возможность принять активное участие в познавательной деятельности.

Роль внимания на уроках гуманитарного цикла особо возрастает при изучении школьниками иноязычной литературы, поскольку оно обеспечивает не только понимание, усвоение, запоминание учебного материала, но и восприятие литературно-художественных образов, отражающих некоторые национально-специфические реалии, неадекватные образам родной литературы.

Для того чтобы поддерживать устойчивое внимание детей к изучаемым произведениям, необходимо знать его особенности как психологического явления. Под вниманием, как известно, подразумевают сосредоточение сознания на определенном объекте, обеспечивающее его особо ясное отражение. Оно органически связано с другими психическими процессами и свойствами: восприятием, памятью, мышлением. Как подчеркивал еще К. Д. Ушинский, внимание есть единственная дверь нашей души, через которую непременно проходит из внешнего мира все, что только входит в сознание.

В психологии выделяются два вида внимания: непроизвольное и произвольное. Непроизвольное внимание совершается помимо волевых усилий и намерений человека. Произвольное внимание связано с таким волевым процессом, при котором человек, стремясь к достижению поставленной им цели, заставляет себя сосредоточиться на конкретных предметах и явлениях, на их признаках и свойствах. Различают также и послепроизвольное внимание, связанное с сознательными целями и поддерживаемое устойчивыми интересами человека. Оно не нуждается в волевых усилиях. Между этими тремя видами внимания существует тесная связь: один вид внимания способен перерастать в другой. Однако этот процесс до сих пор изучен недостаточно.

Способность ученика намеренно управлять своим вниманием, перемещать его с одного объекта на другой формируется постепенно. Особая же роль в этом процессе принадлежит педагогу, который исходит из того, что внимание — это индивидуальная черта конкретного человека, во многом обуславливающаяся физиологическими особенностями его высшей нервной деятельности. От силы нервной системы зависит устойчивость внимания к внешним раздражителям. Ученик с сильной нервной системой отличается в учебной деятельности или в повседневной жизни от человека со слабой нервной системой именно тем, что он вынослив и более работоспособен и менее всего устает.

Однако следует отметить, что индивидуальные особенности высшей нервной деятельности человека не могут полностью предопределить формирование свойств внимания. Это зависит не

только от физиологических особенностей, но и от степени обученности школьника, от его умения в нужный момент сознательно переключать свое внимание с одного объекта на другой.

Формированием внимания учащихся можно руководить и управлять целенаправленно. Для этого нужно определить тип нервной системы ребенка, выявить причины возникновения тех или иных признаков неустойчивости и рассеянности ученика, понять его психическую природу и выработать у него индивидуальный стиль деятельности. Естественно, такая работа требует больших усилий со стороны самого школьника, поскольку формирование навыков внимательного отношения к делу непосредственно зависит от привычки трудиться регулярно и старательно.

Наш опыт работы в средних и старших классах показывает, что эта привычка успешно прививается учащемуся тогда, когда ему предлагается система творческих упражнений по анализу языка изучаемых художественных текстов и их образного строя. Например, еще до чтения текста целесообразно разъяснить смысл афоризмов и пословиц, встречающихся в нем и несущих в себе большой воспитательный заряд.

Лучшему усвоению художественного произведения и развитию внимания учащихся помогают также использование на уроке литературного чтения тематически близких произведений живописи, фрагментов диа- и кинофильмов и прослушивание грамзаписи текста в исполнении мастеров художественного слова. Например, на уроке чувашской литературы при изучении поэмы «Нарспи» К. Иванова важно использовать как серию картин, написанные художниками по сюжету этого произведения, так и цветные слайды, фонохрестоматии.

Как свидетельствует опыт, не только для речевых способностей, но и для воспитания внимания школьников большое значение имеет пересказ содержания художественного произведения по коллективно составленному плану. Пересказ этот может быть близкий к тексту или выборочный, сжатый или полный. Так, на уроке русской литературы при изучении «Судьбы человека» М. Шолохова учащимся предлагается выбрать то место повествования героя рассказа, которое произвело на них наиболее сильное впечатление.

Помимо перечисленных приемов обучения при усвоении содержания художественного произведения, способствующих формированию и воспитанию у школьников устойчивого внимания и интереса к предмету, эффективными являются иллюстрирование литературного текста, составление инсценировок или киносценария по этому тексту, постановка к нему проблемных вопросов и поиски ответов на них в критических статьях литературоведов или изложение собственного мнения о характере и поступках персонажей. Например, при изучении рассказа «После бала» Л. Толстого целесообразно ставить учащимися такие вопросы,

ответы на которые позволили бы глубже задуматься о чести и долге человека, о красоте его души, об ответственности человека за жизнь общества.

При выполнении классных и домашних заданий важно научить учащихся пользоваться не только критическими и литературоведческими работами, но и различными словарями и справочниками, что позволяет разнообразить виды деятельности учащихся и сохранить их интерес к изучаемому.

Важным условием для формирования устойчивости внимания детей на уроках словесности является, как уже говорилось, привлечение различных видов искусства — живописи, музыки, кинематографа. Так, например, в ходе изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» внимание учащихся может быть направлено на прослушивание одноименной оперы с предварительным ознакомлением с ее либретто.

Внимание ученика может быть сосредоточено на определенном материале и в том случае, когда он получает новую, свежую информацию, дающую возможность глубоко воспринимать этот материал. В таком случае не только опытному, но и начинающему учителю значительно легче управлять вниманием всего класса. Погружаться, однако, в решение проблем, стоящих перед классом, удается далеко не всем учащимся. Это объясняется тем, что одним из них сосредоточиться на умственной работе мешает рабочий шум в классе или голос самого учителя, другим же, наоборот, все это служит дополнительным стимулятором. Не случайно поэтому опытные учителя основательно изучают свойства нервной системы каждого ребенка. А выявив рассеянных учеников, задают наиболее приемлемый для них ритм работы.

Как подчеркивают психологи, причиной неумения концентрировать внимание и его неустойчивости у некоторых учащихся служат внешние раздражители — будь то картина или портрет, таблица или карта, висящие на стене, но не используемые в ходе урока. Поэтому для концентрации внимания учащихся на конкретном объекте и привлечения их к творческой деятельности следует устранять все то, что мешает им сосредоточиться на изучаемом учебном материале.

В мобилизации внимания учащихся важное место занимает организационный момент урока. Урок, например, можно начать с привычного сообщения его целей. Но словесник больше бы привлек внимания детей к изучаемой теме, добился бы лучших результатов, если бы он начал урок не с шаблонного приветствия и указания его задач, а с чтения лирического стихотворения, ибо живое слово поэзии, не заглушенное пересказами или филологическим анализом, способно возбудить больший интерес к предмету и вызвать эмоциональную отзывчивость детей, настроить их на рабочий лад. Сказанное, однако, не означает, что

каждый урок нужно начинать непременно с поэтического слова. Все зависит от характера изучаемого материала.

Естественно полагать, что устойчивость внимания учащихся во многом зависит и от осознания ими целей и задач, поставленных перед ними преподавателем.

Как известно, при чтении вслух того или иного художественного текста основную работу в классе выполняет преимущественно один ученик — читающий. Другие же только слушают или следят по учебнику читаемый текст, часто не вникая глубоко в смысл произведения, что, конечно, в значительной мере рассеивает внимание детей. Учащиеся совершенно по-другому относятся к той же работе, если словесник ставит перед ними такую установку: следить за тем, верно ли передает своим голосом читающий особенности характера того или иного литературного персонажа. При этом ученики наверняка активнее включаются в процесс чтения, лучше усваивают содержание текста, что значительно повышает их интерес к изучаемому произведению искусства.

Организация внимания учащихся прямо зависима не только от профессиональных навыков самого учителя, но и от качества сценария его урока, применения наглядных пособий и технических средств обучения, от того, насколько благоприятны условия для его проведения, проветрено ли классное помещение. Как показали медицинские исследования, при недостатке кислорода, мозговые клетки истощаются быстрее, вследствие чего внимание учащихся становится рассеянным.

Следует иметь в виду и то, что активность учащихся на уроке во многом зависит и от сложности и доступности учебного материала. Повторное изучение литературоведческих и языковедческих понятий на уроках неродной словесности (например, на уроках чувашского языка в русской школе) не способно вызвать умственную активность детей. Изложение нового материала и практические задания должны быть направлены на возбуждение у учащихся напряженной мысли, поскольку недоступный материал подавляет активность ребенка, приводит к его лени и апатии.

Итак, воспитание у ученика внимания способствует формированию его личностных качеств, пробуждению в нем творческого воображения и — в конечном итоге — содействует глубокому восприятию художественного произведения, осознанию его проблематики, стиля писателя и авторской позиции.

В. А. СТЕПАНОВ,
доцент Чувашского РИПКРНО

В. Н. ПУШКИН,
зав. кафедрой теории и практики
развития многоязычия

О ПРИРОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНФЛИКТА

Цель настоящей статьи — привлечь внимание к одной из важнейших категорий литературоведения, помогающей разобраться и в общественной, и в собственно художественной значимости произведений словесного искусства. Что такое конфликт? Общее его определение как образного отражения жизненных противоречий учитель может почерпнуть из специальных и словарно-справочных изданий¹. Гораздо меньше говорится в них о конфликте как об устойчивом, повторяющемся свойстве художественной литературы. Между тем очень важно осознать, что типологическая особенность художественного конфликта коренится в практике общественной жизни на том или ином этапе ее исторического развития. При всем конкретном своеобразии каждого из этих этапов есть между ними глубинная, внутренняя связь, «заложенная» в механизме человеческих отношений — главном предмете художественного творчества.

Как показано марксистской наукой, начиная с первичных, зачаточных форм классового устройства общества, человечество оказалось в ситуации явно противоречивой, причем приобретшей универсальное содержание. Основу данной ситуации и составляет конфликт между родовыми, общечеловеческими свойствами людей и их социально-классовой обособленностью друг от друга. Приведем в связи с этим два замечания Ф. Энгельса, характеризующие начальный и завершающий этапы истории классового общества. Первое содержится в работе «Происхождение семьи, частной собственности и государства» и касается социально-экономических условий разложения афинской демократии: «...Изобретая деньги, люди не подозревали, что они вместе с тем создадут новую общественную силу — единственную, имеющую всеобщее влияние, силу, перед которой должно будет склониться все общество. И эта новая сила, внезапно возникшая без ведома и желания ее собственных творцов, дала почувствовать свое господство афинянам со всей грубостью своей молодости»². Уже с эпохи рабовладения в обществе началось резкое противопоставление того, что объединяет людей как представителей человеческого рода, тому, что их разделяет как представителей различных замкнутых в себе социальных групп (классов и слоев). А вот как в работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» характеризует Ф. Энгельс современную ему действительность — эпоху утверждения капитализма, до предела обнажившего противочеловеческое содержание классовой струк-

туры мира: «В обществе, в котором мы вынуждены жить теперь и которое основано на противопоставлении классов и на классовом господстве, возможность проявления чисто человеческих чувств в отношении к другим людям достаточно жалка...»³.

Это всеобщее (универсальное) противоречие между общечеловеческой и социальной сущностью жизни определило идейную направленность мирового литературного процесса. «Завязанное» уже в античной драматургии, данное противоречие наложило неизгладимый отпечаток на все последующие художественные эпохи, включая литературу. Возрождения, классицизма, реалистическую классику XIX—XX веков. При этом следует заметить, что каждая эпоха в художественном развитии человечества отличается собственной самобытностью, неповторимостью и оригинальностью в творческой разработке указанного конфликта. Обобщенно можно сказать, что в европейской литературе доромантической стадии общечеловеческое и социальное, как правило, противопоставлены друг другу. Источник общечеловеческого писателя ищут в каких-то особых, «надличных» силах. Это могли быть «неписанные» мифологические законы, управляющие поведением софокловской Антигоны и придающие ей уверенность в столкновении с Креонтом, либо это реалигиозное начало,двигающее действием в «Песне о Роланде» — образце средневекового героического эпоса. В литературе Возрождения и Просвещения источником общечеловеческого, гуманного начала мира выступает естественно — природная сущность жизни, носителями которой оказываются Ромео и Джульетта у В. Шекспира, Вертер у Гёте, Эмилия Галотти у Лессинга, Сюзанна у Дидро... Что касается социального начала жизни, то оно художественно воспроизводится в названных произведениях либо, как отклонение от изначально положительной, общечеловеческой сущности, либо как её искажение. Романтическое искусство конца XVIII — первой трети XIX в., включая и его более поздние проявления, скажем, в творчестве М. Горького рубежа XIX—XX веков, впервые представило общечеловеческое содержание жизни в характере отдельной, самОценной личности, но резко обособило ее от окружающих обстоятельств. И только реализм XIX—XX веков раскрыл общечеловеческое и социальное начала жизни в их исторической взаимозависимости, взаимообусловленности, во взаимном переплетении. Покажем это на двух примерах из «Войны и мира» Л. Н. Толстого.

Вспомним сначала замечательную сцену в Отрадном — имении Ростовых, куда Болконский приехал по своим помещичьим делам. Приехал, разочарованный уже и в военной, и в государственной службе, как бы постаревший, уставший от жизни, в тяжелом, мрачном душевном состоянии. И вот вечером он подошел к окну, отворил его, облокотился на него и стал смотреть в пре красное ночное небо. В это время ему довелось подслушать разговор Наташи и Сони.

Если Соня твердо и прочно усвоила истину: во втором часу ночи каждый нормальный человек должен спать, то Наташа, вся переполненная жизнью, никак не может примириться с этой «нормой», она — не «соня», она вся устремлена в открывающийся из окна небесный простор: «Так бы вот села на корточки, — говорит она подруге, — вот так, подхватила бы себя под колени — ту же, как можно ту же, натужиться надо, — и полетела бы. Вот так!».

Здесь-то, пока еще стихийно, смутно, неотчетливо, но Андрей ощутил в незнакомой ему девочке созвучие собственным «небесным» устремлениям, поискам возвышенного смысла жизни, которые возбудило у него много раньше «неизмеримо высокое» Небо Аустерлица. Его земным воплощением и становится для Болконского Наташа Ростова. Уже в Отрадном, замечает Толстой о своем герое, «в душе его вдруг поднялась такая неожиданная путаница молодых мыслей и надежд, противоречащих всей его жизни, что он, чувствуя себя не в силах уяснить себе свое состояние, тотчас же заснул». А по дороге домой преобразующая сила возникающего чувства властно овладевает сознанием героя, внося в него животворную, оптимистическую ноту: «Нет, жизнь не кончена в тридцать один год, — вдруг окончательно, беспременно решил князь Андрей. — Мало того, что я знаю все то, что есть во мне, надо, чтоб и все знали это: и Пьер, и эта девочка, которая хотела улететь в небо, надо, чтобы все знали меня, чтобы не для одного меня шла моя жизнь, чтобы не жили они так, как эта девочка, независимо от моей жизни, чтобы на всех она отражалась и чтобы все они жили со мной вместе!»

Любовь Андрея к жизни, возрожденная Наташей, неизбежно и закономерно перерастает в любовь к ней, ибо эта девушка — и есть жизнь в максимально полном, непосредственном проявлении! И любовь героя — это тоже реальность, это тоже ее общественная ценность, поскольку, по словам А. Герцена, она «раздвигает пределы индивидуального существования и приводит в сознание все блаженство бытия; любовью жизнь восхищается собою; любовь — апофеоз жизни»⁴.

Именно о таком чувстве говорит Андрей Пьеру, о чувстве, разделившем для него мир «на две половины: одна — она, и там все счастье, надежда, свет; другая половина — все, где ее нет, там все уныние и темнота...»

В этом разговоре, однако, звучит и противоположная, тревожно-прозаическая нота, которую Болконский пытается заглушить, но даже в общении с другом не может окончательно избавиться от нее: «То он легко и смело делал планы на продолжительное будущее, говорил о том, как он не может пожертвовать своим счастьем для каприза своего отца, как он заставит отца согласиться на этот брак и полюбить ее (Наташу) или обойдется без его согласия, то он удивлялся, как на что-то странное, чуждое».

от него не зависящее, на то чувство, которое владело им».

Тревога Андрея здесь вполне объяснима и понятна. В мире, где он живет, жизнь устроена так, что феодал — отец, сам по себе человек интересный и умный, в полной мере, однако, пользуется правом определять личные судьбы не только своих крепостных, но и личную судьбу своего вполне взрослого сына. Поэтому в последующей встрече с Андреем старый Болконский проявил не столько естественно — человеческую, отцовскую озабоченность, сколько свой чисто феодальный эгоизм:

«Отец, с наружным спокойствием, но внутренней злобой принял сообщение сына. Он не мог понять того, чтобы кто-нибудь хотел изменить жизнь, вносить в нее что-нибудь новое, когда жизнь для него уже кончилась». Он вроде бы и просит сына отложить свадьбу на год, съездить за границу, но заканчивает разговор «таким тоном, который показывал, что ничто не заставит его изменить свое решение».

Сопоставим поведение Андрея в двух диалогах. В первом (с Пьером) диалог основан на взаимопонимании собеседников, ибо область дружеских отношений предусматривает прежде всего равноправие и бескорыстность общения людей, заинтересованность одного человека в другом. Поэтому в разговоре с Пьером Андрей Болконский может свободно строить планы на будущее и свободно заявлять о своем естественно-человеческом праве на любовь. Во втором же случае (разговоре с отцом) он, по существу, лишен этого права, он не может распоряжаться личной судьбой и вынужден поступить в дальнейшем не как влюбленный сын, а как послушный сын феодала, оказываясь уже не во власти любви, а во власти чисто феодальной обязанности перед отцом. Печальные последствия примирения Андрея с волей старого князя, печальные прежде всего для любви, хорошо известны читателю из дальнейшего развития сюжета.

Следовательно, в характере Андрея Болконского было не только естественно-человеческое содержание, выделявшее и отличавшее героя от людей его круга. В этом характере было и такое содержание, которое делало его типическим представителем данной социальной среды, заставляло поступать соответственно принятым в ней нормам поведения...

Победа Октябрьской революции создала предпосылки для действительного преодоления социально-классовых антагонизмов и утверждения подлинно гуманных, свободных и взаимозаинтересованных отношений между людьми. Однако практическая реализация этих предпосылок затруднялась, а то и тормозилась известными условиями общественной жизни. Поэтому сохранялась почва для конфликта между общечеловеческим и социальным началами, могучим творческим обобщением которого является «Тихий Дон» М. Шолохова. Это произведение теперь рекомендовано для текстуального изучения в средней школе.

Знакомясь с литературоведческим анализом трагической судьбы Григория Мелехова, учитель может встретиться с такой ее трактовкой, согласно которой основная «вина» лежит на Михаиле Кошевом, не проявившем чуткости и внимания к своему бывшему приятелю, а ныне уже и родственнику. Имеется в виду разговор Мелехова и Кошевого в шестой главе 8-й части романа. Думается, однако, что истоки трагедии главного героя следует искать не в конце IV тома, а в самом начале произведения. Вот одно характерное авторское описание из XII главы первой части, касающееся личных взаимоотношений Григория и Аксиньи и соответствующей реакции хуторян: «Если бы Григорий ходил к жалмерке Аксинье, делая вид, что скрывается от людей, если б жалмерка Аксинья жила с Григорием, блюдя это в относительной тайне, и в то же время не чуралась бы других, то в этом не было бы ничего необычного, хлещущего по глазам. Хутор поговорил бы и перестал. Но они жили, почти не таясь, вязало их что-то большое, не похожее на короткую связь, и поэтому в хуторе решили, что это преступно, безнравственно, и хутор прижух в поганеньком ожидании: приедет Степан (муж Аксиньи. — Авт.) — узелок развяжет».

Совершенно очевидно, что уже в исходной ситуации романа Григорий и его возлюбленная противопоставили нравам и обычаям окружающей их среды свое естественное право на свободное, несценное проявление «чисто человеческих» (Ф. Энгельс) чувств. Это завязка того трагического конфликта, с которым школьники уже встречались в ходе изучения реалистической классики XIX века, таких ее произведений, как «Гроза» А. Н. Островского... Сюда, безусловно, нужно присоединить и «Анну Каренину» Л. Н. Толстого. Следовательно, автор «Тихого Дона» опирается на великую традицию русской реалистической классики, показывая в судьбе и в характере Григория Мелехова такое переплетение общечеловеческого и социально-классового начал жизни, их взаимный антагонизм, неизбежно приводящий к той трагической кульминации жизненной судьбы главного персонажа, которая с непревзойденной художественной мощью раскрыта в предпоследнем эпизоде произведения — сцене захоронения Аксиньи: «Григорий, мертвея от ужаса, понял, что все кончено, что самое страшное, что только могло случиться в его жизни, — уже случилось... Он попрощался с нею, твердо веря, что расстанутся они ненадолго...»

Если учесть, что «Тихий Дон» завершался в условиях, мало способствовавших правдивому освоению реальных жизненных противоречий, то поражаешься творческому мужеству писателя, отстаивавшему в своем романе подлинно реалистические принципы художественного исследования ведущих закономерностей революционной эпохи. Произведение М. Шолохова, собственно говоря, опровергает и упрощенные представления о реализме социалистического типа, согласно которым в его произведениях

«люди дерзко врубаются в ... мир, ломают его сопротивление и творят его в соответствии со своей волей»⁵. Нет, великая трагическая эпопея М. Шолохова — наглядное свидетельство того, что «красный — не единственный цвет в мире социалистического реализма. Красное с черным — тоже его специфический фон»⁶. С этой точки зрения шолоховское произведение наглядно и убедительно раскрывает возможности нового художественного метода, в котором конкретная человеческая судьба или жизненное явление творчески соотносятся, соединяются с общ историческим процессом в его поступательно-созидательном обновлении, нередко протекающем и в форме трагического противоречия.

В сожалению, дальнейшее обогащение этих возможностей в значительной мере тормозилось деформациями социалистической природы нового общественного строя, проникновением и утверждением командно-административных методов управления во всех областях жизнедеятельности советских людей — научно-теоретической, политической, экономической и т. д. Это было явление, о реальной опасности которого предупреждал еще в конце 20-х годов В. Маяковский, показавший в образе Победоносикова (сатирического персонажа комедии «Баня»), как это явление претендует на управление тонкой и деликатной сферой художественной культуры. Именно этой сфере был нанесен «победоносиковыми от искусства» наиболее значительный ущерб. Прежде всего был нарушен естественный процесс творческого соревнования различных художественных направлений внутри советского искусства, что поставило и литературу социалистического реализма перед большими трудностями в отражении реальных возможностей, конкретно-исторических предпосылок действительного преодоления социально-классового отчуждения людей друг от друга и от общества в целом, утверждения подлинно свободных принципов человеческого общения. Ведь никакое жизненное явление, в том числе и художественное, не может обогащаться и развиваться только изнутри, имманентно, лишь на собственной корневой основе, не взаимодействуя с другими явлениями и не получая дальнейшего творческого импульса от такого взаимодействия.

Сейчас в обществе складывается принципиально иная духовная атмосфера, определяющая новизну теоретических и методических подходов в общеобразовательном курсе истории советской литературы. Читатели (а среди них и учителя и учащиеся) смогли познакомиться с такими неординарными, непривычными и во многом противоречивыми явлениями так называемой «возвращенной» литературы, как произведения Е. Замятина, Б. Пильняка, А. Платонова, Б. Пастернака, В. Гроссмана, М. Булгакова, Б. Ямпольского, А. Битова и других писателей. Все они вносят новые грани в наше понимание различных периодов эпохи социалистических преобразований, акцентируя и ук-

рупная те деформации, которые, конечно же, не только не способствовали позитивному разрешению конфликта между общечеловеческим и социальным началами жизни, а, напротив, по существу обостряли этот конфликт. В таком акценте и укрупнении — несомненная историческая и художественная правдивость произведений названных писателей, обогащающая отечественную духовную культуру. Вместе с тем это совсем не свидетельствует об исторической и художественной несостоятельности классики социалистического реализма. Хотелось бы в связи с этим привести одно замечание, высказанное на страницах советской печати чехословацким исследователем истории советской литературы: «...Если кто-то из молодых людей думает, что ему не придется больше учить Горького, Маяковского, М. Шолохова, читать их произведения, то он ошибается. Ему придется познать — в его собственных интересах — этих и других авторов не в меньшей, а в большей степени, чем раньше, в более широком контексте политических и культурных взаимосвязей, более всесторонне. Это будет труднее, но зато намного интереснее и нужнее»⁷.

Перед школьным преподавателем, следовательно, возникает необходимость обновления как теоретического, так и методического инструментария.

В первом случае имеется в виду задача осмысления и реализации идеи о плюрализме, разнообразии художественных методов в советской литературе 20—80-х годов. Кстати говоря, создатели уставной формулы социалистического реализма, подвергаемой сейчас критике за ее идеологическую категоричность, называя новый художественный метод «основным»⁸, тем не менее допускали если не правомерность, то возможность существования в советской литературе других творческих принципов. Однако впоследствии понятие «основной» в определении метода превратилось в понятие «единственный», и все довольно сложные явления, возникавшие в советской многонациональной литературе, стали «подгоняться» под рубрику: «на пути к социалистическому реализму», то есть игнорировалась относительная самостоятельность этих явлений. В 60-е годы некоторые литературоведы (Г. Поспелов, А. Овчаренко) выдвинули тезис о многообразии художественных методов в литературе советской эпохи, но тогда же эта концепция была объявлена «ложной», поскольку-де «наша литература оказывается странным историческим заповедником, в котором сосуществуют чуть ли не все творческие методы...»⁹. В настоящее время наличие в советской литературе произведений романтизма (А. Грин), критического реализма (М. Булгаков, Е. Замятин, А. Платонов), модернизма (Б. Пильняк) уже не подвергается сомнению¹⁰. Здесь то и возникает задача качественного совершенствования методических подходов к такому сложному и противоречивому материалу.

Представляется, что в данном случае учитель может опереться на такой жанр литературно-критического анализа, как «литературная параллель». В этом жанре сопоставляются, сравниваются два или несколько художественных произведений¹¹. Использование жанра литературной параллели во всех видах работы с учащимися по истории советской литературы, в том числе и современной, подвело бы к мысли, что природа художественного конфликта, помимо объективного, включает в себя и субъективный источник. Последний определяется принадлежностью писателя к тому или иному типу общественного сознания, обуславливается конкретным пониманием художником сущности общественной жизни и перспектив ее дальнейшего развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например: Краткий словарь по эстетике. М., 1983; Литературный энциклопедический словарь. М., 1987; Энциклопедический словарь юного литературоведа. М., 1988.

² Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 21, — С. 113.

³ Там же, с 294.

⁴ Герцен А. И. Собрание сочинений в тридцати томах. Т. 2. М., 1964. — С. 67.

⁵ Теория литературы. М., 1964. — С. 168.

⁶ Волков И. Ф. Партийность искусства. М., 1966, с. 63—64.

⁷ Герштова Ярослава. «Альтернативы этому нет. — «Советская культура», 3 декабря 1988, с. 11.

⁸ Русская советская литературная критика (1917—1934). Хрестоматия. — М., 1981. — С. 165.

⁹ Актуальные проблемы социалистического реализма: Сб. статей. — М., 1969. — С. 433.

¹⁰ См. об этом: Волков И. Ф. Принципы построения учебника по истории русской советской литературы. — Вестник Московского университета. Филология. — 1989 — № 1. — С. 3—9.

¹¹ См.: Егоров Б. О мастерстве литературной критики. Жанры. Композиция. Стиль. — Л., 1980.

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо предисловия.	3
А. П. Никитин. Концепция обновления и развития национальных школ Чувашской ССР.	4
Г. А. Анисимов. Язык обучения и вопросы формирования у учащихся рецептивного и продуктивного билингвизма	10
Г. А. Анисимов. Принципы отбора лексико-грамматического материала при изучении частей речи	23
Е. В. Владимиров. Взаимосвязи русской и чувашской литературы в обучении и воспитании учащихся	32
В. Н. Пушкин. Жанровая характеристика и эволюция рассказа в русской и чувашской литературе	45
В. А. Степанов. Принципы анализа лирического произведения	59
В. Н. Пушкин. Психолого-педагогическое обоснование изучения малых жанров чувашской прозы	65
Л. Т. Терентьев. О программах и учебниках русского языка для чувашской начальной школы	68
К. В. Пушкина. Воспитание внимания учащихся на уроках словесности	77
В. А. Степанов, В. Н. Пушкин. О природе художественного конфликта	82

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДОБЕМАСЫН

Учебное издание

**РАЗВИТИЕ ДВУЯЗЫЧИЯ И ВЗАИМОСВЯЗИ
ЛИТЕРАТУР В ШКОЛЕ**

Отв. за выпуск В. Н. Пушкин

Чувашский республиканский институт повышения квалификации
работников народного образования.
428017, Чебоксары, пр. Горького, 5.

Сдано в набор 07.05.91. Отпечатано 15.01.92. Формат 60×90 1/16.
Усл. печ. л. 5.75. Заказ 66. Тираж 1000 экз.

Вурнарская районная типография Госкомиздата Чувашской ССР.
429200, пос. Вурнары, пер. Коммунальный, 4.

