

ЛК6 К74.268.3498

И39

К-62852

В. Н. Пушкин

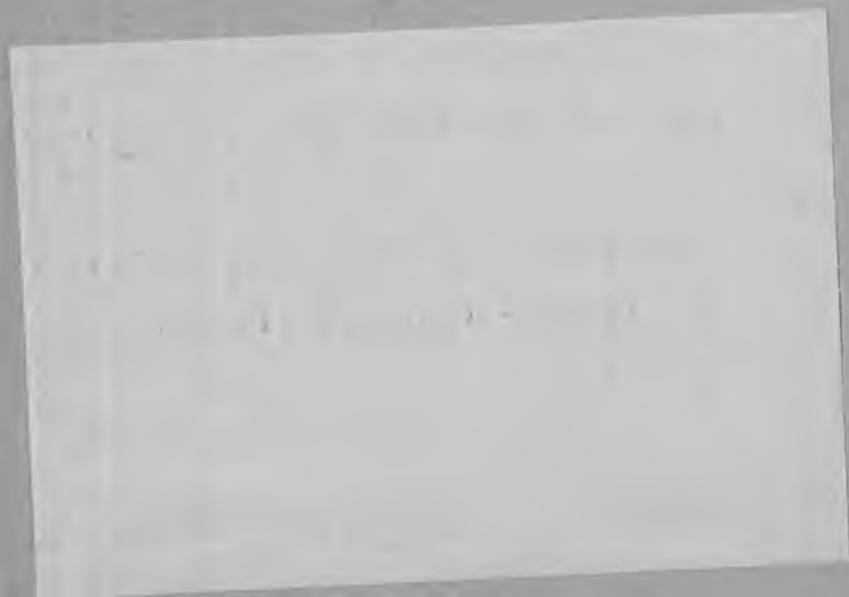
**ИЗУЧЕНИЕ
ЭПИЧЕСКИХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ
В ЧУВАШСКОЙ
ШКОЛЕ**

Чувашское
книжное
издательство

циональная библиотека ЧР



k-062852



В. Н. ПУШКИН

Куп. ЛКБ К74.268.3
П91

ИЗУЧЕНИЕ
ЭПИЧЕСКИХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ
В ЧУВАШСКОЙ
ШКОЛЕ

ЧФ

Лекция П.В. Савина
на тему: «Эпические произведения
в чувашской школе»

1.04.94г. В. Пушкин

Чебоксары
Чувашское
книжное
издательство
1993

Литература в школе

ББК 74.261.8

П 91

Печатается по решению УМС
Министерства образования, науки и высшей школы
Чувашской Республики

Научный редактор
доктор педагогических наук, профессор *Л. В. Тодоров*

Рецензенты:

действительный член Российской АПН *Г. Н. Волков*, доктор педагогических наук, профессор; *Е. В. Владимиров*, доктор филологических наук, профессор; *В. Н. Черлаков*, заслуженный учитель Чувашской Республики, преподаватель чувашского языка и литературы Большечурашевской средней школы Ядринского района

Пушкин В. Н.

П 91 Изучение эпических произведений в чувашской школе.—
Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1993.—80 с.

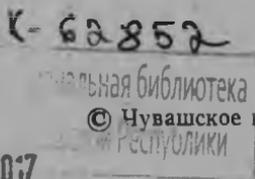
В книге рассматриваются принципы и методы изучения малых эпических жанров прозы (рассказов) в средних классах чувашской школы. Автор ищет пути актуализации образовательно-воспитательного процесса в национальной школе за счет выделения в художественных произведениях национальной специфики и акцентирования внимания детей на нравственно-эстетической позиции писателя, активизации творческого мышления учащихся.

Адресуется учителям-словесникам, студентам филологических вузов.

ББК 74.261.8

П 4306010400—36
М 136(03)—93 21—93

ISBN 5-7670-0685-7



Проверено 09 АВГ 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Художественная проза составляет основу литературного образования учащихся в школах Российской Федерации.

В наши дни особое значение приобретают наиболее уникальные и близкие к актуальным проблемам общественной жизни и отвечающие духовным запросам современного читателя произведения. К ним, в первую очередь, относятся такие мобильные и подвижные жанры, как рассказ и очерк.

Изучение произведений малой прозы приобретает особую важность, потому что в ней заложены возможности более непосредственного нравственно-эстетического воздействия на личность школьника, развития у него умений и навыков целостного восприятия художественного текста. Рассказ является благодатным с этой точки зрения материалом, поскольку его доступность, сравнительно небольшой объем, несложная композиция, ясно выраженная логика повествования, малое количество персонажей позволяют сконцентрировать внимание на личности одного героя. Как правило, рассказ читывается учащимися полностью и одновременно, что обеспечивает его глубокое текстуальное изучение.

Вполне оправдано включение в программы по чувашской литературе соответствующих классов ряда произведений данного жанра. К ним относятся: «Ундри» С. Эльгера, «На шахте» М. Данилова-Чалдуна, «Кузюк» Х. Уяра, «Битва на Днепре» И. Тукташа, «Наша сила!» С. Фомина, «Вместе с сестрой» В. Эльби, «Березовый тракт» И. Мучи. На этой основе предусматривается усвоение теоретического понятия рассказа.

К сожалению, методика изучения рассказа в единстве теоретического и педагогического аспектов совершенно не находит отражения в системе литературного образования учащихся. Кроме того, достижения современной литературной науки, в том числе и чувашских ученых, используются явно недостаточно. Результаты многолетних наблюдений за учебным процессом, беседы с учащимися, 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.

Учителя родной литературы школ Чувашской Республики, также ряда сельских районов соседних республик, Кемеровской, Красноярской, Оренбургской, Пензенской, Ульяновской, Самарской областей и некоторых других регионов испытывают острую потребность в методических пособиях, раскрывающих конкретные вопросы изучения и анализа художественного произведения в его жанровой специфике. Предлагаемое пособие поможет в определенной степени восполнить этот пробел.

В настоящей работе сделана попытка исследовать процесс школьного изучения жанровой специфики рассказа, направленный на формирование и расширение идейного и нравственно-эстетического кругозора учащихся и на развитие их художественных вкусов. Здесь выдвигается положение о том, что последовательное и целенаправленное изучение эпических произведений малой формы должно опираться на закономерности ее внутренней структуры, учитывать национально-художественное своеобразие текста, использовать знания и навыки, приобретенные учащимися на уроках родной и русской литературы, а также их конкретные этнические и социокультурные представления.

Такой подход приведет к углубленному пониманию учащимися идейно-эстетического содержания произведения и к овладению навыками самостоятельного творческого мышления, к расширению духовного и нравственно-эстетического потенциала школьников.

Основной целью данной работы является определение наиболее эффективных путей, способов и средств усвоения учащимися средних классов чувашской школы прозаических произведений малых жанров и обогащения подростков теоретико-литературными и социокультурными знаниями. При этом имеется в виду воспитание у них эстетического вкуса в условиях национально-русского двуязычия и взаимодействия культур, выявление воспитательных возможностей чувашских рассказов для формирования нравственно-эстетического идеала.

В процессе реализации выше поставленной цели решаются следующие конкретные задачи:

1. На основе анализа научно-методической литературы прослеживаются основные моменты исторической эволюции жанра рассказа.

2. Определяется место и роль малого жанра в программах по чувашской словесности для средних классов национальной школы.

3. Анализируется практика школьного изучения рассказа, его идейно-эстетическое, нравственное и духовное воздействие на формирование и становление общественно активной личности школьника.

4. Осмысливаются психолого-педагогические условия эффектив-

ности изучения художественных произведений в их жанровой специфике.

5. Предлагается оптимальная методика ориентации учителей и учащихся на осознание идейно-эстетического своеобразия жанровой формы рассказа.

Для решения указанных задач использовались соответствующие методы:

1. Теоретические, включающие в себя анализ основополагающих трудов классиков философской, эстетической, методической, психолого-педагогической и литературоведческой мысли.

2. Эмпирические, предусматривающие опытно-экспериментальные работы с учителями и учащимися ряда школ республики с целью выработки практических рекомендаций по совершенствованию изучения малой эпической формы на уроках чувашской литературы. Такая работа осуществлялась путем наблюдений, анкетирований, собеседований, контрольных экспериментов в чувашских школах с их последующим обобщением, а также путем обобщения личного опыта автора этой книги.

Благодаря изучению массовой педагогической практики нами выявлены условия, способствующие формированию и прочному закреплению понятия рассказа и других литературоведческих категорий на уроках родной словесности, намечены оптимальные возможности подготовки учеников к восприятию таких эпических жанров, как повесть и роман, а также предложены способы использования различных видов искусства и краеведческого материала для повышения эстетического, патриотического и общекультурного уровня учащихся.

Глава I. ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЗЫ НА УРОКАХ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В V—VII КЛАССАХ ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЫ

1.1. Психолого-педагогическое обоснование методики изучения прозаических текстов в средних классах.

Изучение художественной литературы как вида искусства — одна из самых актуальных проблем современной методики. Сегодня на первый план выдвигается как свежесть, привлекательность проведения занятий и форм организации учебной работы, так и максимальное развитие самостоятельности, активности и индивидуальных способностей учащихся. Вместе с тем необходимо весь комплекс теоретических и практических проблем методики преподавания литературы в школе, реально оценить пройденные советской школой пути, выявить опыт положительной работы и на этой основе строить сегодняшнюю методику.

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

Эффективность изучения художественной литературы и ее воздействия 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.

В I—IV классах чувашской школы начинается знакомство учащихся с отдельными отрывками рассказов или с рассказами-миниатюрами, целью которого является обучение детей правильному,

выразительному чтению и осмыслению соответствующих текстов. В «Букварь» и в «Книгу для чтения» включены произведения В. Аллендея, Г. Волкова (Хуначи Кашкар), Н. Ильбека, Ф. 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.

Необходимо отметить, что методика чтения рассказов в младших классах не является предметом специального внимания в настоящей книге. Следует подчеркнуть, что восприятие идейно-художественного своеобразия и богатства эпических произведений учащимися V—VI классов строится на базе, заложенной именно курсом объяснительного чтения в начальной школе. Между тем результаты анкетирования и бесед, анализа прослушанных уроков показывают, что в начальной школе ввиду слабой литературоведческой подготовки учителей недостаточно учитывается жанровая специфика изучаемых произведений, подчас смешиваются разные жанры.

Подготовительный этап, связанный с выработкой у учащихся самостоятельных впечатлений о художественном произведении, занимает значительное место в изучении рассказов в V—VII классах, поскольку от первоначального восприятия ими текста во многом зависит успех его последующего анализа и постижения авторской идеи. Этому способствует вступительное слово учителя, в котором приводятся дополнительные материалы и сведения из биографии писателя, подготавливающие почву для усвоения всего его творчества в старших классах. Кроме того, углубленному восприятию и анализу способствуют исторические комментарии учителя к текстам, которые могут быть дополнены материалами из истории создания произведения или примерами работы писателя над теми или иными образами персонажей, воспроизведенных в рассказе.

В ходе экспериментального изучения произведений малой прозы специальное место отводилось их выразительному чтению. Первоначальное воспроизведение текста самим учителем является живым примером для подражания. Конечно, прослушивание грампластинок с записью мастеров художественного слова дает немаловажный эффект, однако голос учителя, его мимика и жесты больше располагают учащихся к непосредственному восприятию литературного произведения и вызывают большее доверие к наставнику, помогая наведению своеобразного духовного «моста» от педагога к ученикам.

Вместе с тем совершенно очевидно, что выразительное чтение как таковое не может заменить осмысления художественного текста, так как только в ходе его анализа можно прийти до сути описываемых в нем явлений, фактов, событий, а также поступ-

ков, совершаемых персонажами. Только в этом случае возможно приближение к адекватному истолкованию художественного содержания, а значит, и соответствующий воспитательный эффект. От умело организованного анализа произведения во многом зависит идейно-эстетическая направленность литературного образования учащихся. Выразительное чтение является также хорошим иллюстративным материалом для проникновения в психологию литературных персонажей, в мотивы их жизненного поведения. Такое чтение вызывает у учащихся чувства, соответствующие общему эмоциональному настрою произведения, его идейному пафосу.

В процессе анализа рассказов словарно-фразеологическая работа предшествовала чтению текста. Проведение ее, во-первых, не нарушало его эстетической специфики. Во-вторых, учащиеся не отвлекались на поиск значений неизвестных слов и выражений. Лексический запас учащихся обогащался, следовательно, до чтения произведения, что значительно облегчало его последующий анализ и пересказ.

Анализ рассказа 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 учителя, ибо он через себя, через свой опыт и «в меру» собственной компетентности «пропускает» и передает учащимся духовные ценности произведения. Чем профессиональнее сильнее учитель, чем выше его интеллектуальные, индивидуальные качества, тем продуктивнее его возможности для целенаправленного воздействия на личность ученика, для формирования его идейно активной позиции средствами художественного слова.

Учитывая специфику индивидуального воздействия педагога на учащихся, при организации экспериментального изучения рассказов мы стремились к тому, чтобы выбрать таких учителей, у которых важнейшие личностные характеристики и уровень образования были примерно одинаковы, однако стаж непосредственной работы в школе — различен.

Некоторые учителя-словесники допускают ошибочные подходы к изучению художественных произведений, в том числе и рассказов. Чаще всего анализ идейного смысла, композиционных особенностей повествования, авторской позиции заменяется простым пересказом, не позволяющим ученикам приобрести умение правильно оценивать характеры персонажей и их поступки. Причем анализ и синтез произведения осуществляется нередко без глубокого усвоения учащимися содержания рассказа. Это приводит к поверхностным суждениям о литературных героях, к непониманию

их характеров, поведения, 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.

Почти во всех школах республики при изучении конкретных произведений, в том числе и рассказов, литературоведческие понятия усваиваются учащимися недостаточно, 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 недостаточно ведется систематическая, целенаправленная 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 писатель и литературовед В. Канторович: «...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 удовлетворили 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?»¹

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 их глубокое усвоение, закрепление именно на материале родной литературы. По нашему мнению, в национальной школе, в том числе и в чувашской, где изучаются две литературы, на уроках русской словесности нет необходимости дублирования материала, то есть повторного изучения теоретико-литературных определений, в частности понятия рассказа, что

приводит к излишней и нерациональной затрате учебного времени. Освободившееся время целесообразнее было бы использовать на более подробный разбор художественных текстов и словарную работу; ибо иноязычная литература учащимся средних классов не всегда понятна ввиду небогатого запаса у них русской лексики.

В школьной методике пока еще слабо используются достижения чувашского литературоведения. Родная литература как самостоятельный предмет была введена в школах республики лишь в 1935 году. А методика ее преподавания в качестве научной и учебной дисциплины зародилась в педагогических училищах и техникумах, открытых в 20-е годы. Для дальнейшего филологического образования учащейся молодежи большое значение имело введение методики в курс подготовки преподавателей чувашского языка и литературы в учительском и педагогическом институтах. Однако эта методика до сих пор находится в стадии своего становления. Это касается и проблем анализа и изучения малой эпической прозы на уроках чувашской литературы, лишенных, по существу, соответствующего теоретического, психолого-педагогического и методического обоснования. Между тем, как подчеркивают современные методисты, «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.

1.2. Анализ программы по чувашской литературе

Чувашская литература в последние десятилетия выросла как количественно, так и качественно. В связи с тем, что действующая школьная программа по литературе не отражала всего богатства, достижений словесного искусства, основных закономерностей и тенденций его развития, в 1982 году ее переработали. Однако и обновленный вариант программы не удовлетворял запросов современной чувашской школы.

Новая программа для V—XI классов была опубликована в качестве действующей в 1991 году. Ее авторы, литературоведы и методисты, в определенной мере преодолели отдельные недостатки предшествующих программ. Прежде всего они попытались освободить общеобразовательный курс словесности от невысоких по художественному уровню произведений, изучение которых не

способствует осуществлению эстетически-воспитательной функции искусства и ослабляет тягу учащихся к литературе.

При выборе произведений составители программ стремились учесть особенности возраста учащихся, их интересы. Тем не менее некоторые произведения включены в нее без достаточной апробации и экспериментов, без всестороннего изучения опыта преподавания литературы в школах республики. Авторы, кажется, пошли по облегченному пути: по тематическим соображениям произведения одних и тех же писателей они просто заменили другими и в полной мере не учли идейно-эстетических, историко-литературных и социальных критериев выбора художественных текстов. Остается надеяться, что в ходе дальнейшего совершенствования программ учителя и методисты республики придут к согласованным решениям.

Следует иметь в виду, что в программах для средних классов еще сохранен историко-литературный принцип изучения художественной словесности. Однако, по нашим наблюдениям и отзывам учителей, такой подход оправдан не во всех классах, ибо он не всегда в достаточной мере стимулирует самостоятельное мышление учащихся. Поэтому в ряде случаев, используя опыт Прибалтики и зарубежных стран, нужно вводить в учебные программы художественные произведения по их жанровому признаку: рассказы, повести, романы; лирика, поэзия, драматургия.

Общеобразовательный курс чувашской словесности должен включать такие произведения, которые способствуют прежде всего нравственному развитию учащихся, воспитанию у них гуманных черт. Дефицит этих качеств сейчас особенно остро ощущается в повседневной жизни школьников, в том числе и сельских подростков.

Составители программ руководствовались рядом требований, предъявляемых к умениям учащихся, и расширили задания по развитию их устной и письменной речи. Однако содержащийся в этих программах анализ литературных произведений имеет преимущественно узколингвистическую или, точнее, узкофилологическую направленность. Личность же ученика в плане формирования у него высокой нравственности остается как бы в тени. Так было прежде, такая тенденция наблюдается и в новой программе.

В существующих учебных программах основное место занимают прозаические произведения, но рассказы в некоторых классах представлены явно недостаточно. В частности в VIII классе предусмотрено изучение лишь двух произведений этого жанра.

Надо заметить, что большая часть эпики, включенная в программы, в том числе и рассказы, повествуют главным образом о далеком историческом прошлом, о делах давно минувших, в лучшем случае о 60-х годах нашего столетия. Художественных же

текстов о злободневной жизни в них очень мало, между тем как большинство рассказов, подобно очеркам, обращено по своей природе к современности. К тому же в чувашской литературе имеется ряд произведений, содержательно написанных на высоком художественном уровне по горячим следам событий 70—80-х годов.

В программе проявляется старая тенденция — недостаточное внимание к художественным произведениям сравнительно молодых писателей, ярко и убедительно осмысливающих явления действительности в ее реальной сложности и противоречивости. Происходит это, видимо, потому, что некоторые авторы еще не зачислены в разряд «признанных авторитетов», как, например, Х. Агивер, Д. Гордеев, И. Вутлан, П. Львов, В. Петров и др.

Кстати, не представлены в программах и рассказы, давно ставшие хрестоматийными, такие, к примеру, как «Кузюк» Х. Уяра, «На границе» В. Аллендея, «Незабываемое», «Дорога открыта» А. Артемьева.

Для дальнейшего совершенствования программы необходимы:

1. Реализация психолого-педагогических, методических установок с ориентацией на доступность художественных текстов, преемственность между пройденными и вновь изучаемыми произведениями малой эпики, соблюдение тесной взаимосвязи между усвоением идейно-художественного содержания рассказов, работой над его теоретическим осмыслением, формированием навыков выразительного чтения и развитием письменной и устной речи учащихся.

2. Расширение круга произведений малой формы эпики для внеклассного чтения, принадлежащих выдающимся представителям нашей многонациональной и зарубежной литературы.

3. Развитие творческого мышления учащихся, стимулирующего воспитание у них нравственных качеств личности, способностей к аналитически-синтезирующему усвоению идейно-эстетического своеобразия и богатства художественных произведений.

1.3. Жанровая характеристика и эволюция рассказа в русской и чувашской литературе

а) некоторые аспекты теории и истории русского рассказа.

Проблемы жанров и их классификации остаются актуальными в течение более двух тысяч лет. В работах отечественных и зарубежных авторов понятие жанровой дифференциации до сих пор трактуется по-разному. Эту проблему пытались разрешить не только литературоведы и критики, но и сами писатели. Однако и сегодня не существует общепризнанной классификации: Со времен Аристотеля художественную литературу принято

делить на три основных рода: эпический, лирический, драматический, а роды, в свою очередь, на конкретные жанры: роман, повесть, рассказ, очерк. Наряду с другими жанрами рассказ является объектом пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей. В советской литературе сложились поколения писателей, проявивших себя именно в этом жанре. Значительные успехи в жанре рассказа, особенно в последние десятилетия, стимулировали интерес и к его теоретическому осмыслению. На страницах периодической печати проходили дискуссии, горячо обсуждались вопросы, связанные с проблемами и возможностями этого жанра, особенностями типизации, сюжетным соотношением рассказа с другими жанрами. Появились работы, исследующие творчество писателей-рассказчиков.

Малая проза всегда была в поле зрения исследователей литературы. Изучение этой эпической формы уходит корнями в далекое прошлое. Сама история ее восходит к египетским сказкам, далее к эпохе Возрождения. Указанную проблематику в начале XIX века разрабатывали немецкие писатели-романтики. В последующем в Германии сложилась школа литературоведов, изучающих новеллу и ее развитие в европейских литературах. Немало работ по этому вопросу издано в Англии.

Советская научная школа теории рассказа, основанная еще в 20-е годы, исследовала закономерности его развития в отечественной многонациональной и мировой словесности. Это дало возможность установить общее состояние данного жанра в разных литературах, проследить процесс его развития.

Внимание современных исследователей и самих писателей привлекают многие проблемы рассказа, однако в их трудах обнаруживается разное представление об особенностях этого жанра, что вызывает постоянные научные дискуссии. Источником этих 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, всеобъемлющему определению жанра³.

Как же трактуются в литературоведении термины «новелла» и «рассказ»? Обратимся к коллективной монографии «Русский советский рассказ»: «Современная новелла — это типологическая разновидность жанра рассказа, ближе других стоящая к структуре ренессансной новеллы... Рассказ в том виде, в каком он сложился к концу 19 века, целиком вбирает в себя и такую разновидность прозы, как новелла, и ряд других с более свободной структурой, не получивших самостоятельного обозначения. Перерастание жанра новеллы в рассказ происходило в рамках литературного вида»⁴.

Как видим, авторы монографии, подобно литературоведам Б. Томашевскому и Л. Тимофееву, понятия «рассказ» и «новелла» представляют аналогичными, взаимозаменяемыми. Такой же точки зрения придерживаются современные исследователи В. Скобелев, А. Огнев, Э. Шубин. В то же время существуют концепции, различающие понятия рассказа и новеллы (М. Горький, А. Толстой, К. Паустовский, А. Реформатский, Вл. Новиков). По их мнению, граница между рассказом и новеллой хотя и зыбка, часто трудноопределима, но реально существует. Это объясняется тем, что каждому жанру свойственны собственные и специфические признаки. Что касается авторов вышеназванной монографии, то с их точки зрения трудно согласиться, так как в рассказе и новелле имеются особые и устойчивые жанрообразующие качества. Исторически оба жанра развивались вместе, тесно переплетаясь, но не сливаясь в одно целое. Поэтому представляется, что концепция, различающая новеллу и рассказ, наиболее убедительна, поскольку соответствует природе этих жанров.

Для новеллы характерно стремление к формальной точности, оголенности сюжетной конструкции, предельной лаконичности и часто неожиданной развязке. Рассказу присуще тяготение к эпической широте, свободному построению сюжета, к сближению с повестью. Именно эти особенности рассказа и новеллы многие сторонники их разделения на самостоятельные жанры считают основополагающими. Литературоведы часто соотносят рассказ и очерк, усматривая их близость в степени тяготения к публицистичности. Признание такой связи часто приводит к смешению этих жанров.

Например, «Районные будни» В. Овечкина, явившиеся результатом авторского вымысла и проникнутые публицистическим пафосом, нередко относят к очеркам. Другими учеными рассказ и очерк не дифференцируются.

При разграничении жанров главным фактором должен, очевидно, выступать не объем произведения, так как по объему рассказ и очерк примерно равны, а способ изображения жизни, ее достоверность, с одной стороны, и художественная образность — с другой. В очерке явно преобладает субъективное отношение к предмету изображения, в нем авторская позиция предельно обнажена. В рассказе авторская позиция предстает менее отчетливо. Очерк в большинстве случаев откликается на сегодняшние события, и в нем читатель удовлетворяет потребность разобраться именно в текущей действительности. В рассказе же, по наблюдениям А. Огнева, особую роль играет «прямой психологический анализ, речевая форма внутреннего монолога, различные типы повествования от лица героя...»⁵.

Рассказ тесно взаимодействует также и с другими жанрами

прозы, в том числе с повестью и романом, которые отличаются прежде всего объемом и акцентом на многообразии внешних связей персонажа с действительностью. Почти в каждый роман вносятся небольшие рассказы на правах составной части этого жанра, но не нарушающие целостности произведения. Не случайно существует так называемый «роман в новеллах». Можно утверждать, что рассказ представляет собой своеобразный кирпичик, материал, из которого строится роман. Бывает, что в повествовании обнаруживаются фрагменты типа очерка, даже репортажа. Однако связующим, цементирующим средством и основным элементом романа является рассказ.

Рассказ, как никакие другие жанры, сплавляет в себе элементы эпики и лирики, то есть он может быть глубоко поэтичным. Существует также связь рассказа с драмой. Они взаимодействуют настолько тесно, что пьесы стремятся перенять у рассказа сжатость сюжета, стремительность действия.

Что же такое тогда рассказ, чем он отличается от новеллы, от очерка и других жанров малой, средней и большой эпики? Давать точное, исчерпывающее определение, видимо, нецелесообразно. Гораздо важнее выделить типологические признаки этого жанра, такие, как малый объем текста, небольшое количество персонажей, сосредоточенность на отдельном событии (ситуации), краткость и сжатость повествования.

Следует подчеркнуть, что рассказ отличается не только краткостью и ограниченным количеством персонажей, но и способом обработки жизненного материала. Рассказ, по выражению В. Шкловского, — «это кристалл, через который анализируется жизнь»⁶. Различные жанры обладают разной возможностью охвата жизни. 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. Уместно в связи с этим замечание В. Шукшина: «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 в его душу. 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. С. Антонов, затрагивая вопросы специфики рассказа в сравнении с повестью и романом, отмечает следующее: «Рассказ отличается от повести или романа прежде всего психологически. Сам выбор факта, извлечение его из общего потока жизни, признание, что именно этот факт достоин быть центром повествова-

ния, предметом художественного исследования и всеобщего интереса, делает его чем-то особенным, заставляет взглянуться в него, как в лицо, выхваченное из пестрой толпы демонстрантов и укрупненное линзой трансформатора»⁹.

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»¹⁰.

Естественно возникает вопрос о возможности малой эпики в художественном освоении действительности. Не секрет, что в определенных периоды общественного развития наблюдается известный скепсис по отношению к рассказу — и в теории, и в практике литературного процесса. Такая ситуация сложилась, к примеру, у нас в стране в конце 40-х—начале 50-х годов. В эти годы рассказ в количественном и художественном отношении серьезно отстал от других жанров эпики. В общем литературном процессе он занял крайне пассивное положение. В данной обстановке, когда не только критики, но и сами писатели крайне пренебрежительно относились к малой прозе, молодые писатели сразу брались за романы. Определенные сложности, связанные не только с дарованием автора, но и с чисто литературной техникой, неумение строить ясный сюжет, иллюстрировать, описывать и т. п., не дали возможности создавать качественные художественные произведения. Романы же, чаще всего, получались сырыми, примитивными по содержанию, неглубокими по поставленным вопросам и проблемам, а образы незаконченными и нецельными. Порой в этих произведениях не было даже внутренней логики. Нельзя не вспомнить в этой связи предостережения М. Горького о том, что «начинать работу большими романами — это очень дурная манера, именно ей мы обязаны тем, что у нас издается множество словесного хлама»¹¹.

Мнение о рассказе как лишь о первой ступени в творчестве писателя привело к недооценке его возможностей. Рассказу стали приписывать, имея в виду прежде всего его малый объем и малое содержание, бедную мысль и невыразительность персонажей. Крайне негативное влияние на литературу оказывала и так называемая «теория бесконфликтности». В результате этого вли-

жания во многих рассказах жизнь изображалась односторонне, без внимания к существенным противоречиям действительности. Поэтому она преподносилась идеализированно, фальшиво, лакированно. По замечанию С. Антонова, «лакировка — это в первую очередь ложь, неправда ситуации. Рецидивы такой лакировки дают о себе знать до сих пор. До сих пор на страницах рассказов бродят как тени персонажи (и положительные, и отрицательные) с глиняными душами, в течение нескольких часов меняющие привычки, взгляды на жизнь, а то и врожденные черты характера, «перевоспитываются» под влиянием пустяковых, мелких событий или глубокомысленно-пустых нравоучений, произнесенных такими же глиняными «старшими товарищами»¹².

Например, в 50-е годы некоторые рассказчики не только изображали жизнь, отстраняясь от всех ее сложностей и нерешенных проблем, но и уводили читателя от действительности, приукрашивали и идеализировали ее, хотели убедить его в том, что мнимая, желаемая жизнь, описанная ими, есть настоящее, действительное. Герои этих произведений были безлики, похожи друг на друга как по характеру, так и по поступкам, жизнь у них шла так, какой ее хотел видеть писатель. События, описанные в них, скучны, заурядны, незначительны и несущественны.

Масштаб мыслей, поступков героев одних рассказов нередко напоминали мысли и поступки других, а порой были удивительно шаблонны. Такие герои существовали не в реальной жизни, а в том идеальном, красивом мире, в который их заселяли авторы. Такие писатели, отказавшись от традиций лучших русских и советских рассказчиков, потеряли духовный мир современников, герои этих произведений не вписывались в окружающий, действительный, объективный мир. Дух человека, живущего заботами и радостью общества, его внутренний мир, не раскрывался. Суровое, порой довольно жестокое послевоенное время в этих рассказах не отражалось, а если и отражалось, то не было в них приглашения читателя задуматься над проблемами. Герои в рассказах не жили, они играли роль, заданную, запрограммированную авторами. Рассказы тех лет были беспроблемны. Нравственный, внутренний, интимный мир героев не затрагивался.

Такое положение рассказа не могло не тревожить честных, реалистически мыслящих писателей и критиков. Они пытались выступить в защиту жанра, доказывали, что рассказ равноправен со всеми другими литературными произведениями, что это вполне полноценное произведение словесного искусства (О. Гончар, Б. Полевой и др.). Отдельные писатели и критики стремились по-мочь преодолеть барьер пренебрежительного отношения к рассказу. Несомненно, эти попытки дали некоторый импульс развитию жанра, но они не могли послужить ощутимой основой, спо-

собной поднять его на новый уровень, так как еще не была создана питательная почва, выводящая малую прозу из кризисного состояния. Для ее создания надо было, в первую очередь, решительно освободиться от тяжелого «давящего» груза «теории бесконфликтности», что произошло в атмосфере общественного и духовного подъема, вызванного решениями XX съезда КПСС.

Как отмечают критики, особое значение для развития рассказа имело появление «Судьбы человека» М. Шолохова, где поэтизируется величие духа советского человека, не «винтика», не послушного исполнителя чужой воли, а личности, осознающей свою кровную, нерасторжимую связь с родной землей, с народом, плоть от плоти которого она является. М. Шолохов выявил и продемонстрировал творческий потенциал малого жанра, обладающего возможностями точно схватить в фокус явления жизни, способного передать читателю мощный нравственно-эстетический заряд. Рассказ вновь начинает интенсивно развиваться и вплоть до середины 60-х годов продолжается его подъем.

Авторы рассказов поднимали не популярные ранее темы, вторгались в тушу жизненных конфликтов, старались утверждать то новое, что способствовало движению вперед. Малая проза снова стала одним из любимых жанров и для начинающих писателей. Становление зрелого писателя через этот жанр было явлением положительным, ибо, когда еще неопытные, неутвердившиеся в литературе писатели сразу брались за крупные эпические полотна, их произведения, как правило, оказывались художественно слабыми.

Напротив, рассказ, ограниченный в объеме, требует от писателя большого творческого напряжения, экономного пользования словом, в нем нет места длинным рассуждениям и тягучей описательности. Рассказчику 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 гг. она тяготела к лирической волне, а в начале 70-х гг. в ней явно 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. В начале 70-х гг. стали снова раздаваться голоса о том, что малая проза изживает себя, хотя русский рассказ сделал заметные шаги вперед в своем развитии, обогатил духовный мир современников. Вместе с тем уже в 80-е гг. он выявил новые творческие возможности и вызвал к себе интерес со стороны молодого поколения прозаиков (Б. Екимов, О. Ермаков, Л. Петрушевская, В. Пьецух и др.).

б) эволюция жанра рассказа в чувашской литературе.

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 зарождались 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, позже различные жанры, отражающие повседневную жизнь. Чувашский рассказ своим происхождением обязан устному народному поэтическому рассказу.

Первые известные письменные источники на чувашском языке были зафиксированы на основе русского алфавита. Один из создателей азбуковников по чувашскому языку для новокрещеных школ Ермей 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.

Крупным представителем старописьменной литературы был преподаватель Казанской духовной академии, впоследствии ставший членом-корреспондентом Российской Академии наук, всемирно известный китаевед Иакинф-Никита Яковлевич Бичурин (1777—1853). Его публикации многожанровы.

Продолжателями дела Е. Рожанского и Н. Бичурина стал Спиридон Михайлов-Яндуш (1821—1861). Этнограф, историк, фольклорист, он свои печатные работы публиковал в казанских и петербургских изданиях: «Казанские Губернские Ведомости», «Русский Дневник», «Русский инвалид», «Северная пчела», «Москвитянин». С. Михайловым были собраны и обработаны произведения устно-поэтического творчества чувашей. Им также написаны 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 про-

изведения 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 русификации в виде отпадания от православия и перехода в магометанство и т. п.»¹³.

Сложившаяся ситуация заставила Министерство просвещения выработать специальное положение, вводившее в школу родной язык как средство первоначального обучения. Однако использование письменности на родном языке в этом положении не только не предусматривалось, но и оградилось 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 других. 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 автором 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», «Сорока», «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 воздей-

ствием на читателей, причем не только на школьников. 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, устами которого автор оказывал на читающих воспитывающее воздействие.

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 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, трудной 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 Яковлевым на родной язык и помещены в «Букварь».

В 1876 г. 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 своих воспитанников. В стенах этой школы ковали свое мастерство будущие писатели Н. Александров, Д. Архипов, Н. Охотников, Г. Тимофеев, М. Трубина, Н. Шубоссини, К. Иванов, Ф. Павлов, И. Юркин.

С 8 (21) января 1906 г. в Казани начала выходить первая чувашская газета «Хыпар» («Вести»). 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 «хыпаровцы».

На страницах газеты печатались также некоторые рассказы Л. Толстого, В. Короленко в переводе на чувашский язык. Хыпаровец М. Акимов перевел небольшой рассказ Н. Телешова «Нужда», который был издан отдельной книжкой. Для перевода хы-

паровцы 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 на 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.

Чувашские советские рассказчики, как было отмечено выше, начали свое творчество не на пустом месте. Успешному развитию жанра малой прозы способствовала опора на устное народное творчество, на пусть небольшой, но ценный опыт дореволюционной словесности. Немалое значение имело то обстоятельство, что чувашская, башкирская, марийская, татарская литературы взаимообогащали друг друга, творчески воспринимали и интенсивно осваивали положительный опыт и лучшие традиции русской литературы. В результате в литературах народов Поволжья складывались идейно-тематическая общность, единая образная система. Положительным явлением было то, что личные контакты писателей региона, положившие основы литературным взаимосвязям этих литератур, позволили переводить произведения не только признанных мастеров прошлого, но и оперативно делать переводы современников. В эти годы все шире и шире развивалась переводческая работа со многих языков, но основное место занимали переводы русской прозы. Это, несомненно, сыграло огромную роль и в развитии чувашского рассказа.

Переводы на чувашский язык произведений русской и мировой литературы и их пропаганда приобрели широкий размах с первых послереволюционных лет. 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 Ахак — И. Е. 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 осмыслить происходящие события, показать строителей нового общества характерны и для рассказов Ф. Павлова, Г. Тал-Мрзы,

И. Тхти. Как отмечает В. П. Никитин, известный исследователь чувашского малого эпоса, «новеллистика 1917—1920 гг. оставила в истории чувашской прозы заметный след»¹⁴. Прозе тех 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. Грубина, 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 «Рабфаковка», «Рогожница Лизук», С. Фомина «Наша сила» и др.»¹⁵.

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

В 30-е гг. рассказ вступает в новый этап развития и приобретает ведущую роль в чувашской литературе. Как подчеркивает 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»¹⁶.

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, призывали 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 кото-

рыми 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 «Фронтовые дети». Мысль о единстве фронта и тыла как источнике победы над фашистскими захватчиками пронизывает 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 Сок», «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, давались персонажи советских солдат и офицеров. Таким образом, и в чисто «гражданских» рассказах явно звучал мотив общенародной войны. В некоторых из них 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 не-

делимой 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 оказалось 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. Уяр «Близ Акрамова».

Значительные перемены в жизни страны были связаны с изменениями 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 непростом 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. Садай и др.).

В эти годы усилилось внимание к рассказу как со стороны писателей, так и критиков, а сам этот жанр стал одним из ведущих в чувашской прозе. Новый отряд прозаиков, пришедших в литературу в период существенных общественных преобразований, получивший название «оттепели», смело поднимал острые разнообразные темы. Все меньше становится бесцветных, бесконфликтных, искажающих действительность, идеализированно изображающих жизнь рассказов. Их вытесняют содержательные, разносторонне 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 происходящих событий, роли и места человека в жизни общества, его духовных исканий в эпически 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 прямой художественной реакцией, позволяет писателю выразить свое отношение к происходящим в жизни изменениям. Когда же рассказ начинает испытывать жанровую ограниченность, роль первой скрипки в литературе переходит к 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 в более узких рамках, чем роман. Повесть не претендует, подобно роману, на исчерпывающую глубину исследования, верно освещающая 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 — присущими всей многонациональной прозе, что, естественно, объясняется сходством общественно-исторической ситуации в стране и в каждом регионе.

В развитии чувашского рассказа, как и во всей русской 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 и во всей 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 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 вызывало беспокойство литературной общественности. Однако расширение проблемно-тематического диапазона малой прозы все-таки продолжалось.

И в 60-е гг. жанр рассказа обогащался стремлением писателей переосмыслить, к примеру, тему воинского подвига, духовной стойкости человека, защиты родины. Авторы старались глубже проникнуть в психологию солдата военных лет, выявить истоки его нравственности, более пристально изучать 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 и 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 художественное, философское осмысление этого трагического и героического 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 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. Кибека, Х. Уяра, А. Алендея, Г. Волкова (Хуначи Кашкар), И. Григорьева, В. Петрова, В. Ухли, М. Юхмы, 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. Однако это отнюдь не означает, что эволюция жанра рассказа остановилась. 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, Н. Ильбека, Д. Кибека, Л. Таллерова, Х. Уяра, В. Эльби, М. Юхмы, И. Вуглана и др. Однако современное состояние чувашского рассказа далеко не всегда отвечает требованиям времени, тому времени, когда в общественной жизни происходит качественное преобразование всех ее сторон, т. е. ее демократизация. Практика русской литературы, в которой прорывы гласности поистине колоссальны, дает основание утверждать, 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 пе-

рестройку. Она почти не затрагивает повседневных коллизий, уступая место прессе (в частности молодежной) и публицистике.

Очевидно, по этой причине в чувашской литературе конца 1980-х—начала 1990-х гг. не появилось ни одного эпического произведения, которое стало бы художественным прорывом в сегодняшнюю правду человеческого бытия.

Контрольные вопросы

1. Чем обусловлена необходимость коренного обновления методики изучения художественной словесности в массовой школе?
2. Почему произведения малой прозы создают благоприятные возможности для активного нравственно-эстетического воспитания школьников, для целостного восприятия художественного текста?
3. Какими могут быть пути, формы и этапы изучения жанровой специфики рассказа?
4. По каким направлениям возможно научно-методическое совершенствование школьных программ по чувашской литературе?

Глава II. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛОГО ПРОЗАИЧЕСКОГО ЖАНРА НА УРОКАХ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В V—VII КЛАССАХ

2.1. Особенности изучения рассказа С. Эльгера «Ундри» в V классе.

При организации и проведении экспериментальной работы в школах республики мы ознакомились с опытом передовых учителей, которые добились значительных успехов в формировании у учащихся активной гражданской позиции, уважения к трудовым традициям.

Проанализировав совместно с учителями-экспериментаторами курс литературы V—VII классов с точки зрения его воспитательных и эстетических возможностей, мы выделили произведения, которые глубоко затрагивают чувства детей. Одним из таких произведений является рассказ народного поэта Чувашии С. Эльгера «Ундри». На его примере учащиеся средних классов впервые сталкиваются с произведением, относящимся по своим жанровым признакам к рассказу.

До ознакомления с этим рассказом учащиеся изучают устную народную поэзию и сказки, учатся отделять диалектные слова от общеупотребительных, пересказывать содержание изучаемых произведений, оценивать поступки их героев. А изучение сказок лучше всего организовать таким образом, чтобы в ходе знакомства с ними учащиеся готовились к восприятию более сложных по структуре прозаических жанров. При этом важно развивать у учащихся навыки устной связной речи, тем более воздействие этих произведений на них настолько велико, что это дает возможность преодолеть у них психологический барьер смущения или застенчивости. Дети не только живо реагируют на поступки персонажей сказок, но и активно включаются в самый процесс опроса, поправляют неточности пересказа одним из одноклассников, помогают ему найти верное слово для характеристики героев. Слабые ученики обычно не верят в свои силы, а пересказывая содержание сказок, приобретают уверенность в себе и желание

активно участвовать в процессе их анализа. Здесь важно обратить внимание к этим учащимся со стороны хорошо успевающих одноклассников. Стремясь ярче пересказать событийную основу текста, последние часто проявляют нетерпение, критически относятся к ответу слабого ученика, подсказывают ему. Это, конечно же, мешает развитию самостоятельной мысли и связной речи слабо успевающих школьников.

Таким образом, овладевая умением пересказывать содержание сказки и находить ее главную мысль, учащиеся приобретают и навыки свободного восприятия содержания рассказа. Для глубокого восприятия художественного произведения очень важным является изучение биографии его автора. Так, прежде чем приступить к чтению рассказа «Ундри» в классе, учителя-экспериментаторы познакомили учащихся с биографией С. Эльгера. Дореволюционную жизнь народа, его нужды и чаяния он узнавал не по историческим документам или художественной литературе, а по личному опыту. Писатель прошел сквозь горнило первой мировой войны, испытал много лишений. Вот почему он так часто обращается к историческому прошлому своего народа, к его борьбе за свободу, за лучшую жизнь.

Значительное место в творчестве С. Эльгера занимали и судьбы детей, их страдания и муки.

Кстати, толчком к написанию рассказа о бесчеловечном отношении богачей к детям бедняков послужила встреча С. Эльгера с прототипом Ундри — пекарем Андреем Александровым.

Хотя рассказанное писателем взято из жизни, но Ундри — литературный герой, фигура собирательная. В его образе С. Эльгер отразил лучшие национальные черты чувашей: трудолюбие, доброту, скромность, стойкость в жизненных испытаниях. Это те благородные качества, которые не раз отмечались русскими писателями Л. Толстым, С. Аксаковым, Н. Телешовым и другими.

Прочитав первую часть рассказа, учащиеся узнают о бесправной угнетенной жизни чувашских крестьян. Здесь уместно привести сведения из очерка Г. Н. Волкова «Трудовые традиции чувашского народа»: «Чувашское крестьянство облагалось (до революции.— В. П.) тяжелыми натуральными и денежными повинностями. В XVIII веке, например, чуваша, имея на одну душу почти вдвое меньше земли, чем русские крестьяне, платили оброк хлебом вдвое больше чем русские»¹⁷. К тому же земля была скудная, давала низкий урожай. Как же тогда удавалось выживать чувашам? Учащиеся, размышляя об этом, предлагают разные варианты ответов. Называют, в частности, такие черты народа, как терпение, трудолюбие, привычку довольствоваться малым. Учитель, комментируя ответы учащихся, приводит выдержки из указанной книги: «В условиях жестоких притеснений и националь-

ного гнета непрерывный труд является единственным спасительным средством чувашского крестьянства... Чтобы жить, надо было иметь способность к невыносимой нагрузке, к каторжному труду»¹⁸. Причем из-за малоземелья многим чувашским крестьянам приходилось заниматься охотой и рыболовством. Особое место в их трудовом укладе занимали ремесла. Например, в некоторых местах целые деревни изготовляли рогожи. Эта работа требовала большой физической силы и здоровья.

Семья Ундри, как и вся деревня, работала на кулака Конрета Сандрова, который покупал у них рогожи за бесценок, при этом всячески обманывал их. А те крестьяне, которые брали у него хлеб в долг, работали на него бесплатно, часто привлекали к этому делу и детей. «К тканью рогож,— читаем в рассказе С. Эльгера,— Ундри приобщался с семи лет, помогая родителям круглый год, от зари до зари, летом — в сарае, зимой — в избе, раздираал мочало на полоски или пособлял ткачам...»¹⁹. Учащиеся сами могут заметить, что в рассказе нет ни одного эпизода, где бы юный Ундри играл и резвился со сверстниками, или любовался природой, радовался солнцу. У него, сильно устающего от многочасовой изнурительной работы, не остается ни желаний, ни тяги к играм, да и замечать красоту окружающего мира ему некогда. Душа Ундри, чистая и кроткая, задавлена адской работой. Он стал глухим к природе, слепым к ее прелестям не потому, что лишен был этих чувств, а потому, что непосильный, тяжелый физический труд отнял у него способность радоваться прекрасному, проявлять свои положительные эмоции. Его удел — страдания и переживания надежде с самим собой. Он лишен родительской ласки. Отец и мать тоже задавлены адской работой, заботятся лишь о хлебе насущном. В таких условиях трудно было крестьянским детям мечтать об учебе. Но все же Ундри стремился к свету, к знаниям. Он трижды убежал из дома в другую деревню, где жили его дядя и тетя, и начинал ходить в школу. Однако отец нуждался в помощнике и возвращал сына обратно. Мечты Ундри так и не сбылись — он остался безграмотным. Разумеется, родители Ундри не лишены были чувства любви к родному сыну, но жестокая жизнь не оставляла у этих крестьян душевных сил для выражения своих лучших чувств. Главную цель жизни они видят в поддержании домашнего очага, тем самым — в сохранении жизни детей.

Читая рассказ, учащиеся узнают, что мать Ундри умерла от непосильного труда. В доме появляется мачеха — лишенная всяких материнских чувств женщина. Для нее Ундри — только лишний рот в семье.

Мальчику предстояло уйти «в люди» и пройти через такие физические и душевные страдания, которые не всякому под силу. В Цивильске, куда Ундри пришел сразу после ухода из деревни,

он устраивается на работу в пекарню. Купец Матижев, хозяин пекарни, всячески измывается над мальчиком, бьет его, заставляет работать по восемнадцать часов в сутки.

Ундри видит: хозяин бездушно относится не только к своим работникам, но даже к своей жене, которую унижает, оскорбляет и бьет. Жена для него — бесправная рабыня. После очередных побоев и унижений хозяйка стала сетовать на свою жизнь: «Э-эй, Андрюша, надо терпеть. Я не раз переносила его побои, ничего не поделаешь. Я только на словах являюсь его женой, а если по работе и фактическому положению судить — так я у него на месте слуги живу... Меня же против моей воли за него замуж выдали. Сказали, за купца идешь...»

Мальчик видит вокруг себя только зло, несправедливость. Он еще не дорос до того, чтобы распознать настоящих виновников страданий трудового народа. Ундри еще не понимает, что его честностью, старательностью хозяин пользуется в своих корыстных целях. Для Матиева этот двенадцатилетний ребенок — настоящий клад: за мизерную плату его можно заставлять работать как рабочий скот.

Для купца нет никаких моральных ценностей. Ради денег он готов пойти на любую подлость.

Учащиеся не могут не заметить его двуличия и наглости. Однажды отец Ундри, приехавший на городской базар, случайно встречается с сыном и хочет увести его домой. Но Матижев, увидев это, беззастенчиво глумится над крестьянином и прогоняет его от родного сына. А другой раз, набросив на себя маску заботливого человека, он с поддельной жалостью рассказывал своей жене о тяжелой жизни Ундри в деревне, но, когда видит, что жена отдает Ундри объедки, снимает с себя ремень и жестоко избивает их обоих. С. Эльгер изображает бедного мальчика с большой симпатией и сочувствием. Дети сами замечают, что Ундри натура тонкая, нежная. Он не ожесточился, не потерял веру в людей. Ведь среди тех, с кем встречается Ундри, есть люди, которые сумели сохранить в себе человечность. Например, его наставник пекарь Шапшинский. Это добрый, отзывчивый человек, отличный работник. К Ундри он относился по-братски, видя в нем такого же бесправного человека, как и сам. Не выдержав издевательств Матиева, пекарь уходит в Казань и берет с собой Ундри.

В Казани Шапшинский и Ундри устраиваются на работу в пекарню. Пекарь старается обучить Ундри своему ремеслу. Велико желание мальчика стать таким же мастером, как Шапшинский, но на серьезную учебу ни у пекаря, ни у другого нет времени и двухсменная работа в адской жаре выжимает у них все соки жизни. Не выдержал тяжких испытаний и пекарь Шапшинский.

Хозяин пекарни выбрасывает его на улицу, говоря, что он спился.

Беспросветная жизнь, несправедливость озлобили некоторых, сделали их двуличными. Заискивая перед сильными, они получили удовольствие от издевательства над слабыми. Такими людьми были Сашка, ставший после ухода Шапшинского старшим пекарем, и его друг Шумков. Они без конца измывались над Ундри: спящему подсыпали в нос муку, ванилин, соду, мазали его лицо сажей, к босым ногам прилепляли бумагу и поджигали ее.. Они во всем старались угодить хозяину пекарни Воробьеву. Чтобы доставить ему удовольствие, они заставляли Ундри толочь пробки в наполненной водой ступе. Учащиеся оценивают этих истязателей как жалких трусов, поскольку добрые, духовно сильные люди никогда бы не поступали подобным образом.

Спрашивается: что мешает этим молодым пекарям, физически здоровым людям, по-человечески относиться к Ундри? Почему Сашка и Шумков измываются над ним, насмеваются над его речью, звучащей на чувашский манер мягко и певуче, придираются к нему, заставляют выполнять бессмысленную работу? Что так растлило их души? Откуда в них такая жестокость? Почему им чужды понятия о совести и чести?

Отвечая на эти вопросы, учащиеся с помощью учителей приходят к мысли, что все это результат такого устройства общества, где главенствуют волчьи законы, вырабатывается философия индивидуалиста — «своя рубашка ближе к телу», «моя хата с краю». Отсюда — эгоизм, шовинизм, подлость, бесчеловечность. Отсюда же — заискивание, угодничество перед сильными и равнодушие к чужим бедам. Ундри — смиренный и скромный мальчик, но он не есть олицетворение покорности. С. Эльгер показывает, как мальчик по-своему восстает против хозяина — бросает работу и уходит из пекарни Воробьева. Это уже не тот мальчик, который покинул родительский дом совсем неопытным юнцом. Хоть и робко, он пытается протестовать против несправедливости. Пройдя «жизненные университеты», он сделал для себя некоторые выводы.

Материал рассказа дает возможность для интернационального воспитания учащихся, для укрепления чувства дружбы между представителями разных народов. Безжалостный угнетатель, у которого выполнял непосильную работу Ундри, был русским. Русскими были пекари Сашка и Шумков, которые издевались над чувашским мальчиком. Чтобы у учащихся не сложилось превратное мнение, будто все угнетатели были русскими, нужно отметить, что пекарь Шапшинский тоже был русским, а мироедствующий кулак Конрет Сандров и купец Матижев — чувашами. Здесь можно обратиться к отрывку из письма М. Горького чувашскому переводчику С. Ярлыкину: «Все эти племена, в их числе чуваша, теперь получили широкую возможность узнать то, чего

они не знали. Им казалось, что их угнетал русский народ. Теперь они увидят, что вся жизнь и везде основана на угнетении людьми друг друга, что и в русской жизни богатые угнетали бедных, понуждая их угнетать беднейших и еще более беззащитных»²⁰.

Слова великого писателя вызывают активность учащихся. Они сами находят те эпизоды, в которых описывается, в частности, возвращение Ундри из Казани домой к отцу, повествуется, как помогают ему незнакомые люди, оплатив проезд и вкусно накормив его. Старый крестьянин, увидев идущего по осенней грязи босоногого Ундри, приглашает его к себе домой, дарит ему онучи и лапти, а на дорогу дает ломоть хлеба. Эти люди тоже русские. Сколько в них душевной теплоты! Именно они, лучшие представители русского народа, спасли Ундри от холода и голода, согрели его душу.

При анализе этого произведения нужно, чтобы дети следили за развитием его сюжетной линии. Учащиеся замечают, что образ Ундри дан в динамике. Если Ундри вначале не понимает, что и среди русских есть разные люди, то у него со временем складывается совершенно иное представление: «И среди русских, оказывается, много добрых людей! Не все, как Воробьев и Сашка, обзывают его «чуваشلенком». А какими душевными были пекарь Шапшинский и тот старик, что спас его от стужи. А кто же издевается над ним? Кто угнетает? Злые купцы, торговцы, фабриканты и темные мерзкие люди».

Полученные при анализе рассказа С. Эльгера «Ундри» знания с успехом могут быть использованы на уроках русской литературы, в частности, при изучении трилогии М. Горького «Детство», «В людях», «Мои университеты». Сравнительный анализ героев М. Горького и С. Эльгера способствует нравственно-эстетическому воспитанию учащихся.

Ундри и Алеша Пешков из трилогии М. Горького выражают подлинно национальные черты чувашского и русского народов. Они воспитываются в труде, закаляются в преодолении жизненных невзгод, приходят к пониманию причины неравноправия людей. Так, герой Эльгера начинает осознавать, что люди бывают разные — добрые и злые, что это зависит не от национальной их принадлежности, а социальных условий жизни. Сопоставление произведений М. Горького и С. Эльгера дает учителю русской литературы в чувашской школе богатый материал, содействующий формированию у учащихся понимания общности национальных литератур, мотивов в творчестве писателей. К тому же умелое сопоставление героев родной и русской литератур усиливает воспитательный эффект изучаемого произведения.

Известно, что многие учителя русской литературы в национальных школах редко используют принципы сравнительного анализа

художественных произведений русской и родной литератур. Это объясняется, очевидно, тем, что учителя-русисты слабо знают национальную литературу или вообще не владеют родным языком учащихся. Сопоставление произведений русской и родной литературы, близких в нравственном и идейно-типологическом отношении, безусловно, дает возможность для интенсивной и плодотворной работы на уроках и приобщает учащихся к эстетическим ценностям изучаемых литератур. Однако надо помнить и о том, что передозировка в проведении такой работы может нанести и вред, поскольку изучаемое произведение может быть заслоненным другим. Как показывает опыт, наиболее перспективным является путь, когда учитель подчеркивает и дети сами замечают созвучность и близость характеров некоторых персонажей из разных произведений. Обычно это литературные герои, которые отвечают нравственным представлениям самих учащихся.

В целях активизации мыслительной деятельности учащихся и лучшего усвоения содержания изучаемого художественного произведения необходимо проводить разнообразные творческие работы, которые способствуют развитию у них читательского интереса, художественного вкуса, лучшему пониманию поступков героев, их помыслов и мечтаний. К таким видам творческой работы относятся: пересказ содержания текста от лица литературного героя, словесное иллюстрирование, инсценировка, составление киносценария. Творческие работы в наших экспериментах рассматривались как самостоятельное решение учащимися познавательных задач, как средство снятия напряжения и утомляемости на уроках, как более свободный и активный путь усвоения и постижения литературного произведения. Это помогло устранить разрыв между чтением текста и его анализом.

Разбор творческих работ обуславливался не только художественной природой произведения, но возрастными возможностями учащихся. Обучение таким работам носило ступенчатый характер, то есть осуществлялась система «наращивания» умений и их совместного применения.

Так, при изучении рассказа С. Эльгера «Ундри» в экспериментальных классах учителя-словесники проводили устный пересказ от лица главного героя произведения. Тема высказывания — «Моя жизнь в Казани». Такая работа требует вдумчивого чтения той части произведения, где наиболее полно и убедительно изображены сцены унижения и оскорбления ребенка, внутренние мучения и терзания юной души.

Пересказ текста от лица Ундри психологически не сложен, так как литературный герой по возрасту близок ученикам данного класса. Однако для углубленного восприятия содержания текста и привития умения наблюдать и анализировать языковые сред-

ства, которыми пользуется писатель при создании художественного образа, важно составление плана пересказа. Это помогает ученикам вжиться в образ литературного героя.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа, не все учащиеся умеют вникнуть в образ Ундри и понять его переживания. Так, Геннадий И. пишет: «Вместе с Шапшинским в Казани я стал работать в пекарне, хозяином которой был Воробьев. Мне дали место ученика пекаря. Мне еще приходилось работать и как дворнику, истопнику, водовозу, посудомойщику. В сутки приходилось работать по восемнадцать часов. Помощником Шапшинского был Сашка. Он был здоровым парнем. Любил с кем-нибудь подражаться и поиздеваться над ним. Воробьев был злым человеком. За каждую мою оплошность он жестоко избивал меня. Единственным моим защитником был Шапшинский. Когда Воробьев прогнал его с работы, Сашка и помощник пекаря вместе с хозяином стали постоянно издеваться надо мной. Они никогда не звали меня по имени, обзывали «чувашленком», всячески издевались. Иногда околомоей лежанки насыпали горячую золу и резко будили меня. Спросонья я вскакивал и наступал на золу. Они каждый день что-нибудь да придумывали. Потом я уехал из Казани. При расчете Воробьев меня обсчитал»²¹.

Как видно, в этом ответе нет ни собственного отношения к герою, ни оценки происходящего. Ученик своими словами просто пересказал фабулу эпизода. Но у большей части учащихся наблюдалось все-таки стремление понять переживания Ундри. Вот как написала свой ответ Анна А.: «Шапшинский взял меня с собою в Казань. Мы долго искали работу. Наконец нашли одно место пекаря. Хозяин не нуждался в ученике пекаря, поэтому он не хотел брать меня на работу. Шапшинский был очень добрым человеком. Он сильно переживал за меня. И сумел уговорить хозяина взять меня вместе с ним на работу в пекарню. Мне приходилось выполнять всякую работу по хозяйству. Отдыхали очень мало. Лежанка наша была сооружена из ящиков в пекарне же. Вместе с нами работал Сашка, помощник пекаря. Он был здоров как бык, зол как собака, хитер как лиса. Жизнь моя у Воробьевых была не сладкой. Хозяин и Сашка часто издевались надо мной. Воробьев нередко бил меня понапрасну. Одно было спасенье — добрый Шапшинский. Он и защищал меня от этих зверей. Но хозяин вскоре выгнал Шапшинского с работы. Бедный человек, где он теперь найдет пристанище? Шапшинский человек гордый, любящий говорить правду в глаза. Поэтому хозяин и не любил его. Как жаль, я ничем не могу помочь ему. Эх, побыстрее бы стать взрослым. Я бы тогда помог ему, отцу тоже. Сейчас же в пекарне все продолжают издеваться надо мной. Относятся ко мне как к зверенышу какому-то, травят, бьют меня. Сегодня же ушел бы

от них, да некуда идти! У меня нет ни денег, ни одежды. Работу найти тоже трудно. Уехал бы домой, но там мачеха... Но надо уйти, непременно уйти. Нет сил терпеть избиения и издевательства.

И вот я решил уйти. Воробьев за последние три месяца работы выплатил мне всего полтора рубля. К тому же снял с меня всю рабочую одежду. Сказал, что все это им куплено. Бросил мне мои старые вещи. Эх, кровосос! Проклятый упырь!.. Сколько гнул я на него спину. Два с половиной года работал почти не отдыхая, а он обманул меня так бессовестно. Куда я поеду с этими грошами?..»

В пересказе ученицы проявилось собственное отношение к прочитанному, стремление вникнуть в содержание текста и дать собственную оценку происходящим событиям.

Интересным был пересказ содержания от лица Шапшинского на тему «Мой маленький друг». Войти в мир взрослого человека детям данного возраста психологически нелегко. Однако выбранная тема нужна была для развития у учащихся умения мотивировать те или иные поступки взрослых.

Понять внутренний мир взрослого, его чувства смогли лишь те учащиеся, у которых есть творческие задатки. Например, довольно правдиво представляет переживания взрослого человека Толя К.: «Я работал в Цивильске. Хозяином пекарни был Матигев. Работа наша была тяжелой. Все делалось вручную. Со мной работали еще трое: подмастерье и два подростка. Однажды хозяин привел третьего — худого, плохо одетого, двенадцатилетнего чувашского мальчика. Его звали Ундри. По-русски он не говорил. Один из мальчиков-учеников немного знал русский язык, так через него и общались мы с Ундри. Он был полусиротой. Мачеха его не влюбила. Заставляла много работать, корила куском хлеба. Отец же не заступался за сына. Его часто ругали, обижали. Однажды Ундри убежал из дома. Мальчик был послушным, аккуратным. Ему приходилось работать целыми днями. Он очень уставал. Мне хотелось ему чем-то помочь. Учил его печь хлеб. Но заниматься с ним времени было мало. В сутки мы спали не более пяти-шести часов.

Хозяин был очень жадным. Кормил нас плохо. Иногда от него доставалось и его жене. Не раз избивал бедного мальчика. Всячески обманывал его. В месяц платил ему только один рубль. Другие же хозяева платили мальчикам за такую же работу четыре рубля, а то и больше. Однажды за Ундри приехал отец. Матигев оскорбил его и прогнал. Я не выдержал, поругался с хозяином. Полюбил я Ундри как родного брата. Когда ушел от Матигева, я взял мальчика с собой. В Казани мы устроились на работу вместе. Но там работали недобрые люди. Они, если не углядишь, готовы были обидеть Ундрейку. Потом наши дороги разошлись».

Луиза Т. пишет: «Был у меня маленький друг Ундри. Познакомились мы в Цивильске. Он работал у нас в пекарне. По-русски не умел говорить. Но потом выучил язык. Вначале хозяин его очень обижал. Я его защищал. Мальчик мне очень понравился. Полюбил я его как брата. Скромный, аккуратный, стеснительный мальчик. Потом я уехал в Казань. Взял с собой и Ундри. Сначала хозяин пекарни не соглашался брать мальчика на работу. Я готов был содержать его на свою зарплату. В Казани, как и в Цивильске, пытались некоторые пекари измываться над мальчиком. Но при мне не смели. Помню: Ундри любил мечтать. Ему казалось, что когда-нибудь он будет работать у доброго хозяина. Но он не понимал, что многие богатые хозяева бывают жадны и бессердечны. Таких мальчиков, как Ундри, я встречал и раньше, и позже. Но он запомнился мне больше всех. У меня нет своей семьи. А с ним мне было легко. Потом я уехал из Казани. Где сейчас Ундри, не знаю. Верю только: он станет хорошим человеком».

Анализ устных ответов учащихся и написанного ими сочинения по теме «Моя дружба с Шапшинским» показывает, что текст усваивается ими лучше, если содержание его пересказывается от лица героев произведения.

Лучшему усвоению литературного произведения способствует и словесное иллюстрирование, что отмечалось многими исследователями (С. К. Бирюкова, Л. Я. Гришина, Е. В. Квятковский, Т. А. Липаева, К. В. Мальцева, В. Г. Маранцман, Н. С. Русина, В. Г. Седова, Н. М. Соколов, Н. А. Станчек и др.). Наиболее приемлемой представляется методика проведения словесного или устного рисования, разработанная В. В. Голубковым: 1) чтение текста; 2) выбор эпизода; 3) разбивка его на части и оглавление их; 4) устное описание одной или нескольких частей; 5) запись полученного материала на карточки.

Для создания словесного рисунка мы выбрали эпизод возвращения Ундри из Казани. Словесное иллюстрирование может быть дополнено творческим воображением детей, то есть художественный текст может быть более конкретизирован, детализирован. Например, Валерий А. возвращение Ундри видит таким: «Поздняя осень. Опустевшие поля. Идет дождь со снегом. Свищет холодный ветер. Скоро настанет вечер. По тропинке идет одинокий человек. На спине маленькая котомка. Ему лет четырнадцать. Он очень плохо одет. Это Ундри. Он по колено в грязи. На ногах были онучи, теперь непонятно, во что он одет. Обувь развалилась от грязи. Штаны в бесчисленных заплатках. Кафтан с чужих плеч, порванный и укороченный. В руке посох, чтобы легче было идти да собак прогнать. Руки посинели от холода. Однако весь его вид говорит о том, что он спешит домой. Шагает быстро. Он

весь устремлен вперед навстречу ветру...» Сходен и ответ Ольги П. Однако ей не кажется, что Ундри так спешит домой: «Мальчику известно, что ждет его дома отец. Но возвращение к нему Ундри не радует. Он вынужден идти в деревню. Ему некуда податься».

Другой вид творческой работы — словесное иллюстрирование обложки рассказа как бы изданного отдельной книжкой. Это задание сложнее предыдущих, поскольку ученику нужно выбрать наиболее яркий эпизод, который передает основное содержание произведения, и озаглавить его. Урок словесного оформления обложки изучаемого произведения лучше всего провести совместно с учителями рисования. Такая работа развивает не только мышление и художественное воображение учащихся, но и учит их умению выделять основную мысль, идею произведения.

Вот какой видит обложку «издаваемого» рассказа Людмила С.: «На обложке я нарисую ветхий домик, около него стоит бедно одетый мальчик. Он собрался уйти «в люди». Рядом с ним кошка, с которой он прощается». Чтобы уроки словесности несли положительный заряд и создавали нужный эмоциональный настрой, следует прививать учащимся умение сопереживать чувствам и поступкам литературных персонажей. Учащиеся глубоко сочувствуют Ундри, радуются за Шапшинского, который заступался за него перед хозяином, презирают пекаря Сашку и его подручного. Симпатизируют жене купца Матижева, с уважением относятся к студентам и старику, помогавшим Ундри в трудные для него минуты. Произведение С. Эльгера, кроме его воспитательной ценности, позволяет еще в V классе определить некоторые жанровые черты рассказа. В ходе анализа «Ундри» учащиеся следят не только за динамикой характера главного героя. Они также обращают внимание и на других персонажей: отца Ундри, Шапшинского, Матижева, Воробьева, Сашку, студентов и старика.

Все действие разворачивается вокруг одного героя — Ундри. Второстепенные образы-персонажи, количество которых ограничено, лишь помогают раскрыть характер, мотивы поступков центрального героя.

2.2. Формирование исторического сознания и общественно-активной позиции учащихся при анализе рассказа «В поисках правды» Н. Ильбека.

Для дополнительного чтения и последующего анализа по чувашской литературе предлагаем рассказ «В поисках правды» — произведение на ленинскую тему. Безусловно, значение этой темы в нашей литературе в течение многих десятилетий абсолютизировалось, к тому же сама личность основателя советского многона-

ционального государства нередко воспроизводилась вне реальной и противоречивой связи с историей, по принципу нормативной заданности, изначальной, так сказать, положительности, гениальности героя. Это, помимо других причин, обусловило негативное отношение к ленинскому характеру на современном этапе общественного и художественного развития. И вот уже в новой программе для русских школ произведения о В. И. Ленине фактически опущены²², а в учебном пособии для старшеклассников «Русская литература XX века»²³, к примеру, в главе о В. Маяковском поэма «Владимир Ильич Ленин» вовсе не рассматривается...

Думается, что шархание из одной крайности в другую, от безудержного восхваления В. И. Ленина до безграничного отрицания его дела, не способствует пониманию реальной сложности как общественного, так и художественного процесса. Здесь нужен прежде всего взвешенный, исторически конкретный, свободный от текущей политической конъюнктуры, подход. «Сокрушается,— пишет литературовед Н. Скатов, имея в виду нашу современность,— культ Ленина: именно в качестве культа. Возникший как живая, народная эмоция, он выродился и окаменел в тысячах монументов, статуй и бюстов всех размеров. Увы, нужно видеть, что нынешние политические непристойности и балаганное ерничество — это, в частности, и расплата за такой культ. Но все это, конечно, и условие нового проникновения в трагедию выдающегося политического ума, железной воли, почти святого бескорыстия и самоотверженной жесткости — человека, вобравшего трагизм целой эпохи человечества»²⁴.

В самом деле, разве поэтизация ленинской личности, в которой приняли участие, помимо М. Горького и В. Маяковского, и Н. Клюев, и С. Есенин, и Б. Пастернак, не отражала историческую правду «живой народной эмоции»? Кроме того, следует учитывать и специфически национальные источники поэтизации ленинской личности, в том числе и в сознании чувашского народа, в его духовной культуре послеоктябрьского этапа. Вот что замечает по этому поводу народный писатель Чувашии Федор Уяр: «Октябрьская революция пробудила народы России от вечного сна. Кто из чувашей мог учиться до революции? Конечно, выходцы из имущих. Или такие таланты-фанатики, как Иакинф Бичурин, Иван Яковлев, Никифор Охотников... Я пишу о том времени, когда сам учился в пятом классе. Это была замечательная пора в нашей жизни. Исполнилось десять лет Октябрьской революции. Те годы в чувашских селениях я бы назвал временем великого подъема. Люди потянулись к свету, как тянется к солнцу только что пробившаяся по весне зеленая травка. Об этом говорят и названия выходявших тогда книг: «Учитесь», «Вперед», «К свету», «По пути Ленина»²⁵. Основная мысль этого фрагмента статьи нашего сов-

ременника перекликается вполне логично со словами знаменитого русского философа Н. Бердяева, насильно оторванного от России, но давшего объективную оценку Октябрьской революции, которая «пробудила и расковала огромные силы русского народа»²⁶.

Произведением, доступным и в то же время правдивым, не идеализирующим Ленина, а передающим реальную историческую атмосферу первых послеоктябрьских лет, является, на наш взгляд, рассказ Н. Ильбека «В поисках правды», написанный в 1960 году.

Известно несколько путей анализа рассказа: «вслед за автором», «пообразный», «проблемно-тематический». Данная классификация условна и в «чистом» виде почти не встречается. Признанные ученые-методисты считают наиболее плодотворным путь целостного изучения рассказа, позволяющий вести юного читателя по ходу развития сюжета «вслед за автором», следить за развитием его мысли и в результате вдумчивого чтения и сопутствующего анализа прийти к постижению его идейно-художественного замысла. Так создаются благоприятные условия для глубокого и последовательного раскрытия событий и характеров.

Мы тоже придерживаемся такого мнения о путях изучения этого рассказа.

На разных этапах его анализа можно использовать следующие виды работы: сообщение учителя, словарно-фразеологическая работа, комментированное чтение, составление плана рассказа с выделением важнейших из описываемых эпизодов, пересказ, близкий к тексту, самостоятельная работа учащихся над текстом, характеристика главных персонажей (В. И. Ленина и Хведера) и односельчан героя произведения, исполнительский анализ, устные и письменные творческие работы учащихся.

На первом этапе учитель знакомит с жизнью и творчеством Н. Ильбека, исторической эпохой, описанной в «В поисках правды», раскрывает его замысел. Это — необходимая часть анализа, которая готовит детей к восприятию художественного текста, вводит в атмосферу эпохи, описанной в произведении.

Талант народного писателя Н. Ильбека многогранен. Им созданы великолепные рассказы и новеллы, очерки, повести, много переводил он произведений с русского, болгарского языков на чувашский. Его перу принадлежит двухтомный роман «Черный хлеб», высоко оцененный отечественной и зарубежной критикой.

Рассказ «В поисках правды» небольшой: он занимает всего девять страниц. Тем не менее писатель сумел вложить в него глубокий смысл, содержание его интересно как в познавательном, так и воспитательном отношении.

Рассказ написан в годы «хрущевской оттепели» после «большого террора». Многие репрессированные, в том числе и чуваш-

ские писатели, в те годы вернулись из мест лишения свободы. Некоторые их произведения, перечеркнутые «бдительными» критиками еще в тридцатые годы, так и остались нереабилитированными. Справедливость в обществе не была полностью восстановлена. Правда о сталинизме до конца не была раскрыта. Обман продолжал деморализовать общество. Продолжались и гонения на творческую интеллигенцию. Свобода мысли творческих работников всячески подавлялась. В этих условиях Н. Ильбек вновь и вновь обращался к трудам В. И. Ленина, искал в них ответы на злободневные вопросы современности. «Что мы делаем, куда идем? На кого равняться, каковы наши идеалы и моральные ценности? Все ли происходит в стране так, как надо? Возможно ли со старыми подходами улучшить положение в обществе?»— вот какие вопросы прежде всего волновали писателя. Отчасти это и подтолкнуло его, человека очень совестливого, к созданию данного рассказа.

Н. Ильбек над ним трудился долго. Он переменял даже несколько вариантов заглавий. Одно из последних — «У Ленина». Под этим же названием рассказ впервые был напечатан в республиканской газете. Однако, по мнению автора, такое название раскрывало лишь содержание главной части произведения (сцена приема крестьянина-ходока В. И. Лениным), а не главной идеи рассказа. Поэтому писатель остановился на том названии, которое наиболее полно и точно передает идею всего повествования — «В поисках правды».

После такой подготовительной работы читается первая часть рассказа самим учителем или прослушивается в грамзаписи в исполнении мастера художественного слова.

Главный герой рассказа — крестьянин-чуваш Хведер, у которого в первые годы после революции местные власти незаконно отобрали семь ульев. Он не раз обращался к уездному начальству, даже в Чебоксарах был, но справедливости не добился. Несмотря на возражения жены, Хведер решил обратиться к «главному начальнику комиссаров, который работает в Москве». Что же заставило крестьянина пойти на этот шаг? Хведер это объясняет тем, что если до революции власть принадлежала богачам, чиновникам разных рангов, нынче — наша власть. Его возмутило несправедливое к нему отношение. Он, собираясь в Москву, с обидой в сердце говорит жене: «А что со мной сделали? Где же она правда?»

В самом деле, в первые годы советской власти некоторые недалекие и политически незрелые работники на местах допускали перегибы при экспроприации излишков у населения. Иногда среди них оказывались люди, стремившиеся своими незаконными действиями вызвать у трудящихся недовольство новым строем. Учитель подчеркивает: задача писателя заключалась в

том, чтобы подвести читателя к пониманию сложности той обстановки, в которой сознательно или бессознательно допускались ошибки, компрометирующие Советскую власть. Это произведение актуально и для сегодняшнего дня, так как Н. Ильбек проводит в нем мысль об уважении к закону, о недопустимости ущемления гражданских и имущественных прав отдельного человека.

При изучении рассказа можно проводить инсценированное чтение в лицах. Текст автора читает сам учитель, от персонажей — ученики. Выразительное чтение по ролям не только обеспечивает нужный эмоциональный настрой в школе, но и создает необходимые условия для глубокого понимания характеров, в нем изображенных. Затем учитель знакомит школьников со структурой повествования автора, выделяя в нем, по крайней мере, три компонента:

1) рассказ автора о нанесенной Хведеру обиде и его переживаниях, о его неудачных попытках добиться правды в уезде и губернии и решении поехать в Москву к «самому главному начальнику комиссаров»;

2) описание поездки Хведера в Москву, его случайное знакомство с машинистом паровоза, который обещал ему попросить своего брата, чтобы тот помог чувашскому крестьянину попасть на прием в Совнарком;

3) встреча Хведера с В. И. Лениным. Отношение главы правительства к чувашскому ходоку. Многогранный образ Ильича, его человечность, его индивидуальные черты.

Чтобы выяснить, как понимают учащиеся текст, предлагаются для ответа следующие вопросы:

1) Чем вызваны переживания Хведера? 2) Как сложились взаимоотношения между Хведером и местной властью? 3) Почему Хведер хотел добиться правды, несмотря на большие денежные расходы? 4) Как восприняли соседи и жена решение Хведера поехать в Москву? 5) О каких чертах личности Хведера вы узнали из прочитанной части рассказа?

Вопросы следует составить таким образом, чтобы высказывания и рассуждения детей носили характер нравственных оценок. Например, на вопрос: «Каким вам показался сосед Хведера — Степан?» — учащиеся в ответах довольно точно отмечают характерные черты этого персонажа. «Степан невысокого роста. Не без юмора. Когда курит, он столько дыма в себя вдыхает, что при выдохе этот густой, синий, едкий дым застилает всю комнату. Степан немного и хвастлив». (Валерий А.). «Он любит похвастаться, шутить и перебирать факты. Степан не верит в справедливость, потому что таких, как он, власть имущие всегда обманывали». (Таня П.). На самом же деле, Степан — человек бывалый. Он когда-то служил в царской армии. Немного жил в Петербурге и

Москве. Любит похвастаться. Говорит, ему все едино, что в Москву съездить, что к теще в соседнюю деревню сходить. Степану кажется, что он многое видел и много знает. Человек добрый, однако он не верит, что новая власть заступится за простого человека. Он говорит Хведеру, что простого человека «к самому главному» даже близко не подпустят, ибо «он человек, занимающий место царя».

Для более прочного усвоения содержания, выделения основной идеи произведения учащиеся составляют после его прочтения план отдельных фрагментов. В необходимости такой работы убеждают и наши эксперименты, и многолетние наблюдения за работой учителей. Составление плана учит детей мыслить творчески, облекать свои мысли в слова. А введение специальной тетради (с V класса) для планов изученных стержневых произведений, как свидетельствует опыт, дает возможность и спустя много времени быстро восстановить в памяти учащихся содержание того или иного произведения.

Чтобы правильно составить план прочитанного произведения, нужно привлечь к этой работе весь класс. Один из учеников должен записывать на доске те варианты названий пунктов плана, которые выбирает большинство учащихся. В процессе работы над планом вносятся уточнения, конкретизируются некоторые формулировки его пунктов. По первой части изучаемого текста можно предложить следующий план рассказа:

1. Хведер потерял покой из-за нанесенной ему обиды, он сильно переживает.
2. Хведер решил съездить в Москву.
3. Жена уговаривает отказаться от поездки.
4. Муж собирается в дальнюю дорогу.
5. Хведер советуется с «бывалым солдатом» соседом Степаном о своей поездке в столицу.
6. Степан не верит, что Хведер добьется справедливости.

Учащиеся по плану пересказывают содержание первой части рассказа и раскрывают причины, заставившие Хведера собраться в неблизкую дорогу. Речь идет о его вере в решение Советской властью вопроса защиты интересов трудящихся, о его желании не только вернуть свои улья, нажитые за восемь лет батрацкого труда, но и стремлении доказать, что действия, допущенные местным руководством, не характерны для народной власти.

Беседа по содержанию прочитанной части, учащиеся сами дают характеристику жене Хведера, мотивируя ее отношение к поступкам мужа. Они отмечают, что сознание Хведера еще не полностью освободилось от дореволюционных представлений об отношениях между начальниками и народом. Следуя примеру своего отца, когда-то побывавшего на приеме у губернатора в

Симбирске и отвезшего тому кадку меда, он придерживается известной поговорки «Сухая ложка рот дерет». Хведер, как и отец, собирается везти с собой пять фунтов гречишного меда — весь домашний запас, и крестьянскую колбасу — шыртан. «Не ахти какие богачи, с нас много не возьмут. Власть-то наша», — объясняет он жене.

Анализируя этот эпизод, учащиеся приходят к выводу, что в старые времена чиновники без взятки ничего не делали. Здесь уместно привести документы о признаниях самих чиновников в несправедливом отношении к чувашам, злоупотреблении властью, корыстных действиях исправников, судей, их стремлении держать трудовой народ в невежестве. Вот что писал жандармский полковник Маслов о жизни народов Казанской губернии своему начальнику Бенкендорфу: «Опыты всех времен доказывают, что легче всего управлять народом невежественным, нежели получившим хотя бы малейшее просвещение, истинное и сколько нужно и должно поселянину; на основании сего правила начальствующие чувашами всеми силами способствуют дальнейшему распространению невежества...»²⁷ А русский публицист Н. Флеровский (В. В. Берви) отмечал: «Я помню время, когда для чиновников недобросовестное стяжательство было всего легче в инородческих волостях, когда там наживались взяточничеством большие состояния...»²⁸.

Известно, что человек не рождается ни националистом, ни интернационалистом. Эти черты воспитываются. Текст изучаемого рассказа представляет благодатный материал по интернациональному воспитанию учащихся. Машинист паровоза, Петр Иванович, будучи по национальности русским, проявил чуткость к Хведеру, видя в нем такого же труженика, как сам. Он пригласил Хведера пожить у него, не требуя оплаты, познакомил со своим братом, работающим в Совнаркоме, который и выхлопотал в Кремле пропуск к Ленину.

При изучении рассказа «В поисках правды» в VI классе нет необходимости в составлении плана всего произведения. Но для конкретного анализа нужно брать не любой фрагмент текста, а его ключевую часть. Так, самого пристального внимания требует эпизод встречи Хведера с В. И. Лениным, который представляет собой композиционный центр всего рассказа, помогает понять его основную идею.

Владимир Ильич в начале беседы не сразу понял Хведера. Слабое знание русского языка и волнение не дали возможность крестьянину-чувашу разъяснить свою просьбу. Ильич принял крестьянина за кулака, державшего в своем хозяйстве сто семь ульев, изменился в лице, решительно сказал как отрезал: «Правильно власть сделала. Значит, одно хозяйство держит более ста

ульев! Кто же может содержать столько? Крестьянин? Не-ет, рядовой крестьянин столько не сможет держать, помещик сможет. Власть правильно поступила». Бонч-Бруевич, сопровождавший Хведера, разъяснил Ильичу, что он чуваш и слабо владеет русским языком, поэтому не сумел объяснить, что все пчелы принадлежали попу, у которого крестьянин батрачил. Здесь важно, чтобы учащиеся заметили, что Ленин не одинаково относится к кулаку и к человеку, своим трудом добывающему хлеб. Его отношение к ходоку резко меняется. Он интересуется его делами, предлагает сесть рядом, выясняет, что Хведер приходится ему земляком (большая часть территории нынешней Чувашии входила в Симбирскую губернию.— В. П.). Ильич убеждается, что его земляк хорошо разбирается в хозяйственных вопросах и очень любит пчел, поэтому советует ему переехать на год в Москву для оказания практической помощи студентам, обучающимся в институте пчеловодства.

Для более четкого выявления идейной сущности рассказа мы прибегли и к анализу его по образам-персонажам. Такой тип анализа был объектом внимания многих ученых-методистов. Одни считают, что положительного результата можно достичь, «во-первых, разрушением замкнутости анализа характера героя, сопряжением персонажа со всей системой образов, и, во-вторых, нахождением своеобразного ключа к каждому герою, своеобразием структуры анализа каждого характера»²⁹. Другие ориентируют читателя на примерные планы ознакомления учащихся с литературным образом³⁰. Так, М. А. Рыбникова предлагала изучить глубже один основной персонаж и использовать при этом такие виды работы, как анализ персонажей на ограниченном материале одной сцены или одного действия; сопоставление характеров героев; постановка вопроса, ответ на который показывает уровень понимания учеником характера того или иного персонажа³¹.

На наш взгляд, изолированное осмысление одного образа отдельно от других персонажей, без выявления его места в общей структуре рассказа — путь бесперспективный и нецелесообразный. Поэтому при анализе того или иного персонажа следует постоянно сопоставлять его с другими, выявлять различия в их характерах.

При вторичном чтении рассказа учащиеся выясняют, как автор воссоздает образ В. И. Ленина — человека, хорошо знающего психологию людей. Это делается путем осмысления небольших точных художественных деталей. Н. Ильбеков показывает В. И. Ленина в момент напряженной работы в его кабинете. Вот что видит посетитель: «За столом сидел человек. Низко склонившись над бумагой, он что-то писал. Хведеру виден был только его очень высокий лоб да лысина».

Далее двумя-тремя штрихами писатель завершает описание детства знакомого ученикам портрета Ильича: «А, здравствуйте, здравствуйте,—поздоровался человек, сидящий за столом. Он встал, подошел к Хведеру, пожал ему руку. Платком вытер лоб. Ростом заметно ниже Хведера, с небольшой русой бородкой».

Учащиеся замечают, что писатель весьма экономно использует каждое слово, так как объем произведений подобного жанра ограничен, поэтому художник не имеет возможности дать развернутые характеристики ни героям, ни его поступкам. Писателю приходится отбирать яркие детали, не ставшие шаблонными от частого их употребления.

В рассказе нет указания на точную дату описываемых событий. Время действий определяют сами дети, отвечая на вопросы учителя и опираясь на текст рассказа. Хотя облик Ленина вырисовывается не на фоне конкретных исторических событий, а в тиши кабинета, тем не менее трудное, голодное, роковое для России время чувствуется в дыхании всего рассказа.

При раскрытии образного строя произведения ученикам следует предлагать записывать на доске и в тетради отдельные предложения из текста, характеризующие того или иного героя, что помогает им лучше усвоить содержание рассказа, его художественное своеобразие и провести сопоставительный анализ героев.

Внешность героя	Психологическое состояние	Авторская характеристика
Хведер Наружный портрет описывается.	Хведер глубоко задумался. Ел он без аппетита, и трубка плохо курится — табак, что ли, отсырел... Хведер обессиленно сел, раскрыл рот, хотел что-то сказать, да слова как-то не связывались. Сам не заметил, как встал, шапку уронил на пол, поплелся к двери.	Человек своеобразный: если взбредет что-то на ум — и зимой может начать пахоту.
В. И. Ленин	— Ой, диковина, вот тебе и раз,— бормотал он. Совсем обалдевший от неожиданности Хведер забыл даже поблагодарить.	...Хведер прямо на улице повис на Борисе Ивановиче, знакомом только с сегодняшнего дня, русском, и несколько раз поцеловал его. (Бурное выражение крестьянином своих чувств после приема В. И. Лениным.— В. П.).
Виден только его очень высокий лоб.	За столом сидит человек. Низко склонившись над бумагой, он что-то пишет.	...Сказал, как отрезал, человек, разговаривающий с Хведером.

При портретной характеристике Ленина можно использовать близкие по тематике репродукции картин.

При изучении рассказа «В поисках правды» полезно обратиться и к инсценированию, как к одному из видов творческой работы, тем более что переложение прозаического текста в драматический подготавливает учащихся к восприятию произведений подобного жанра в последующем и развивает их речевые умения.

Прежде чем приступить к инсценированию, необходимо дать возможность самим ученикам поразмыслить над тем, какой именно эпизод или отрывок рассказа можно было бы читать по ролям. После выбора отрывка текста с диалогической речью учащиеся приступают к составлению плана инсценировки, словесному рисованию внешнего вида главных героев рассказа, описанию их места действий. Написанию ремарок, определению декорации спектакля, озаглавлению выбранного отрывка текста — «У В. И. Ленина».

Действующие лица: Хведер, чувашский крестьянин.

В. И. Ленин, председатель Совнаркома.

Борис Иванович, красноармеец, солдат кремлевской охраны.

Бонч-Бруевич, управляющий делами Совнаркома.

Письменное инсценирование выбранного эпизода учащиеся могут выполнить дома. Как показывает опыт, многие из них вполне справляются с таким творческим заданием.

Таким образом, изучение данного рассказа при методически правильно организованной работе над текстом, при вдумчивом, творческом его чтении и анализе предоставляет учащимся возможность не только погрузиться в творческий мир писателя, но и оказывает огромное воздействие на их духовное развитие, пробуждает в них добрые чувства. Вместе с тем при анализе произведения «В поисках правды» они осознают один из основных признаков жанра рассказа — небольшой его объем, замечают точность, образность и яркость языка автора.

При изучении этого произведения, прослеживая жанровые особенности рассказа, можно в значительной степени активизировать и социально-нравственные устремления учеников, развивать у них историческое сознание и интерес к жизни современного общества, самостоятельность творческого мышления.

2.3. Нравственно-духовное обогащение жизненных представлений школьников в процессе анализа рассказа В. Эльби «Вместе с сестрой».

Первоначальное представление о жанре рассказа учащиеся получают в среднем концентре, а именно в VI классе при изучении произведения В. Андреевой-Эльби «Вместе с сестрой» на двух уроках. Это произведение о жизни, делах и заботах сельского школьника и его сестры — вчерашней школьницы. Идеино-эстетические особенности рассказа, как свидетельствует опыт, доступны шестиклассникам, в том числе и слабоуспевающим, не столь глубоко интересующимся литературой учащимся. Это объясняется тем, что:

— описанные в нем факты и явления во многом близки, знакомы детям, что создает благоприятные возможности для усвоения содержания текста;

— персонажи произведения по возрасту почти сверстники учащихся;

— благодаря использованию частично-поискового, репродуктивного, исследовательского методов обучения и творческого чтения осуществляется дифференцированный подход к усвоению содержания рассказа, в котором отражена жизнь современной чувашской семьи. Через повествование от лица героя рассказа — школьника Толи — учащиеся приобщаются к острым проблемам сельской жизни.

Изучение рассказа «Вместе с сестрой» в средних классах, кроме его художественных достоинств, оправдано тем, что профессиональная ориентация учащихся в настоящее время стала одной из злободневных социально-экономических задач.

Ведущая идея рассказа заключается в том, что только через посильное участие в труде дети могут стать сознательными и активными участниками гражданского общества, что только благодаря правильному выбору профессии можно подготовить себя к жизни, что любой труд, выполненный добросовестно, украшает человека.

Из слов Толи учащиеся узнают, что его родители очень любят своих детей и стремятся к тому, чтобы их дети, как и они сами, стали служащими, людьми умственного труда. Родители всячески ограждают Толю и Веру от физической работы, неприязненно отзываются о тех, кто занят трудом, по их мнению, непрестижным, грязным. Однако намерения родителей, мечтающих увидеть свою куколку-дочь Веру знаменитой актрисой, кончаются крахом. После окончания школы Вера наперекор родительской воле идет

работать на колхозную ферму. «Отец и мать, узнав об этом, чуть с ума не сошли! Какими только словами они не ругали ее. Я сам тоже удивляюсь, как это такая красивая девушка согласилась ухаживать за свиньями. Свинья — это не корова, слишком уж грязное, нечистоплотное животное. Как залезет в болото по уши и ляжет в грязь — так и начинает самодовольно кряхтеть, будто получила право на заслуженный отдых после свершения добрых дел: нуф! нуф! Сама вся в грязи, противно близко подойти. Но моя сестра любит их. Прошла осень, а затем и ползимы, как сестра начала трудиться на ферме, но она и не думает бросать свою работу. Иногда даже на ферме ночует. Сама никогда не унывает, песни распевает», — повествует героиня рассказа.

В своем рассказе В. Эльби правдиво показывает уродливые черты, идущие в разрез с традиционной культурой воспитания чувашей, и разоблачает обывательско-мещанское понимание человеческого счастья. Чуваши всегда приучали детей к труду еще с раннего возраста. А в этом рассказе учащиеся сталкиваются с противоположным явлением, к сожалению, весьма распространенным в наше время.

При анализе содержания рассказа на вопрос учителя, почему Вера иногда остается ночевать на ферме, часть учащихся экспериментального класса отвечала: «Вера в своей же семье оказалась одинокой. Даже брат, от лица которого ведется повествование, не скрывал, что он отрицательно относится к ее работе. Среди родных, которые не понимают ее и не хотят понять — ей скучно, не уютно, поэтому она иногда ночует на ферме».

Другие утверждали: «Вера — честный, благородный человек. Она не хочет ругаться с родителями. Девушка убеждена, что ее работа нужна родному колхозу. Она любит своих родителей, хотя те и не понимают ее. Она доказывает свою правоту не в спорах, а своим добросовестным отношением к делу, за которое взялась. Для нее важнее всего, чтобы скотина всегда была сыта, ухожена, поэтому она и остается ночевать на ферме».

Дети понимают: после того, как Веру грубо отругали родители, ей пришлось морально тяжело, и единственной радостью ее стала любимая работа. Даже тогда, когда у нее случилась неприятность на работе, она не встретила сочувствия со стороны брата и родителей. Вот что рассказывает Толя: «Однажды мы подумали, что она точно оставит работу. Вера вернулась домой вся заплаканная, с красными от слез глазами.

— Что случилось? Расскажи, — упрасивали мы ее всей семьей.

— Вы все равно не поймете, — отвечала сестра. И на самом деле, когда она поведала о своей кручине, никто ее не пожалел, не посочувствовал. Сказать по правде, в ее горе виноват был я.

Сестра меня любила. Она никогда не могла найти в себе

силы отказывать моим просьбам. Однажды, когда она пришла с фермы на обед, я попросил ее решить задачу, заданную нам на дом. Вера стала объяснять ход ее решения. А ей нельзя было задерживаться, так как в это время на ферме шел опорос, нужен был глаз да глаз. Когда же она прибежала на ферму, то увидела, что хрюшка придавила одного поросенка! Ох и казнила же себя Вера!».

Поскольку описанные в рассказе события близки сельским ребятам, необходимость многочисленных комментариев отпадает. Большую часть времени следует уделять выразительному чтению, творческому анализу текста, раскрытию образов героев. Так, после прочтения фрагмента рассказа от слов «...Родители нам постоянно твердят, что нам, как и они сами, следует обязательно стать служащими» до слов: «И не заметил, за какое время бутылку с молоком опустошили» организуется беседа, в ходе которой выясняется, почему родители Толи и Веры оберегают своих детей от традиционных крестьянских видов труда, стараются привить им тягу к «чистым», «престижным» специальностям. Почему Толя, вслед за родителями, вначале невзлюбил работу на ферме? Почему Вера, вопреки мнениям членов семьи, любила нелегкий труд свинарки? И почему у мальчика постепенно меняются взгляды на ее «грязную» работу? Для беседы можно предложить и другие вопросы:

1. Как вы понимаете значение слова «интеллигент»?
2. Правы ли родители Толи и Веры, связывая понятия «интеллигент» только с «чистой», умственной работой?
3. Почему родители Толи и Веры отрицательно относятся к физическому труду?
4. Как вы думаете, сами родители Толи занимаются ли физическим трудом или нет? Вспомните, в какой местности они живут. Содержат ли они скот?
5. Может ли любовь к детям быть безрассудной? Как можно оценить чувство родителей к Толе и Вере?
6. Почему возник конфликт между родителями и Верой? Как можно его назвать — случайным или закономерным? Почему?

Особое внимание обращается на то, какие изменения происходят в сознании мальчика и почему. Учащиеся отмечают, что представления Толи о работе свинарок изменились после того, как он побывал на ферме. Вот что об этом говорится в рассказе В. Эльби.

«Однажды я собирался пойти в лес на лыжную прогулку. Вдруг услышал голос соседки.

- Толя, Вера на ферме плачет.
- Что случилось?— забеспокоился я.
- Не успела узнать, торопилась...

Я очень расстроился. У Веры опять какое-то несчастье. Что делать? Может, матери сказать? Да что толку. В душе что-то защемило. Знаю, что это чувство прошлой вины перед нею жжет мне сердце. Недолго думая, надел лыжи и помчался на ферму.

...Ферма, оказывается, вовсе не похожа на свинарник.. Посередине асфальтированная дорожка, с двух сторон перегородки. Кругом стоит шум-гам. Свиньи визжат на разные голоса: наф-наф, нуф-нуф, хрю-хрю! Послушаешь — расхохочешься. Ей-богу, подумаешь, что это концерт какой-то. Смешной поросячий концерт!

Приход брата на ферму удивил Веру. В сестриных глазах Толя прочитал ее мысли: «Этот не из тех, кто помог бы мне». Сама молчит, хоть бы спросила: «Ну, зачем пришел?» Вот она тихо открыла дверь перегородки и вошла туда. Вдруг я увидел: там на постеленной на пол соломе как-то неестественно на боку лежала свиноматка. Мурашки пробежали по спине.

— Околела, что ли?

— Заболела.

Вот почему, оказывается, Вера так грустна. Она присела к свинье и погладила ее, стала говорить ей ласковые слова. Она разговаривала с ней, как с человеком: «Очень болит, дружок? Потерпи как-нибудь. Скоро доктор придет. Он тебе обязательно поможет». Свинья же, будто понимая ее, потихоньку подает голос: «Нюрх». Это, наверное, на их языке означает: «Ой, больно!». Сестра опять успокаивает ее: «Постарайся выздороветь, дорогая. Пожалей своих поросят. Они еще маленькие, голодные, они хотят твоего теплого молока».

Вера сняла градусник и резко выпрямилась: «Ах, опять тебя в жар бросает, опять температура. Пусть минует ее несчастье, пусть избавится от смерти моя милашка»,—сама с собой разговаривает она, глядя на градусник. В это время рядышком завизжали поросята. Вера быстро подошла в угол, к лубяному лукошку. Что за чертовщина? От любопытства в угол тоже подошел к сестре. Ой-ой-ой! В лукошке лежали поросята, наверное, их целая дюжина. Толкаются, возятся.

— Что, молока хочется, маленькие мои?—продолжала разговор с поросятами сестра. Она взяла забравшегося на других поросенка:

— Вот ты какой озорник. Разве можно так обижать других. Будьте же дружными.

Вера собралась куда-то уйти, и я не заметил, как вдруг она повернулась и положила мне в руки поросенка, что держала в своих руках. Я так испугался, что мне померещилось, будто коснулось меня что-то противное, и чуть не выронил его на пол. По-

росенок завизжал: нури-нури! Настродался, видно, оттого, что мама не кормит его молочком. Мне стало жаль бедненького. Я прижал его к груди, а ему это, видать, не так нравится, хочет убежать. Брыкается, щекочет мне ладонь. Смотрю и удивляюсь: в какие красивые «башмачки» обуты его ноги. Копыта блестят, будто смазаны яичным белком. Румяное тело покрыто щетинкой, на лбу черная отметина...»

По прочитанной части рассказа учащиеся замечают, что все это сильно подействовало на Толика. В нем что-то изменилось. Мальчик впервые в жизни почувствовал любовь к «братьям меньшим», поняв отчасти и устремления сестры. Вера убеждена, что любовь к животным, ласковое, доброе отношение к ним должны быть неотъемлемой чертой любого человека. Откуда у нее такие черты? Ребята обращаются к тексту, находят его отрывок, где повествуется о том, что Вера, еще будучи школьницей, очень любила животных. Она уже тогда шефствовала над колхозными телятами. Родители успокаивали себя тем, что это возрастная болезнь, которая со временем пройдет: «Глупая еще, пока не соображает, что хорошо и что плохо, подрастет — поймет!» Однако детское увлечение стало убеждением, определившим выбор жизненного пути.

Перед учащимися Вера предстает воплощением трудолюбия, душевной щедрости. К такому человеку надо относиться с уважением, стараться быть похожим на него,— этот вывод очень хорошо усваивается учащимися. Они с явным неодобрением оценивают родителей Веры, осуждая их за то, что «они черствы, не считаются со взглядами дочери и не разделяют ее любовь к домашним животным. Родители, которые любят своих детей по-настоящему, а не потому, что они делают или не делают по их желанию, пожалели бы свою дочь, помогли бы ей, случись у нее беда. А родители Веры, когда она не досчиталась одного поросятка, только и спросили, сколько трудодней у нее за это удержат».

Активно включаются дети и в рассуждения об истоках положительных черт характера Веры. Некоторые из них замечают: «В том, что Вера не изменила себе, своим мечтам, большая роль принадлежит книгам о героях труда, которые она перечитывала: на нее сильное влияние оказал пример односельчан, которые работают на ферме». Другие отмечали: «В том, что Вера осуществила свою детскую мечту и не потеряла себя, большая роль принадлежит не ее семье, а школе, учителям, под руководством которых она и ее подруги организовали ученическую производственную бригаду и во время летних каникул на свое попечение взяли телят. Культурные родители (а они, как видно по тексту, себя считают такими) никогда бы не отругали свою дочь за то, что

она пошла работать на ферму и не стала, как это им хотелось, актрисой. Можно любить и не любить ту или иную специальность, но плохо говорить о ней нельзя».

Обсуждение рассказа дает учащимся толчок к самоанализу, они пытаются понять себя, разобраться в своих чувствах, поставить себя на место героев произведения: «Веру жалко, она молчалива и скромна, не пытается объяснить родителям, что работать на ферме, ухаживать за свиньями ей нравится. Я бы на ее месте сумела переубедить своих родителей».

Во время экспериментального обучения мы сталкивались с категорическим осуждением не только родителей Веры. Учащиеся горячо порицали Толю, от имени которого ведется повествование. Вот как оценивает часть учеников его поведение: «Толя предатель. Это видно и из его собственного рассказа. Он знает, что сестра его очень любит, и этим пользуется, как настоящий эгоист. Зная, что добрая сестра не может отказать его просьбам, он, лентяй, заставляет ее за себя решать задачи. Я на его месте помог бы сестре на ферме. Ей и так тяжело, родители Веру не понимают, поэтому ругают. А он предатель, в это время не поддерживает сестру». Другие не принимают такую резкую оценку, взгляды детей разделяются. Приводятся примеры того, что Толя с любовью относится к сестре, ему просто непонятна ее работа, тем более, что он находится под большим влиянием родителей. Учащиеся вспоминают, как он страдал, узнав, что его сестре плохо. Приводились доводы, что Толя — искренний, честный человек. Такая дискуссия пробуждает у школьников самостоятельность, в суждениях приучает их отстаивать свое мнение, оценивать явления объективно, не односторонне. Нравственное, социальное самочувствие дочери находится в контрасте с приспособленческой психологией родителей, которые наставляли ее: «Больше пляши, танцуй. Станешь актрисой, в театре будешь блистать... Брось свою работу, что тебя заставляет так страдать на ферме. Иди в театр, доставляй людям удовольствие своим искусством».

Таким образом, В. Эльби затрагивает в своем произведении острые социальные вопросы, особенно злободневные теперь, когда возрождаются трудовые и культурные национальные традиции, без чего невозможна подлинная демократизация общества. Это не просто забота о профессиональной ориентации молодежи, но и тревога за ее правильные духовно-нравственные ориентиры. Вокруг нас немало людей, которые превращают свою жизнь в погоню за престижными благами. Это вызывает распад истинно человеческих связей даже между родителями и детьми, или же в подобных семьях вырастают люди-потребители, не осознающие своего гражданского долга. Сейчас как никогда необходимо, чтобы учащиеся понимали общественную полезность и необходимость

самых различных видов труда, отвечающих потребностям человека. Культуре, патриотизму, труду следует учить людей с детства. Учащиеся со школьных лет должны знать: чтобы процветала наша страна, надо очень хорошо и очень много трудиться, что жизнь сама по себе никогда не станет изобильной. Труд формирует не просто человека, а гражданина, патриота.

Надо отметить, что анализируемый рассказ написан еще в начале 60-х годов. Писательница еще тогда призывала бороться с недугами общества, не скрывая их. Она еще тогда пыталась найти ответы на вопросы: «Что с нами происходит? Почему идет размывание тех идеалов и ценностей, которые народ выработывал веками?» Писательница предвидела, что небольшие, казалось бы, проблемы, словно снежный ком, разрастаются и становятся злободневными, и разрешать их со временем становится намного труднее.

Однако В. Эльби не удалось до конца удержаться на принципиальной позиции. Период бесконфликтности в литературе оставил и на ее творчестве след, заметный и в этом рассказе, особенно в финале событий. Все кончается благополучно. В районной газете появляется корреспонденция о достижениях Веры и Толи в выращивании поросят. За ударный труд правление колхоза награждает их. Им привозят домой целый грузовик зерна на трудодни и поросят. Удивленные таким развитием событий, родители Веры и Толи осознают, что их дочь и сын правы. Все проблемы семьи разом снимаются.

Учащимся, конечно, трудно самостоятельно разобраться в позиции автора рассказа. Поэтому учителям нужно помочь им верно определить, как писатель относится к своим героям.

Дети с помощью учителей приходят к мысли, что у каждого человека в жизни наступает такой момент, когда он должен сделать выбор сам так, как ему велят его убеждения. При этом на него оказывают влияние не только родители, но старшие члены семьи. Герой рассказа Толя заражается примером сестры. Она смогла приобщить брата к труду, обогатила его духовно. Он стал более отзывчивым, добрым. Черствость, равнодушие под влиянием Веры сводятся на нет. Толя, по замыслу автора, начинает видеть в ней не только старшую сестру, но и друга, наставника.

Таким образом, при изучении этого рассказа в центре внимания оказывается трудовой аспект нравственного воспитания учащихся. В чувашской народной педагогике трудовое воспитание детей является одним из краеугольных камней. Об этом можно судить по пословицам и поговоркам. Поэтому в ходе изучения рассказа нужно знакомить учащихся с пословицами и поговорками о труде. Можно предложить сочинение-рассуждение на тему «Человек закаляется в труде» на примере Толи и Веры.

При изучении произведения В. Эльби «Вместе с сестрой», согласно действующей программе, продолжает формироваться у школьников понятие рассказа. Известно, что для формирования литературного жанра теоретико-литературных понятий некоторые методисты рекомендуют выделять специальные уроки. Но есть и иной путь, связанный с систематическими наблюдениями над спецификой этого жанра при изучении, например, рассказов С. Эльгера «Ундри», М. Данилова-Чалдуна «На шахте», Х. Уяра «Кузюк». Вначале, не применяя самого термина «рассказ», надо обращать внимание учащихся на его наиболее характерные признаки, а впоследствии, по мере расширения и углубления знаний учащихся об этом жанре, вводится и сам термин. К моменту знакомства с произведением В. Эльби «Вместе с сестрой» учащиеся фактически готовы к восприятию теоретико-литературного понятия «рассказ».

Поскольку в V—VIII классах формирование жанровых понятий лучше всего осуществляется путем сравнения, при анализе рассказа С. Эльгера «Ундри» в V классе следует сопоставлять его с ранее изученными сказками. Так как этот рассказ по объему близок к небольшой повести, внимание учащихся надо сконцентрировать на том, что все действия произведения развертываются вокруг одного героя.

В целях закрепления понятия «рассказ» в VI классе при изучении произведения «Вместе с сестрой» не следует ограничиваться лишь статьей из учебника-хрестоматии, ибо она недостаточно глубоко раскрывает характерные признаки рассказа, а необходимо обращаться, как было указано, к целому ряду ранее изученных учащимися произведений данного жанра. При этом учащиеся готовят ответ на вопрос: «Есть ли между этими произведениями сходство и чем они отличаются от сказок?».

Ученики отмечают, что все названные произведения, во-первых, невелики по объему. Во-вторых, все они написаны прозой. В отличие от сказок, тоже прозаических по форме, в них рассказывается о таких событиях, которые действительно происходили в жизни или могли бы произойти. В сказках имеют место разного рода превращения, чудеса, ...волшебные силы, помогающие героям в борьбе со злом.

В перечисленных же рассказах герои ведут себя так, как это происходит или может происходить в жизни. Здесь герои связаны отношениями, отражающими реальную действительность. Эти произведения отличаются от сказок и по характеру действующих лиц. В них обыкновенные люди, в сказках же присутствуют не только люди, но и представители животного мира, которые могут говорить человеческим языком. Сказки можно определить также по

началу повествования или концу: они, как правило, начинаются и кончаются особыми, традиционными выражениями, а в вышеназванных произведениях такие элементы отсутствуют.

В сказках встречаются особые, сказочные выражения. Например, лису называют «подруга-лисичка» или «хитрая лисичка», медведя — «медведь — атаман» и т. д. В чувашских сказках часто встречается вводное слово «тет» (соответствующее русскому «говорят»).

Путем сравнения учащиеся приходят к выводу, что рассказ В. Эльби «Вместе с сестрой» отличается по многим признакам от сказок и схож с вышеназванными художественными произведениями, изученными в V и VI классах. В этом произведении писатель повествует о событиях из жизни Толи, охватывающих относительно небольшой отрезок времени. Круг действующих лиц ограничен всего несколькими персонажами. По таким же законам художественной литературы написаны и другие ранее изученные произведения: «На шахте» М. Данилова-Чалдуна, «Наша сила!..» С. Фомина.

С помощью подобных методических приемов учащиеся постепенно приходят к выводу, что художественное произведение «Вместе с сестрой» относится к отдельному и особому ряду произведений, которые принято называть рассказами. После этого можно дать им определение рассказа, как прозаического жанра и записать его на доске и в тетради: «Рассказ — небольшое художественное произведение в прозе. Он не велик по объему, в нем небольшое количество действующих лиц, повествует или об одном событии, или о нескольких важных событиях, раскрывающих характер главного героя».

В целях углубления характеристик главных персонажей рассказа «Вместе с сестрой» нужно предложить школьникам составление инсценировки отдельного его эпизода. Для этого выбранный эпизод прочитывается выразительно самими детьми, но без авторского пояснительного текста. Задание лучше всего выполнить дома.

Вот какую инсценировку подготовила Ольга Ш., озаглавив ее «На ферме».

ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА

ТОЛЯ, 10—12 лет, очень подвижный мальчик. Глаза хорошие, сияющие. Лицо румяное. Волосы русые. Одет в белый халат. Под халатом виднеется спортивный костюм. На голове вязаная шапка. На ногах черные лыжные ботинки.

БЕРА, 17 лет. Высокая, стройная девушка. Волосы светлые, волнистые, глаза синие, грустные, но ласковые. Одета в белый халат. На голове косынка.

на ногах сапоги. Губы, ресницы и ногти не крашенные. Движения быстры, проворны. Говорит не спеша, рассудительно, зная цену своим словам.

ДЕВУШКА-СВИНАРКА, 17 лет.

ВЕТВРАЧ (в очках).

Место действия — колхозный свинарник.

СЦЕНА

Отгороженное отделение в свинарнике. Стены окрашены известкой. В дальнем углу на соломе лежит свинья. Около нее Вера с девушкой-свинаркой. Рядом с ними лукошко.

Толя (*заходит, останавливается, оглядывается. Не знает, куда идти. В сторону зрителей*). Сестра, увидев меня здесь, наверное, подумает, что я не из тех, кто пришел помогать ей ухаживать за свиньями.

Девушка-свинарка (*заметив Толю*). Вера, смотри, кто к нам идет! Ну, твои дела теперь пойдут как по маслу. Видишь, какой помощник жаловал!

Вера (*с удивлением смотрит на Толю, потом улыбается*). О-о!

Толя (*увидев свинью*). Околела, что ли?

Вера (*грустно*). Заболела. (*Приседает к свинье. Ласково гладит ее*.) Очень болит, дружок? Потерпи как-нибудь. Скоро доктор придет. Он тебе обязательно поможет. И ты постарайся выздороветь. У тебя же маленькие поросята. Они голодные, им нужно твоё теплое молоко. У тебя температура высокая. Ох, как же тебя спасти (*наклоняется к лукошку, где лежат поросята*). А вам, мои маленькие, молока хочется? Ты, озорник, зачем обижаешь других? Вам надо быть дружными. (*Берет из корзины поросенка и выпрямляется. Неожиданно для Толи кладет в его руки поросенка.*)

Толя (*вначале испугался, на лице появляется брезгливая гримаса, которая сменяется улыбкой*). Ой, какой он симпатичный. Вера, смотри, какие у него «башмачки» на ногах, как они блестят!

Ветврач (*заходит*). Здравствуйте! Что случилось?

Вера. Свинья заболела. Молоко у нее пропало. Посмотрите, пожалуйста, помогите.

Ветврач (*ставит градусник*). Соски у нее затвердели. Надо массажировать и смазать гусиным жиром. Иначе поросят можно оставить без молока и погубить. (*Уходит.*)

Вера. А где же взять молоко? До коровников отсюда далеко. Эх!

Толя. Поросят жалко. Как они без молока? Вера, у нас же дома корова отелилась. Давай я сбегаю домой!

Вера. Мама не даст. Она ведь, сам знаешь, ругает меня за то, что я свиначкой работаю.

Толя. Я ей скажу, что это тебе на ужин. Ты же не ужинала?

Вера. Да. Но я сегодня останусь ночевать на ферме. Ну как я их оставляю одних (*показывает на поросят*). А ты у меня молодец. Спасибо тебе, братушка! Сбегай тогда быстренько. Сбегай!

Как показывает опыт, инсценирование текста способствует развитию литературных способностей учащихся, служит хорошим средством проверки их знаний.

2.4. Пути и методы формирования у учащихся творческого мышления и расширения их художественно-эстетического кругозора на комплексном изучении жанровых особенностей рассказа «Березовый тракт» И. Мучи

В ходе экспериментального изучения в VI классе произведения В. Эльби «Вместе с сестрой» нами было сформулировано первоначальное теоретико-литературное понятие рассказа. Однако для закрепления и углубления этого понятия, для применения его в процессе анализа других произведений подобного жанра необходимо продолжить данную работу. Постоянные наблюдения над жанровыми особенностями рассказа, его структурными признаками приучили школьников соотносить самостоятельно прочитанное произведение с ранее изученными — и по содержанию, и по форме.

В зависимости от художественной природы конкретного рассказа, стиля писателя, возрастных особенностей учащихся, целей и задач обучения методы и приемы анализа рассказа и его усвоение могут и должны меняться. Разнообразие способов деятельности позволяет проводить уроки литературы интереснее, делать их доходчивее и методически богаче.

В V—VII классах путь идейно-художественного анализа, сопряженный с дедуктивным поиском, осуществляется наблюдениями учащихся за развитием событий «вслед за автором». Однако такая форма осмысления художественного произведения является не единственной, особенно в среднем возрасте, тем более, что процесс овладения методикой анализа представляется весьма длительным. В этом возрасте, как указывают психологи, один вид предметной деятельности учащихся непременно должен сменяться другим. Именно поэтому мы считали необходимым разумное сочетание разных методов обучения.

Известно, что методы анализа художественного произведения варьируются в зависимости от учета его жанровых особенностей, системы образов, композиции, лексико-стилистических средств языка.

Это можно продемонстрировать на чтении и анализе рассказа И. Мучи «Березовый тракт», изучение которого хотя и не предусмотрено новой программой, но в действующем учебнике он имеет место. Очевидно, не следует отказываться от этого рассказа и в дальнейшем, поскольку он обладает несомненными художественными достоинствами и повествует об интересных для учащихся исторических событиях страны. Тем более это важно учитывать в настоящее время, когда учитель может по своему усмотрению включать в программный материал то или другое художественное произведение.

Анализ данного рассказа в VII классе можно производить в такой последовательности:

- наблюдения над языком произведения (краткость, образность, выразительность его);
- раскрытие авторской позиции;
- уяснение темы и идеи произведения;
- определение жанровых примет рассказа.

Это дает возможность идти «от легкого к сложному», то есть нет надобности останавливаться на достигнутых результатах, а постепенно ставить и решать более трудные задачи методического и литературоведческого характера.

Во вступительной беседе для создания необходимых предпосылок правильного восприятия изучаемого рассказа учитель знакомит учащихся с биографией И. Мучи (Ивана Ивановича Илларионова). Писатель родился в 1895 году в бедной крестьянской семье. Его судьба схожа с судьбами многих трудолюбивых чувашей, так и не нашедших свою счастливую долю. До 20-х годов Ивану Мучи не удалось получить какую-нибудь специальность. Из Казанской учительской семинарии его исключили за то, что не мог внести плату за учебу. После ухода из семинарии, чтобы осуществить заветную мечту — стать актером, он нанимается статистом в Казанский театр, а позже работает в Уфимском монастырском хоре. Только после долгих скитаний и лишений он становится настоящим актером. С 1921 года основным содержанием его жизни стала театральная и литературная деятельность. В чувашской литературе И. Мучи считается одним из зачинателей исторической прозы. Его творчество богато и разнообразно. И. Мучи переводил, писал очерки, статьи по вопросам театральной жизни. Известен он и как сатирик, острый фельетонист. Он был одним из организаторов республиканского сатирического журнала «Капкан». С первыми его произведениями читатели познакомились в начале 30-х годов. Некоторые его произведения переведены на русский и другие языки народов СССР. Писатель умер в 1946 г.

После домашнего чтения рассказа и последующего анализа в классе внимание учащихся сосредотачивается на том, как образно

воссоздал автор борьбу чувашского народа в 18 веке против насильственного его крещения.

Прежде всего выясняется: почему рассказ назван именно так? Оказывается, что чувашаи «Березовым трактом» называли раньше дорогу в Сибирь. По ней часто конвоировались люди, осужденные на ссылку. В их числе были и декабристы. Так как дорога была обсажена березами, она и носила такое название. В народе говорили: «Хурăнлă сул — хурлăхлă сул» (букв. «Дорога с березами — дорога горя»). Так что в названии произведения автором вложен большой смысл, который связан с идейно-эстетическим замыслом повествования.

События, описанные в «Березовом тракте», связаны с крестьянским бунтом против засилья церковников. В этом рассказе Иван Мучи показывает один из эпизодов этой борьбы, хотя описание самого бунта и отсутствует. Сюжет построен, собственно говоря, на событиях, предшествующих бунту и последующих за ним. Они раскрывают характер отношений между трудящимися и царской властью.

При изучении рассказа следует придерживаться исторического подхода к нему, то есть нужно дать краткую справку о событиях, в нем отраженных, провести словарную работу по объяснению неизвестных слов и оборотов, сравнивая этот текст с другими, ранее изученными и тоже написанными на историческую тему.

Текст художественного произведения начинается с описания чувашской деревни 18 века. «Скособоченные курные избы. Солома, которой крыты дома и другие постройки, сгнила, почернела от времени». Автор вводит читателя в тревожную, беспокойную обстановку, царящую в деревне. «Невесело в деревне, люди ходят, понури́в головы. Мужчины проводят сходку. В центре деревни шумит, бурлит народ».

В кратком вступлении автор раскрывает подтему общего текста, приковывает внимание читателя к содержанию произведения. Учащиеся в определенной мере подготовлены к восприятию той информации, которую несет этот художественный текст, тем более, что язык рассказа несложен, вполне доступен им. Поэтому с первого же урока можно предложить учащимся следить за языком писателя, наблюдать за авторской характеристикой персонажей и их взаимоотношений. Учащиеся довольно быстро делают вывод, что язык произведения очень близок к разговорной речи. В целях использования известного литературно-теоретического материала, выявления жанровых примет произведения нужно задаваться и таким вопросом: «Почему писатель не дает подробных описаний, а раскрывает тему кратко, сжато?». Учащиеся в своих ответах не могут не обратить внимания на характерные признаки жанра этого произведения. «Судя по сжатой форме опи-

сания событий, читаемый текст относится к небольшим по размерам произведениям. Но это не сказка, так как здесь отсутствует традиционное начало». Однако для того, чтобы ученики точнее определили жанровую принадлежность изучаемого произведения, требуется дальнейшее знакомство с текстом, более пристальное наблюдение за его языком. Продолжается чтение, сосредоточившись на отрывке — со слов: «В кругу людей стоит седоволосый человек, одетый в длинную рубашку, с посохом в руке» и до слов: «Ушли», — сказала одна. Другие пристально посмотрели на нее и молча, склонив головы, зашагали в сторону своих домов...»

По прочитанной части учащиеся догадываются, что в повествовании главное место занимает Арсупай. Ребята замечают, что события, описанные автором, располагаются на небольшом отрезке времени. В произведении небольшое число действующих лиц, в нем отсутствует изображение того, что было с героями до и после описываемых событий. Учащиеся определяют принадлежность таких небольших по объему художественных текстов к жанру рассказа. Учитель может дополнить, что рассказ по своей жанровой природе не располагает к широкому, панорамному охвату жизни. Это подтверждается, в частности, анализом сцены народной сходки. Писатель немногими словами раскрывает не только возмущение доведенного до отчаяния народа, но и передает веру простых людей в свою силу, показывает их стремление к свободе.

Сюжет рассказа увлекателен, поэтому дети подчас не замечают авторских характеристик героев, их больше всего интересует развитие самих событий. Например, они совсем не обращают внимания на суждения, высказанные седым старцем. Какой смысл заложен в его уста? Оказывается, что рассуждения его несут в себе большую идейную нагрузку. Слова старца — это не просто призыв не принимать чужую веру, а аллегорический призыв к неповиновению, стремление к свободе. В словах старика — воплощение мечты чувашского народа. Однако способ призыва к борьбе необычный, не открытый. Старик действует на умы людей через их чувства, задевая те струнки души народа, которые им особенно дороги — веру предков, переходящую из поколения в поколение, в которой отражены представления чувашей о мире, их духовные ценности.

Церковь боролась против местных традиционных верований, поддерживала политику русификации чувашей. Но массовое насильственное крещение вызывало в народе бурный протест. Этот протест на первых порах выражался в том, что крещенные чувашки не выполняли предписаний служителей церкви, продолжали приносить жертву духам, называть детей языческими именами. К иконам относились как к простым картинам и давали детям вместо игрушек. Своих языческих богов и духов ставили выше Христа.

Официальная церковь отвечала на это репрессиями. В этих условиях нередко вспыхивали бунты. Их вдохновителями были такие люди, которые строго придерживались традиций своего народа, что и выведено писателем в образе старика.

В народе всегда были сильные духом люди, которые могли взять на себя руководство восстанием или бунтом. В этом произведении предводителем крестьян стал Арсупай, характер которого тробует более детального осмысления. Нужно попросить учащихся ответить на следующие вопросы:

1. Как вы представляете образ Арсупая? Что прежде всего подчеркнуто писателем в его поведении?

2. Как ведет себя Арсупай с другими людьми? Как проявляется при этом его характер?

3. Как относятся к нему другие люди? Сам автор рассказа? Какие мысли он хотел выразить через образ Арсупая?

4. Прав ли Арсупай, увлекая людей на разгром дома священника? Соответствует ли поступок крестьянина его убеждениям и характеру?

5. Кто вам ближе по духу — Арсупай или Питментей? Почему?

6. Напоминают ли герои этого рассказа персонажей ранее изученных произведений?

7. Какое впечатление оставил у вас образ Арсупая? Составьте его устную характеристику в сравнении с Питментеем и другими героями рассказа.

Писатель не дает портрета Арсупая, а делает основной акцент на его вольнолюбивом характере, горячем темпераменте. «Скрипя зубами, размахивая руками... Арсупай раздвинул двумя руками стоящих на улице людей, зашагал вперед. Глаза его сверкали. По его лицу видно, что Арсупай не из робкого десятка. Крепко ступают его ноги по пыльной земле». По характеристике главного героя дети делают вывод: этот человек очень смел и решителен, что подтверждается его жестами, движениями, мимикой. Когда один из односельчан, щегольски одетый, пытается уговорить земляков отказаться от борьбы против попов, Арсупай выводит его на чистую воду. Тот ведь печется не о народе, а о себе. Свои предположения учащиеся подтверждают и конкретными примерами из текста:

«Питментей, боясь казаков, заступает здесь за попа Еремея. Наверное, он боится, что в его богатый дом вселят казаков. Жалеет тот хлеб, который вырастил на полях народа, вот и распинается он здесь за попов».

На вопрос учителя, почему народ послушался Арсупая, а не его оппонента, учащиеся говорили о том, что авторитет Арсупая перед односельчанами намного выше, чем у Питментей. Слова крестьянина им ближе, чем предостережения богача. Арсупай хо-

рошо знает жизнь народа, вместе с ним сполна испытал горе и лишения, гнет и издевательства попов и их приспешников. В целях лучшего понимания характера зачинщика крестьянского бунта учащимся можно дать задание воссоздать внешность Арсупай и попытаться определить особенности характера через его портретные данные. Для сравнения его с другими однотипными и разнотипными персонажами нужно составлять также устные портретные характеристики Хусахмета и Питментя. Рассмотрение персонажей как представителей двух противоборствующих лагерей обостряет идейно-нравственный аспект анализа.

Внимание детей следует обратить на то, как Арсупай оценивает деятельность православной церкви: «Из-за попов испытываем это горе. Мы не хотим принять веру попов, попы насильно заставляют нас принять их веру». Надо иметь в виду, что до революции церковь была проводником политики самодержавия. Православная церковь в России имела государственный статус и выполняла некоторые функции административного аппарата — регистрацию рождения человека, брака, смерти. Наблюдение за политической благонадежностью прихожан тоже входило в обязанности церкви. Церковь участвовала и в судопроизводстве. В армии существовал институт военного духовенства, который выполнял воспитательные функции в духе религиозной морали. Церковь также контролировала учебно-воспитательный процесс во всех учебных заведениях. Н. Бердяев писал об «исторических грехах православия», «которое не выполняло своей миссии преобразования жизни, поддерживая строй, основанный на неправде и гнете». Таким образом, православная церковь и среди чувашей укрепляла позиции царской власти. У тех же, кто отказывался принять официальную религию, власти, как следует из текста рассказа, «отобрали землю, живущий земледелием народ постепенно оставили без земли. Некрещеных солдат до конца жизни не отпускали домой. Молодые ребята, которые некрещеными были взяты в солдаты, были навсегда потеряны для чувашского народа».

Учащимся трудно понять, почему бунт крестьян обречен был на провал. Поэтому им нужно объяснить, что в то время не было условий для уничтожения социального гнета, что для этого необходимо было революционное преобразование всего общественного строя. Крестьянство не понимало, что борьба только с попами неэффективна, что она не может существенно изменить их жизнь. Тем более, что, отказываясь от одной веры, они глубже уходили в другую — языческую. Призыв старца к неповиновению идет через призму языческой религии и тут же подхватывается Арсупаем: «Перестаньте слушаться попов. Давайте проведем жертвоприношение духам и киреметю, пусть они нас помилуют».

Выявляя по тексту тесные связи церкви и царского прави-

тельства, можно подвести учащихся к выводу, что церковь являлась не только пособником эксплуататорских классов, но и сама была крупным землевладельцем.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что роль церкви в нашем обществе надо оценивать исторически. Так, к примеру, в годы Великой Отечественной войны русская православная церковь внесла значительный вклад в консолидацию сил страны для защиты Отечества. Она активно включилась во всенародное патриотическое движение. Церковь внесла в фонд обороны страны около 200 млн. рублей деньгами и значительную сумму драгоценностями. Она активно разоблачала политику фашизма, осудила предателей и пособников врагов как «изменников веры и отечества». И в настоящее время мы положительно оцениваем миротворческую деятельность церкви и стремление к возрождению общечеловеческих нравственно-духовных ценностей — любви, милосердия, сострадания и т. п.

Во второй части произведения писатель рассказывает об инциденте, происшедшем лет за десять до описываемых событий. Здесь автором раскрывается жестокость попа Еремея. Однажды в воскресный день, в пору страды, он вместе с одним солдатом и кучером-крестьянином приехал в эту деревню. Его взбесило то, что чувашки в этот день не отдыхали согласно православным законам, а всем обществом вышли жать рожь. Этот факт свидетельствует о том, что чувашки долгое время не признавали православную религию, не соблюдали церковных праздников и обрядов. Для язычников-чувашей еженедельным праздником была пятница. Православная церковь долго и упорно боролась против старых традиций чувашей, в том числе и против их праздников. Церковники запрещали язычникам праздновать и отдыхать в пятницу.

Поп велел загнать народ в деревню. Все были вынуждены повиноваться, так как крестьяне уже имели горький опыт. За год до этого события в подобной же ситуации несколько человек не послушались приказа попа и их по его доносу посадили в тюрьму... Когда людей загнали с полей, Еремей начал свое слово призывом строго исполнять христианские обязанности и в пору полевых работ, а закончил речь угрозами: «Казачков направлю, отучу работать вас по воскресеньям. Деревню вашу спалю». Тут народ не выдержал, окружил попа, начал возмущаться... Еремей вынужден был сбежать. За этот случай епархия наложила большой штраф на крестьян. «Деньги, собранные с народа, были направлены на строительство церкви, немалая часть попала в глубокие карманы попов». После этого поп Еремей без сопровождения солдат не выезжал в какие-либо деревни.

Можно привести и другие конкретные цифры и факты о том, как в целях укрепления позиций самодержавия правительство по-

ощряло строительство церквей. Так, на территории Чувашской ССР к 1917 году было 229 церквей и 8 монастырей, около 1000 служителей культа.

В свое время обилие монастырей и церквей в Чебоксарах удивила украинского поэта-революционера Тараса Шевченко, возвращающегося по Волге из ссылки. Он после ознакомления с городом сделал следующую запись в своем путевом дневнике: «Ничтожный, но картинный городок. Если не больше, то по крайней мере наполовину будет в нем домов и церквей. И все старинной московской архитектуры. Для кого и для чего они построены? Для чувашей? Нет, для православия. Главный узел московской, старой внутренней политики — православие»³².

Чтобы учащиеся могли увидеть жизнь далекой чувашской деревни как бы «изнутри» во всем ее многообразии, можно обратиться и к историческим и архивным материалам, раскрывающим не только общественный строй этого периода, но и морально-этические, семейные, религиозные традиции чувашского народа. Так, например, в XVIII—XIX вв. среди чувашей было в ходу обычное неписаное правило, основанное на народной морали. Знание того, что правовые отношения чувашских крестьян регулировал обычай, служивший руководством при разрешении тех или иных конфликтов, дает учащимся возможность лучше понять поведение людей на сходке, описанное в самом рассказе. Крестьянский суд занимал значительное место в общественной жизни, и приговоры чаще всего выносились именно на сходках. Как видно из исторических источников, население, стремясь избежать лишних расходов, возникающие между отдельными крестьянами и деревнями споры предпочитало выяснять на сходке, не привлекая волостные суды. Расследования проводились самим крестьянским судом, и наказание сводилось нередко к самосуду. Одним из самых действенных наказаний считалась публичная порка розгами. Как раз ориентация народной сходки в описанном Иваном Мучи случае на традиции и обычаи чувашей привела к тому, что крестьяне самосудом вынесли приговор священнику.

В третьей части рассказа повествуется о событиях, которые произошли спустя три дня после того, как взбунтовавшиеся крестьяне сходили в д. Красные Четаи. Ночью загорелась изба Арсупая. Огонь переметнулся и на следующие дома и уничтожил всю деревню. Погибли четверо взрослых и девять детей. В их числе жена и двое детей Арсупая. Многие не успели спасти ни хлеб, ни скот, ни свое скудное имущество. Крестьянам удалось поймать поджигателя — им оказался поп из соседнего села. Разъяренный народ избил его до смерти.

А еще через три дня в деревню приехала сотня казаков, вместе с ними и курмышский поп Еремей. Бунт против религии и церкви

в царской России рассматривался властями как антигосударственная деятельность и преследовался с помощью полиции, армии. Пять дней и ночей мучили и истязали крестьян, допрашивали, хотели найти виновного в смерти священника. Но у сельчан был один ответ: «Не видели... Не слышали». Не помогли и заклинания попа Еремея, его слова о страшных муках, ожидающих крестьян в загробной жизни. Тогда казаки по указанию священника отобрали 25 человек и погнали их в уездный центр. При анализе этой части рассказа необходимо чтение его отрывка, описывающего сцену гибели семьи Арсупая.

Затем составляется план данного отрывка и дается название его подтемам:

1. Жена Арсупая проснулась от страшного сна.
2. Пожар.
3. Попытка жены Арсупая спасти детей и себя.
4. Крики о помощи.

Составление подобного плана к небольшому эпизоду дает возможность глубже проникнуть не только в смысл читаемого рассказа, но и в язык повествования, что создает условия для верного ответа на заданный в учебнике-хрестоматии вопрос: «Почему в прочитанной части много коротких предложений?».

Учащимся предлагается озаглавить прочитанную часть рассказа. В начале каждый ученик записывает в тетради свой вариант названия: «Пожар в доме Арсупая», «Мечь попа», «Гибель семьи Арсупая» и т. п.

При изучении рассказа внимание учащихся заостряется и на том, как языковые средства используются писателем при раскрытии идейного содержания произведения, и характеристике действующих лиц. Учащиеся находят в тексте сравнения, олицетворения, метафоры, эпитеты, описания и записывают их в тетради. На вопрос учителя: «В каких целях писатель пользуется образными средствами?» — учащиеся, обращаясь к выписанным из текста примерам, могут сказать, что сравнения присутствуют в описании портретов героев, в характеристике их душевного состояния. Например: «Чуваши, повесив головы, смотрят куда-то вдаль, будто овцы под ножом мясника». Или: «Судьи собрались все толстые, как откормленные свиньи». Учащиеся замечают, что по тому, какими именно сравнениями пользуется писатель, можно судить об авторском отношении к персонажам произведения. В первом случае Иван Мучи показывает психологическое состояние людей, обреченных на смерть. В этом сравнении видно, что автор жалеет своих героев, сочувствует им. А во втором — автор презирает, ненавидит судей. Благодаря этим сравнениям текст становится более выразительным, изображение героев приобретает точность, надолго запоминается читателю.

Однако авторская позиция проявляется и по-другому, например, через речь главного героя, иногда она обнаруживается в юмористической или сатирической тональности повествования. Автор по-разному относится к своим героям, кого-то осуждает, а кем-то, наоборот, восхищается.

При изучении рассказов привлечение внимания учащихся к авторской позиции методически оправдано, поскольку школьники таким путем проникают в замысел писателя. Понимая своеобразие произведения, они избавляются от наивно-реалистического взгляда на словесное искусство. Поэтому в ходе анализа рассказа «Березовый тракт» нужно выяснить отношение писателя к бунтарям-крестьянам, с одной стороны, и к священникам, богатым крестьянам-казакам, судьям, всем тем, против кого восстал народ, — с другой.

Можно составить, например, такую таблицу, которая представляет сравнительную характеристику персонажей рассказа.

Крестьяне

...Отстранив стоящих перед ним людей, скрипя зубами, размахивая руками, вперед вышел сутуловатый человек (характеристика Арсупая.— В. П.)

...Вот как дам меж глаз!—сказал Арсупай, зло глянув (на Питментя.— В. П.).

...И, раздвинув руками стоящих на улице толпой людей, зашагал вперед. Глаза его сверкали. По его лицу видно, что Арсупай не из робкого десятка. Крепко ступают его ноги по пыльной дороге.

Казачи, чиновники, судьи

...У казаков глаза как у дьяволов, на чувашей они смотрят зло, будто хотят насквозь просверлить их своим взглядом — разве вы люди, не люди вы — скоты и то получше вас, — вот такие мысли прочитываются в них.

...Чиновники, убедившись в том, что народ очень отчаянный и сплоченный, рассердились на крестьян, как собаки. Скрежеща зубами, ругая и обзывая чувашей не иначе как «чертями», они по указке попа выбрали из крестьян 25 человек и, оседлав коней, погнали их.

...Суд начался. Судьи собрались все жирные, как откормленные свиньи. А тот, который сидит посередине, весь красный, будто сырое мясо.

Как видно из таблицы, автор полностью на стороне крестьян. Если в крестьянах, и прежде всего в их предводителе Арсупае, И. Мучи подчеркивает мужество, отвагу и решительность, то по отношению к его недругам автор пользуется такими художественными приемами, как сатирические портретные характеристики, гротеск и сравнения. В произведении отсутствует «рассказчик». Повествование ведется от лица автора. Поэтому определить его точку зрения учащимся было несложно, поскольку они на преды-

душих этапах изучения текста анализировали систему его образов, сюжетно-композиционные, стилевые и другие поэтические средства. Выявление авторской позиции, творческого и идейного облика писателя позволяет раскрыть его нравственно-эстетический идеал. Последний характеризуется страстной, обличительной направленностью содержания рассказа, утверждением духовного богатства национального характера чувашского народа, его мучительных поисков добра и социальной справедливости.

Чтобы выработать у учащихся чуткость к образным средствам языка, при дальнейшем анализе рассказа нужно продолжить работу по их практическому выявлению в тексте: эпитетов, описаний, метафор, олицетворений, гипербол и т. п.

Работа над языком рассказа формирует не только вдумчивого читателя, способного понимать и другие произведения данного жанра, но и готовит к восприятию более крупных жанров эпики, к определению темы и идеи произведения.

В целях выявления темы и идеи анализируемого рассказа целесообразно составить общий план, в котором использовались бы слова и обороты из текста. Это поднимает активность класса и способствует лучшему усвоению материала:

О чем повествует произведение

Авторская оценка

1. Чувашская деревня в 60-е гг. XVIII века. Недовольство крестьян насильственным введением христианства.
«В деревне невесело...»

2. «Седоволосый старец с посохом в руке говорил: «...Мне он сказал... передай чувашам: пусть они перестанут молиться богам».

3. «Прогоним попов! Прогоним!»

4. Взгляд богатых и бедных на жизнь.

5. Арсупай становится предводителем бунта.

6. «Пойдемте в Красные Четаи, пусть не будет попов и им подобных».

1. Типичность явления: чуваша не хотели смириться с гнетом царизма и православной церкви. Это недовольство выливалось в стихийные бунты, в данном случае против насильственной христианизации и русификации.

2. Неграмотный, темный народ, не видя выхода из тяжелой жизни, верил пророчеству отдельных лиц, через аллегорические образы призывающих к борьбе. В то время эти люди и сами не видели и не могли видеть конечную цель борьбы.

3. Народ всегда стремился жить свободно и по собственным законам, выработанным многовековой трудовой практикой.

4. Крестьяне социально не были однородными.

5. В народе всегда находятся смелые и решительные люди, готовые повести за собой массы.

6. Классовая роль церкви и ее реакционность. Непозбежность борьбы против нее.

7. «Всем надо быть заодно».

8. Разгоряченный народ пошел на разгром церкви и дома священника.

II. Насаждение православной религии среди чувашей в XVIII в.

1. Распространение православия.

2. Жестокость и бесчеловечность церковников.

3. Протест крестьян. Первые искры будущего бунта.

4. Двуличность и алчность священников. Денежные поборы и стяжательства.

5. Письма и жалобы крестьян к властям на притеснения со стороны священников, дворянства и офицерства.

6. Отношение чувашей к православной религии, несоблюдение ее обрядов.

7. Отношение чувашей к знахарям-язычникам (юмзя).

III. Поджог попом бунтующей деревни. Кровавая расправа властей с крестьянами.

1. Сон жены Арсупая: «Снится ей, будто Арсупай лапти плетет и тогда, когда кочедыком стучит по лыку — он ругает попов».

2. Гибель семьи Арсупая в огне. Вся деревня сгорела.

3. Народная месть ненавистному попу.

4. Вид сгоревшей дотла деревни.

5. Поп Еремей привел казаков.

7. Сила народа — в его единстве и дружбе.

8. Смелость бунтующего народа.

II. Массовая христианизация чувашей и усиление их религиозности позволили царской власти прибрать крестьян к рукам, так как церковь и вера были средствами угнетения и эксплуатации человека человеком. Поэтому церковь хотела внушить людям мысль о божественной «святости» существующего строя.

1. Православная религия среди чувашей насаждалась с помощью кнута.

2. Стихийный бунт заранее обречен на провал.

3. Народ не стадо овец, он способен отстоять свою честь.

4. Эксплуататорская сущность церкви.

5. Ворон ворону глаз не выколет.

6. Отсутствие доверия к православию, подавляющему национальную культуру чувашей.

7. Эксплуататорская и антинародная сущность юмзей-знахарей.

III. Реакционная диктатура эксплуататоров. Священники, царские чиновники, военно-административные силы — триединое зло.

1. Угнетатели преследуют трудящихся всегда и везде.

2. Жестокость была присуща миссионерам и церковникам.

3. Есть и были настоящие джигиты среди чувашей.

4. Церковники были мстительны.

5. Официальная религия в тесном единении с полицейско-жандармскими властями.

6. Казаки истязают крестьян.
 7. Мужество, твердость крестьян.
 8. Проповедь попа: его угрозы и призывы о спасении душ, обещания «царствия небесного».
 9. Арест 25 крестьян по указанию попа.
- IV. Суд над крестьянами.

1. Арестованные, чувашаи в тюрьме.

2. Мысли и переживания арестованных чувашей о несправедливости существующего строя, о себе и судьбе своих семей, которые находятся врозь не только от своих кормильцев, но и в кабале богатых односельчан.

3. Судебная расправа с бунтовщиками.

4. По Березовому тракту в Сибирь медленно тянется толпа арестантов — чувашей.

По этому плану (таблице) учащиеся пересказывают содержание, после чего самостоятельно «открывают» тему и идею данного рассказа. Затем читают статью из учебника-хрестоматии «Тема и идея художественного произведения» и сравнивают ее со своими выводами.

Далее для закрепления понятия «тема и идея художественного произведения» можно прибегнуть к беседе по картине Н. И. Яковлева «В Сибирь», репродукция с которой помещена в учебнике. До рассмотрения картины нужно говорить о замысле художника и его реализации, чтобы провести параллели между общими закономерностями произведений литературы и живописи.

Среди методистов существует мнение, что изучаемые в школе шедевры художественной литературы не нуждаются в дополнении и «усилении» их другими видами искусства — музыкой, живописью, театром, кино. Нам же кажется, что уроки с продуманным и дозированным использованием произведений других ис-

6. Казаки и армия — опора царизма.

7. Чем жить без чести, лучше умереть с честью.

8. Цель оправдывает средства — мораль эксплуататоров.

9. Где политика пряников — там хозяйничает политика кнута.

IV. «В синем небе блестит, как бы радуясь, яркое солнышко: смотреть на него почти невозможно. На крышах городских домов воркуют голуби. Они счастливы, живут вместе со своими птенцами. Человек же живет под гнетом...»

1. Человек должен быть свободным и счастливым.

2. Чувашский народ не был однородным. Патриархально-кулацкая верхушка, так же как и царские чиновники, эксплуатировала трудовой народ.

3. Буржуазно-бюрократический суд — верный защитник царского режима.

4. Деспотизм царской власти.

искусств не только не вредят процессу изучения литературы, но и глубже воздействуют на чувства юного читателя, усиливая впечатления от прочитанного текста. Если художественная словесность показывает жизнь в движении, то живописец изображает один жизненный момент, передавая не просто описание природы или внешние портреты людей, а всю глубину их внутреннего состояния особыми средствами, присущими этому виду искусства.

Еще в старину говорили, что зримое рассказывает, а рассказываемое зримо. Поэтому свои произведения летописцы сопровождали большим количеством иллюстраций, что давало возможность лучше воспринимать читаемый текст. Исходя из этого, учащимся можно предложить следующие вопросы и задания:

1. Какие люди изображены на иллюстрации?
2. Не вызывают ли какие-либо ассоциации герои рассматриваемой картины и герои прочитанного рассказа?
3. Напоминает ли какого-нибудь героя изучаемого рассказа молодой человек, представленный в центре картины?
4. Повлияла ли на ваше суждение об изученном рассказе рассматриваемая иллюстрация?
5. Можно ли подобрать строки из текста рассказа, наиболее полно и глубоко раскрывающие содержание картины?
6. Помогла ли вам данная иллюстрация лучше понять содержание изучаемого текста? Не изменила ли она ваше представление о литературном герое, которое сложилось при чтении рассказа?

Учащиеся сами могут отметить, что картина Н. И. Яковлева «В Сибирь» написана на ту же тему, что и рассказ Ивана Мучи, и они по своему содержанию перекликаются между собой. Однако эта картина не является иллюстрацией к произведению художественной литературы. На картине изображены не те люди, о которых они прочитали в рассказе, а совершенно другие, может быть, даже представители разных наций.

Привлекает внимание молодой человек, изображенный в центре картины. Он чуть отделился от группы гонимых в Сибирь и смотрит в ту сторону, где остались его родные и близкие, с которыми он распростился навсегда. В его глазах отражена безмерная боль, беспокойство и тоска, в то же время в нем чувствуется решительность, стойкость, вера в справедливость своей борьбы. Учащиеся подчеркивают, что этот юноша никогда не смирится с судьбой арестанта, а непременно убежит из тюрьмы и возглавит борьбу крестьян, подобно Степану Разину и Емельяну Пугачеву. Всем своим существом молодой человек устремлен к свободе, протестует против положения, когда он и его товарищи оказались в кандалах, а их семьи находятся под гнетом.

Изучение рассказа во взаимосвязи с произведением живописи,

сравнение содержания художественного текста и картины представляет возможность для более глубокого усвоения материала. Осуществление содружества искусств на уроке способствует повышению эстетической зоркости и культуры детей, развитию их творческого воображения и мышления.

Чтобы пробудить чувство «сотворчества» с писателем, можно приступить к составлению киносценария по рассказу.

На составление киносценария и раскрытие его понятия нужно выделить один дополнительный час за счет часов развития речи. При этом необходимо объяснить ученикам, в чем разница между художественным произведением и его экранизацией. При создании художественного фильма берутся не все эпизоды литературного произведения. Могут быть сокращены или перегруппированы фразы, авторские описания и т. д. Экранизация литературного произведения — это не иллюстрация его, а во многом самостоятельное произведение искусства.

На первоначальном этапе составления киносценариев важно дать понятие о кадре и его видах — крупном, среднем, общем. Знание разных способов подачи кадров позволяет выразить авторское отношение к тем или иным эпизодам произведения. Для привития навыков составления киносценариев важно выбрать один из ярких эпизодов рассказа, например, его первую часть. После внимательного его прочтения и выявления основной мысли дается название — «Решение созрело». Ученики могут предложить и другие варианты заголовка: «Народ выносит приговор», «Чаша терпения переполнилась», «Старик призывает к бунту», «План созрел» и др.

На следующем этапе текст выбранной части рассказа расчленяется на отдельные эпизоды, которым также даются названия, сопровождаемые краткими характеристиками героев. После выполнения всех этих операций учащиеся приступают к составлению чернового варианта сценария по следующей схеме:

№№ кадра	Место съемки	Смена планов и размеры кадров	Содержание кадра (речь героев)	Авторская позиция, его речь	Сопровожда- ющие звуки, музыка, шум
-------------	-----------------	-------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---

По этой схеме учащиеся составляют дома сценарий по всей части рассказа не только в черновом, но и в беловом варианте.

Приведем фрагмент творческой работы Юрия С.

«ЧАША ТЕРПЕНИЯ ПЕРЕПОЛНИЛАСЬ» (по рассказу И. Мучи «Березовый тракт»).

ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА

СТАРИК, седой, высокий, очень худой, неопределенного возраста человек. Одет в длинную рубашку, в руке посох.

АРСУПАЙ, сутуловатый, крепкий мужчина среднего возраста, из бедняков. Очень темпераментный, решительный человек.

ХУСАХМЕТ, широкоплечий, невысокого роста мужчина, бедняк.

ПИТМЕНТЕЙ, зажиточный крестьянин-мирод, среднего возраста, щегольски одет. Довольно труслив, но очень хитер.

Место съемки: чувашская деревня XVIII в. Скособоченные курные избы. Дома и другие постройки покрыты соломой, которая почернела от времени.

№№ кадров	Место съемки	Смена планов и размеры кадров	Содержание кадра (речь героев)	Авторская позиция, его речь	Сопровождающие звуки, музыка, шум
1	2	3	4	5	6
1.	Небольшая площадь перед караульной избой	Общий	Люди собираются на площади. Появляется название фильма. Буквы цвета крови, концы букв обуглены	—	Старинная чувашская мелодия (играет волынка-пузырь или дудка-зурна)
2.	—>—	Крупные	Титры: «По рассказу Ивана Мучи «Березовый тракт»	—	—>—
3.	—>—	Общий	Люди стоят в кругу. В середине седоволосый человек, одетый в длинную рубашку, в руке посох	—	—>—
4.	Небольшая площадь перед караульной избой	Крупный	Морщинистое лицо старца. Длинные его седые волосы и бороду развеивает ветер. Когда говорит — выразительно жестикулирует.	—	Звучит тревожная музыка
			...Вдруг что-то зашипело. Смотрю: в мою сторону с шипением ползут две змеи. Меня охватил страх. Тогда незнакомец сказал мне: не бойся. Тебя они сейчас не тронут. Когда ты вернешься отсюда — передай чувашам, пусть они перестанут молиться русским богам. Русские боги за вас не заступятся. Если нас забудете, никогда доброй жизни не увидите, земля перестанет давать урожай, начнется мор скота и людей. Настанет торжество сатаны. Добрые божества Пихампар и Пе-		

рекет вас оставят, будут сторониться вас. Вот так напугал меня встретившийся на дороге старик. Хоть что говорите, но он был чувашским богом.

- | | | | | | |
|-----|---------------------------|---------|--|---|---|
| 5. | То же, что в первом кадре | Крупный | Камера скользит по отдельным лицам. Глаза выражают тревогу, испуг. Все молча слушают. | | |
| 6. | —>— | Общий | Вдруг народ зашумел. Раздаются отдельные возгласы:
— Прогоним попов.
— Убьем! | — | — |
| 7. | —>— | Крупный | Хусахмет. Его карие глаза зло блестят. Пальцы сжаты в кулак. Чувствуется, что он довольно темпераментный человек. «Мои амбары пусты. Если даже меня зарежут — я ничего не дам! Кто хочет, пусть дает...» | — | — |
| 8. | То же, что в первом кадре | Крупный | Смуглое лицо Питментя. Щегольская одежда. Глаза беспокойные, глядят исподлобья.
— Лучше будет, если не пойдем против попов. | — | — |
| 9. | То же, что в первом кадре | Крупный | Загорелое, решительное лицо Арсупая перекошено от злости. Он скрипит зубами.
— Друзья! Питментей жалет хлеб, который вырос на наших полях, вот и застучается он за попов. | — | — |
| 10. | —>— | Крупный | Питментей подается назад. Весь его вид говорит о том, что он трус. Смотрит с опаской на людей.
— Не для людей я собирал урожай... | — | — |
| 11. | —>— | Крупный | Гневное лицо Арсупая. Он зло смотрит на Питментя.
— Вот как дам меж глаз! ...Пора перестать слушаться попов. Принесем жертву добрым духам. Пусть они нас помилуют. | — | — |

1	2	3	4	5	6
12.	То же, что в первом кадре	Общий	Народ дружно поддерживает Арсупая. Слышны возгласы. — Правильно говорит Арсупай! — Пусть не будет попов и им подобных! — Давайте уничтожим их!	—	—
13.	—>—	Средний	Арсупай поднимает руку. — Не забудьте: всем надо быть заодно. Если кто в лес, кто по дрова — ничего не получится.—Поворачивается к Питментею. — Смотри, Питментей!	—	Тревожная музыка
14.	—>—	Средний	Люди зашумели. — Правильно! Правильно говорит Арсупай! Всем надо быть заодно!	—	—
15.	—>—	Средний	Арсупай поднимает руку. — Пойдемте, земляки!	—	—
16.	Деревенская улица	Общий	Толпа народа. Впереди Арсупай. За ним молодые парни. За ними люди постарше. Самыми последними идут старики.	—	—
17.	—>—	Общий	Недалеко от того места, где недавно шел народный сход,—группа женщин. Они молча глядят вслед мужчинам. В глазах тревога. Одна из них фартуком вытирает слезы.	—	—
18.	—>—	—>—	Женщины, склонив головы, расходятся.	—	—>—

Конец

Как видно из сценария, ученик вполне справился с заданием. Это — показатель внимательного анализа текста.

Методисты подчеркивают, что при изучении литературы в школе важно сочетание обязательных классных и внеклассных занятий с самостоятельным чтением учащихся. С этой точки зрения хорошим подспорьем в эстетическом и нравственном воспитании учащихся являются экскурсии по местам, описанным в изучаемом произведении. Литературная экскурсия — одна из эффективных форм внеклассной работы. Она создает благоприятную атмосферу для доверительного общения учителя с детьми. Проведение экскурсий обеспечивает интерес к творчеству писателя, изучаемому

на уроках литературы, к истории родного края. Краеведение имеет большое познавательное значение, способствуя литературному развитию школьников. Цель экскурсий и походов «состоит в по-
дыскании таких объектов в природе и бытовой обстановке, кото-
рые будили бы представления о писателе и его героях»³³.

В экспериментальных классах школ Чебоксарского и Морга-
ушского районов нами был организован поход «По следам кре-
стьян-бунтовщиков» (Березовый тракт проходил через территорию
этих районов). Учащиеся вместе с учителями прошли по бывшему
Березовому тракту. На заключительном этапе урока по изучению
«Березового тракта» с использованием географической карты бы-
ла организована заочная экскурсия в те места, где произошли опи-
санные в рассказе события, и беседа по содержанию рассказа.

Итак, целенаправленное, комплексное изучение рассказа И. Му-
чи «Березовый тракт» дает возможность закрепить в сознании
учащихся теоретическое понятие о рассказе, углубить у них чув-
ство жанра. Кроме того, изучение этого рассказа способствует
воспитанию их в духе любви к родному народу, повышает интерес
к его истории, побуждает их к непрерывному эстетическому обра-
зованию.

Обобщая сказанное, следует отметить, что художественная
проза, составляющая основу литературного образования учащихся
современной чувашской школы, оказывается наиболее благо-
датным материалом для нравственно-эстетического воспитания
подрастающего поколения. Особую ценность в этом отношении
представляет такая ее разновидность, как рассказ — жанр мо-
бильный и подвижный, оперативно откликающийся на требования
эпохи и позволяющий учащимся целостно, в максимально полном
объеме воспринимать содержание и форму художественного про-
изведения.

Контрольные вопросы

1. Пути и методы формирования у учащихся чувства жанра.
В какой мере рассказ С. Эльгера «Ундри» способствует решению
этой задачи?
2. Какова роль рассказа Н. Ильбека «В поисках правды» в
воспитании у учащихся исторического сознания и кругозора?
3. В чем взаимосвязь методических и теоретических аспектов
изучения рассказа В. Эльби «Вместе с сестрой» с задачами нрав-
ственного и трудового воспитания учащихся?
4. Каким образом анализ рассказа И. Мучи «Березовый тракт»
помогает соотнести художественную литературу с другими сме-
шанными видами искусства и тем самым расширить эстетический
кругозор учащихся?

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Канторович В. Я. Заметки писателя о современном очерке. М.: Советский писатель, 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 См.: Антонов С. Письма о рассказе. М., 1964; Гречнев В. Русский рассказ конца XIX—XX века. Проблематика и поэтика жанра. М., 1979; Огнев А. В. Русский советский рассказ 50—70-х годов. М., 1978; Скобелев В. Поэтика рассказа. Воронеж, 1982 и др.
- ⁴ Русский советский рассказ. Л., 1969. С. 40—41.
- ⁵ Огнев А. В. Вопросы поэтики русского советского рассказа 50—60-х годов. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. филолог. наук. Саратов, 1974. С. 94.
- ⁶ Шкловский В. Художественная проза. Размышления и разборы. М., 1964. С. 124.
- ⁷ Шушкин В. Нравственность есть правда. М.: Советская Россия, 1979. С. 125.
- ⁸ Нагибин Ю. Размышления о рассказе. М., 1964. С. 9.
- ⁹ Антонов С. П. О нашем рассказе//Советский рассказ. Т. 1. Художественная литература. М., 1975.
- ¹⁰ Поспелов Г. Н. Рассказ//БСЭ, 3-е изд. М., 1975. Т. 21. С. 485.
- ¹¹ Горький А. М. Собр. соч. в 30-ти т. Т. 27. М., С. 220.
- ¹² Антонов С. Письма о рассказе. М., 1964. С. 18.
- ¹³ Сироткин М. Я. Очерки дореволюционной чувашской литературы. Чебоксары, 1967. С. 34.
- ¹⁴ Никитин В. П. Чувашский рассказ. Учебное пособие. Издательство ЧГУ им. И. Н. Ульянова. Чебоксары. 1984. С. 50.
- ¹⁵ Владимиров Е. В. Межнациональные связи чувашской литературы. Чебоксары, 1970. С. 123.
- ¹⁶ Владимиров Е. В. В русле времени. Чебоксары, 1979. С. 135.
- ¹⁷ Волков Г. Н. Трудовые традиции чувашского народа. Чебоксары, 1970. С. 9.
- ¹⁸ Там же. С. 10.
- ¹⁹ Здесь и далее отрывки из рассказов приводятся в переводе с чувашского автора данной работы.
- ²⁰ Советская Чувашия. 1958. 27 марта.

²¹ Здесь и далее устные и письменные ответы приводятся в переводе с чувашского с сохранением языка и стиля учащихся. Записи устных ответов велись автором данной работы, учителями-экспериментаторами и студентами-практикантами чувашского госуниверситета.

²² Литература в школе. 1991, № 4.

²³ См.: Русская литература XX века. В двух частях. М., 1991.

²⁴ Правда. 1991. 8 июня.

²⁵ Советская Чувашия. 1991. 5 сентября.

²⁶ О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М., 1990. С. 265.

²⁷ Цитирую по книге: *Владимиров Е. В.* Межнациональные связи чувашской литературы. Чебоксары. 1970. С. 26.

²⁸ Там же.

²⁹ См.: *Маранцман В. Г., Чирковская Т. В.* Проблемное изучение литературного произведения в школе. М., 1977.

³⁰ См. *Майман Е. В.* Опыты литературного анализа. М., 1972. С. 24.

³¹ См. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. М. 1985.

³² Цитирую по книге: *Сироткин М. Я.* Очерк истории чувашской советской литературы. Чебоксары, 1956. С. 17.

³³ *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы. М., 1962. С. 183.

Автор: **Пушкин Василий Николаевич** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой многоязычия и литературного образования Чувашского республиканского института повышения квалификации работников народного образования. Окончил факультеты чувашской филологии и истории Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, аспирантуру НИИ национальных проблем образования Министерства образования Российской Федерации.

Преподавал чувашский язык и литературу, историю в школах республики. Работал журналистом, научным сотрудником, преподавателем вуза. С 1981 г. работает в РИПКРНО (до 1991 г. Чувашский ИУУ), одновременно ведет преподавательскую деятельность в Чувашском госуниверситете. Является автором ряда научных работ по методике преподавания литературы и литературоведению.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава I. ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЗЫ НА УРОКАХ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В V—VII КЛАССАХ ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЫ	
1.1. Психолого-педагогическое обоснование методики изучения прозаических текстов в средних классах	6
1.2. Анализ программы по чувашской литературе	10
1.3. Жанровая характеристика и эволюция рассказа в русской и чувашской литературе	12
Глава II. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛОГО ПРОЗАИЧЕСКОГО ЖАНРА НА УРОКАХ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В V—VII КЛАССАХ	
2.1. Особенности изучения рассказа С. Эльгера «Ундри» в V классе	29
2.2. Формирование исторического сознания и общественно-активной позиции учащихся при анализе рассказа «В поисках правды» Н. Ильбека	39
2.3. Нравственно-духовное обогащение жизненных представлений школьников в процессе анализа рассказа В. Эльби «Вместе с сестрой»	49
2.4. Пути и методы формирования у учащихся творческого мышления и расширения их художественно-эстетического кругозора на комплексном изучении жанровых особенностей рассказа «Березовый тракт» И. Мучи	59
Примечания	78

Учебное издание

Василий Николаевич Пушкин

ИЗУЧЕНИЕ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЕ

Редакторы А. А. Николаева, А. К. Шашкина. Художественный редактор Г. А. Игнатьев. Технический редактор Л. Н. Кондрашкина. Корректор А. И. Елицина. ИБ 2729

Сдано в набор 2.04.92. Подписано в печать 19.03.93. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага типографская № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 4,65. Усл. кр.-отт. 4,71. Учетно-изд. л. 5,21. Тираж 2000 экз. Заказ № 796. Изд. № 21, «С» 38.
Чувашское книжное издательство, 428000, Чебоксары, пр. Ленина, 4. Типография № 1 Государственного комитета Чувашской Республики по печати и информации. 428019, Чебоксары, пр. Ивана Яковлева, 15.

0.65.

