

Н. М. СОКОЛОВ

УСТНОЕ И ПИСЬМЕННОЕ СЛОВО УЧАЩИХСЯ

*Допущено Научно-Педагогической Секцией
Государственного Ученого Совета*



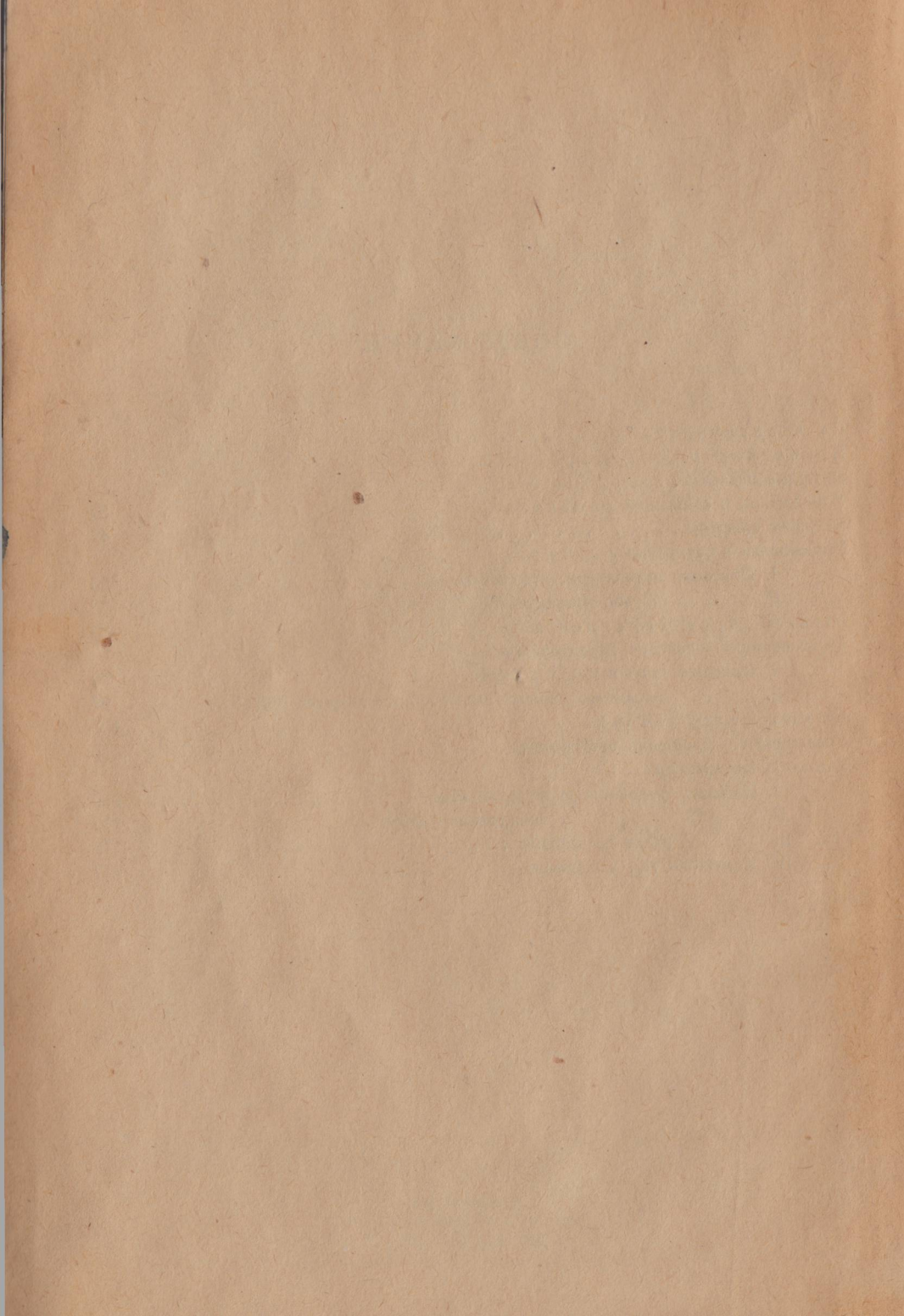
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1927 ЛЕНИНГРАД



Гиз № 18005/Л.
Ленинградский Гублит № 33145
71/2 л. Тираж 5.000

СОДЕРЖАНИЕ.

	СТР.
От издательства	5
Предисловие	7
Методика рассказа	11
Упражнения в сочинении рассказов	37
Методика описания	48
Упражнения в сочинении описаний:	
I. Описания литературно-художественные	60
II. " научно-прозаические	77
Методика характеристики людей	80
Упражнения в сочинении характеристик:	
I. Описание внешности людей	92
II. " характеров живых людей и литературных героев	98
Методика рассуждения	103
Упражнения в сочинении рассуждений	105
Указатели литературы:	
I. Методика сочинения на русском языке	110
II. " " " иностранным языке	113
III. " работ по картине	115
IV. Указатели тем и вопросов	117



ОТ ИЗДАТЕЛЬСТВА.

Еще не определено место литературы (теории литературы, истории литературы) в программном плане старших классов нашей школы.

В продолжение восьми лет преобразовательной работы школа несколько раз пересматривала этот вопрос.

В первые годы школьной реформы ясно сказалось стремление рассматривать литературу в качестве вспомогательного средства при образовательной работе по обществоведению. В последнее время педагогический престиж литературы стал восстанавливаться. За курсом литературы стали признавать самостоятельное образовательное и воспитательное значение. Но это не значит, что школа отказалась от возможности использовать литературу при проработке других разделов знания.

„Культура речи“ учащихся — отрасль работы, которую в настоящее время школа выдвинула на первый план, потребовала использования литературного материала в первую очередь. „Теория литературы“ и „культура речи“ слились воедино в плане школьного преподавания.

Общественные задачи, возложенные на школу, привели ее к признанию великого значения действенного слова. Языковая беспомощность учащихся явилась серьезным препятствием на путях их общественной деятельности. Работа по „культуре речи“ привлекает к себе все большее внимание и подростков и воспитателей.

Наука, работающая над выяснением законов построения литературного произведения, свидетельствует о том, что действенная речь дается не только дарованием, но и умением. Изучение теории словосочетания сближает технику речи с искусством слова.

Работа над мастерством языка требует своей специальной методики. Наша школа пока еще не оформила такой методики.

Книга проф. Николая Михайловича Соколова, умершего весной 1926 года, как раз этим потребностям и отвечает. Книга эта является плодом его многолетней практической и теоретической работы в области преподавания родного языка в средней школе. Законченная вчерне еще в 1922—23 году, она, прежде всего, подводит заключительные итоги тем многочисленным опытам, которые были проведены Н. М. Соколовым, как практиком словесником, в лучших средних школах Ленинграда, главным образом, в дореволюционную эпоху и в первые годы революции.

Теоретическая проверка опытов делалась автором в самом процессе работы. Для Н. М. Соколова, до самой смерти своей руководившего кабинетом родного языка при Центр. Педагогич. Музее военно-учеб-

ных заведений (в настоящее время — Государ. Институт Научной Педагогики), практическая работа всегда была неразрывно связана с научной теоретической подготовкой и последующей проработкой опытов.

Н. М. Соколов всегда высоко ценил в работе своей и других педагогов четкость задач, учет реальной обстановки и степени их осуществимости. Идя охотно навстречу всем начинаниям советской педагогики, Н. М. Соколов никогда, однако, не принимал их слепо на веру. Он всегда требовал проверки новых идей опытом, указывал на необходимость поправок, диктуемых реальной жизненной обстановкой школьной работы. И, в частности, вопросы создания и развития навыков у учащихся в области родного языка всегда были для него первоочередными, которые не могут быть отодвинуты на второй план никакими общими педагогическими заданиями.

Печать такого, можно сказать, педагогического „консерватизма“, трезвого и честного, лежит и на данной работе.

Настоящая книга Н. М. Соколова именно ценна не тем, что открывает какие-либо новые неизведанные методические пути, а тем, что предлагает учителю, применительно к многообразным приемам работы над живым устным и письменным словом учащихся, подбор систематизированных и строго проверенных опытом упражнений.

В такой книге давно нуждается школа.

В силу быстроты наступательного развития педагогической теории и накопления нашего школьного опыта, настоящая книга Н. М. Соколова уже не может сегодня ответить на все методические запросы дня, но она несомненно явится неотъемлемой составной частью основной методической библиотеки каждого преподавателя языка и литературы.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Методика сочинения в недавнем прошлом отличалась тремя характерными чертами: 1) отчужденностью от жизни, 2) отнесением всей работы по ведению сочинений на долю словесников, т.-е. преподавателей родного языка и литературы, и 3) подчинением ученического сочинения литературному образцу.

Современная школьная практика и педагогическая мысль преодолели косность традиции по первому и второму вопросу. Сближение учащихся с жизнью и объединение работы всех учащихся стали теперь лозунгом дня в педагогической работе. Школьные программы последних лет и особенно новые программы НКП 1923, 1924 и 1925 гг.¹ отчетливо формулируют эти новые течения в школе — и в смысле сближения учебы с жизнью, и в направлении объединения работы всех педагогов. Идея комплексности даже устраняет мысль о специалистах-словесниках, общественниках, математиках, естественниках и т. д., по крайней мере — на I ступени, и требует строгой координации их работы на II ступени.

Эти задачи, выдвинутые жизнью и педагогической мыслью в последние десятилетия,² должны были отразиться на постановке сочинения в школе и, конечно, отразились и на выборе тем и на способе ведения сочинений; так, темы стали гораздо жизненнее, разнообразнее, берутся из разных областей знания и действительности. Сочинения, в виде и рефератов, и обще-групповых работ, очень распространены теперь на уроках разных специалистов, а не одних словесников. Наконец, координация всех учебных предметов на первой ступени и превращение предметного преподавания на ней в классное делают стилистические работы — и, в частности, сочинение — глубокожизненными и связанными вообще со школьной работой, а не только, как прежде, с уроками родного языка.

¹ Новые программы ед. труд. школы. Вып. I. М. 1923. Новые программы ед. труд. школы перв. ступени I, II, III и IV годы обучения. М. 1924 г.

² Автору настоящей книги неоднократно приходилось и в прошлом выступать на защиту идей как сближения школы с жизнью, так и возможно более тесного сближения различных элементов школьного обучения между собою; ср., напр., его статьи „Гуманитарные экскурсии“ под ред. проф. Райкова (1910 и 1921), „Живые группы как метод развития наблюдательности“ (1910), „Картина на уроках родного языка“ (1912 и 1914); доклады: „Ролиноведение и природоведение на уроках родного языка в сельск. начальн. школе“ (1916), „Синтетические темы и родной язык“ (1925), Синтетическая тема „Лес“ (1922 и 1923) и т. д.

Настоящая книга и задается целью разрешить поставленные выше вопросы применительно к сочинениям главным образом на II ступени школы, а также в разных школах для подростков и взрослых (техникумах, рабочих факультетах, школах фабзавуча и т. д.) и в литературных кружках и студиях. Задание это осуществляется книгой преимущественно в подборе тем и способах их разработки. Автор стремился придать и тому и другому возможно больше разнообразия и жизненности. Не имея возможности дать большие списки тем, он заботился о выборе примерных и типичных, предполагая в дальнейшем уже самостоятельную работу педагога.

Но книга берет на себя и третью задачу — решение вопроса об отношении сочинений учащихся к литературным образцам, вопроса технического, но в то же время и педагогического, — вопроса о выработке учащимися литературного стиля путем самодеятельности, а не подражательности.¹

Методика сочинения насаждала до сих пор большею частью именно подражательность в виде всевозможных пересказов и „сочинений“ по аналогии литературным произведениям, будь то рассказы, описания или рассуждения и т. д. Да и в настоящее время сплошь да рядом обществовед или естествовед дают учащемуся ту или иную статью для простого пересказа и представляют себе, что из этого образуется „реферат“. Это направление держалось и держится убеждения, что „лучше книги не скажешь“, следовательно, „переделывай, пересказывай, пережевывай“...

Как реакция против этого течения, в последние 15—20 лет выступило другое направление, отстаивающее права учащихся на свободное сочинительство, как средство широкого развития интеллекта вообще и речи учащихся в частности. Однако, это направление недостаточно пока выяснило отношение детских и юношеских устных и письменных работ к родной литературе. Как известно, представители педагогической „крайней левой“ с Л. Н. Толстым во главе зовут нас даже учиться писать у наших учеников, а не их учить... При слабости литературных традиций в широких народных массах и при их настойчивой в то же время тяге к усвоению литературного наречия и литературных форм, эта крайняя народнически-романтическая точка зрения является глубоко не жизненною. Но те приемы, которые, незаметно для себя, применял Л. Н. Толстой (и отчасти его ученики), могут быть с большим успехом использованы в коллективной работе класса или группы, при чем можно широко применить и изучение литературы. Приемы, предлагаемые настоящею книгою, заключаются в том, чтобы вместе с учащимися нащупывать поочередно разные литературные формы — новеллы, художественные и научные описания всякого рода, рассуждения и т. д. и,

¹ Впервые эта тема была формулирована для начальной ступени школы в книге Н. М. Соколова и Г. Г. Тумима „На уроках родного языка“ (1917). В дальнейшем, автор выступал с докладами на эту и близкие к ней темы на съезде словесников в сентябре 1921 г. и в „Обществе изучения и преподавания языка и литературы“ (1923 и 1924).

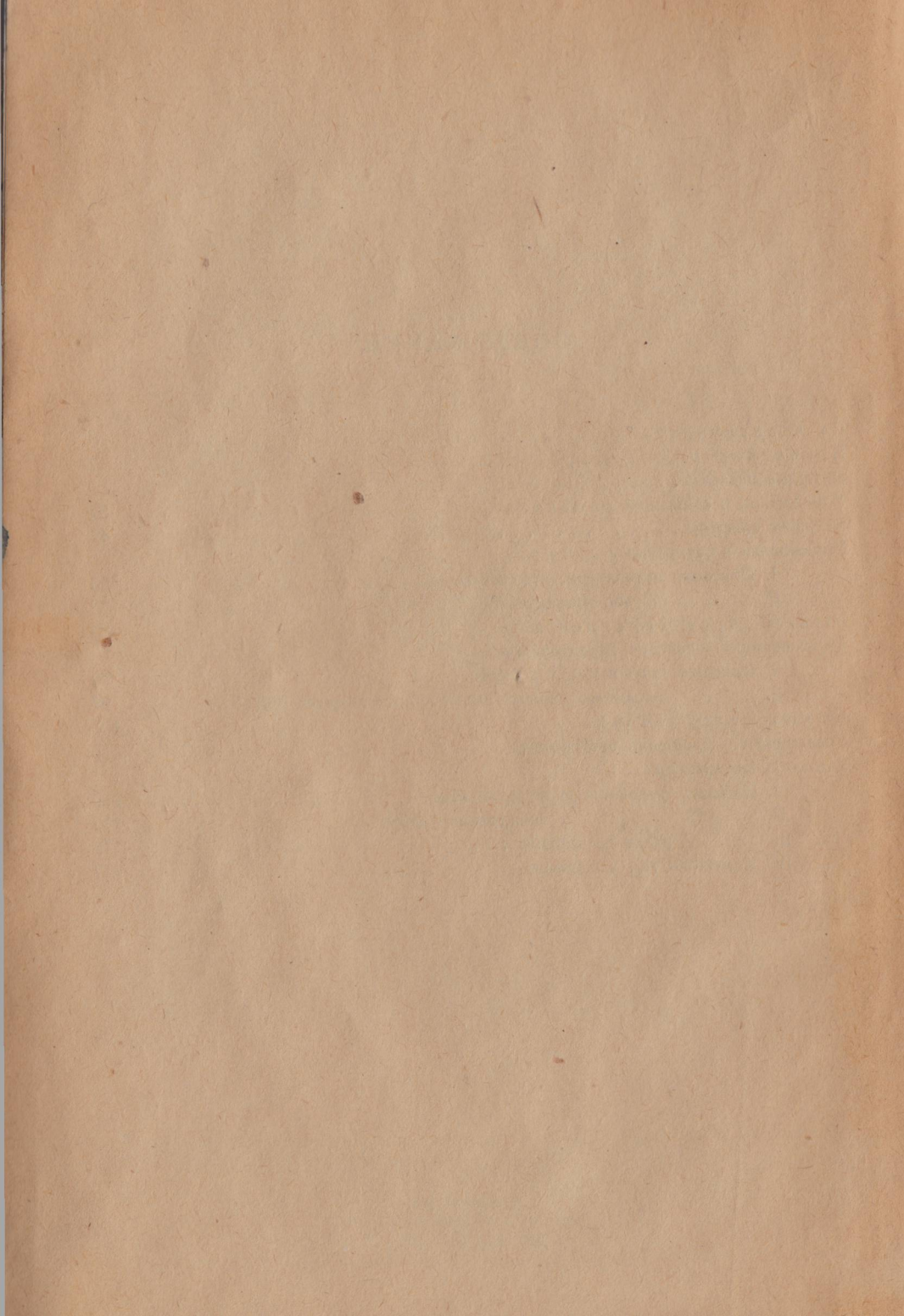
уловив в этих литературных исканиях с ними форму, сравнивать их достижения с сочинениями мастеров русского слова; подходить к писателям, как к великим специалистам, но в то же время сознавать и некоторую свою связь с их творческой работой; учиться у них приемам, но не поработаться ими, не копировать или грубо подражать им, а именно учиться у них. В своих исканиях путей автор нашел не мало ценных и полезных практических данных, особенно у английских и американских специалистов по методике сочинения (напр., Чэбба, Бэна, Гардинера-Киттреджа, Арнольда, Брукса, Болдвина, Томаса-Хауэ и др.); заслугу Бэна и других в этой области (равно, как и некоторых французов, напр., Альбаля) недавно отметил в своей прекрасной немецкой стилистике профессор Берлинского Университета Рих. Мейер.

Литературные наблюдения ставятся в книге прежде всего над наиболее распространенными классическими образцами, которые, кроме других своих высоких достоинств, отличаются еще тем, что их сравнительно очень легко доставать даже в глухой провинции. Однако, книга не ограничивается ими и указывает образцы и из новейшей русской литературы, которые, впрочем, все еще мало доступны в подлинниках и могут изучаться скорее всего по современным хрестоматиям, дающим их, конечно, большею частью в отрывках.¹

Преследуя цели прежде всего методические, а не организационные, книга очерчивает этим и круг вопросов, ею рассматриваемых. Вот почему, признавая лабораторность основой работы по сочинению, автор не задавался целью давать конкретные планы организации такой работы, имея в виду посвятить в будущем особую работу как этому вопросу (в частности, в связи с так-назыв. Дальтонским планом), так и некоторым другим, техническим.²

¹ Список хрестоматий приложен ниже (см. Указатель).

² Приему драматизации посвящена особая глава в другой книге автора, выходящей одновременно, — „Изучение литературного произведения на I ступени школы. Приемы творческого чтения“.



МЕТОДИКА РАССКАЗА. ¹

Когда мы принимаемся за составление рассказов на младшей ступени, то мы прежде всего опираемся на детскую, да и общечеловеческую склонность рассказывать, т.-е. излагать в хронологической последовательности тот или другой ряд событий, заинтересовавших рассказчика. Эти „обиходные“ рассказы имеют обыкновенно форму „фабулы“, т.-е. краткой передачи хода событий без каких бы то ни было дополнительных художественных заданий. В них нет описания обстановки („фона“), описаний наружности действующих лиц, их психологических характеристик; план подсказан подлинным ходом событий; диалог отсутствует. Это даже не безыскусственный рассказ, а только его фабула, или „скелет“, или канва. Если мы зададимся целью выработать с классом рассказ, более похожий на литературные новеллы, напр., на рассказы Чехова, то мы должны еще много поработать над этою канвою и внести в нее новые материалы (стадия изобретения, *inventio*); расположить все накопленные материалы в оживляющем их порядке, который не только не давал бы ослабеть интересу читателей, но даже усиливал бы его (стадия композиции—*dispositio*). Наконец, самое создание рассказа (стадия *elocutio*—высказывания, изложения), осуществляющее все намеченные задачи (оживление рассказа диалогом действующих лиц, введение иллюстрирующих описаний и пр.),—требует от юных авторов развитого и довольно содержательного воображения и не менее изощренного и богатого словаря.

Очевидно, что подобная работа не под силу отдельным ученикам младших отделений. Но ее можно ставить в виде коллективного сочинительства, как это делали Л. Н. Толстой, Т. Лубенец, Шаррельман и др.; в нем участвует весь класс, не исключая и самого руководителя работою, который ставит детям ряд дополнительных стилистических заданий. В результате получается более или менее интересный рассказ (см. ниже). Другим приемом, приучающим детей составлять литературные рассказы, является очень распространенный старинный прием подражания, в форме ли подробного пересказа или в виде более свободной переработки текста, но с сохранением литературных приемов излагаемого автора.

¹ Настоящая глава представляет собою обработку двух докладов, прочитанных автором в „Обществе изучения и преподавания языка“.

Однако, обычная работа по составлению рассказов страдает тремя недостатками.

Во-первых, она ведется почти исключительно на младшей ступени, изредка переходя на 5—7 гг. обучения и никогда не проникая в старшие классы, т.-е. на ту ступень работы, когда учащиеся могли бы дать хорошие образчики стиля и формы.

Во-вторых, она протекает вне настоящей работы над формой и стилем: ученики или попросту пересказывают чужие художественные произведения, или пишут — по аналогии с ними — подобные им рассказы, или составляют „свободные“ рассказы. Но ни в одном из этих случаев нет сознательного, планомерного изучения и усвоения художественных приемов писателей-мастеров. Им подражают, но у них не учатся.

В-третьих, детские свободные рассказы неизбежно носят характер крайней примитивности; они большею частью бывают канвой, словесной схемою, которой еще далеко до рассказа в собственном смысле слова. Поэтому, они скоро перестают удовлетворять самих юных писателей, и те или вообще теряют охоту к сочинению рассказов, или, по крайней мере, утрачивают вкус к школьному сочинительству и идут дальше совершенно самостоятельными путями, что еще не так плохо, но при этом открывают, как Америку, такие технические приемы писательства, которые можно считать установленными именно для того жанра бытовой новеллы, в каком они особенно усиленно упражняются.

Эти недостатки вполне устранимы. Надо начать работать над рассказами и в средних, и старших классах; надо поставить эту работу в тесную связь с изучением художественных приемов у мастеров стиля, и элементарное ознакомление с ними начинать возможно раньше. Конечно, не следует ставить при этом слишком сложных художественных задач, которые непосильны молодым писателям и могут подавить у них инициативу и самостоятельность.

Остановимся прежде всего на стадии первоначального подхода к намеченной теме, той стадии, которая и в древних и в современных пособиях носит название *inventio* (*invention*—англ. и франц.), т.-е. нахождение материала, „изобретение“. Тема дана или выбрана самими учащимися. С этого момента она является центром, около которого происходит кристаллизация образов. На младшей ступени работа обыкновенно ограничивается беседою о том, что следовало бы сказать в сочиненьице. Напр., выбрана тема „В лес по грибы“, которая разрабатывается как основная для аналогичных „В лес (или поле) по ягоды“, „В болото по морошку“ и т. п. Уславливаются, с какого момента начать рассказ, напр. со сборов в путь-дорогу, перечня участников. Намечают фразу—другую для описания похода до назначенного места. Больше всего внимания уделяют сценам собирания грибов (или ягод и т. д.), при чем вводятся эпизоды — „выскочил заяц“, „набрели на ежа, на змею“, кто-нибудь отстал, заблудился. Наконец, намечают конец рассказа—привал или благополучное возвращение домой. Вся работа, как видим, сводится к выработке канвы (или „материи“, как выражаются французские методисты—*canvas, matière*), которая в неко-

торых пособиях дается готовую в виде ли 5—6 предложений, представляющих собою план будущего рассказа, или в виде картинного плана, состоящего из 3—6 картинок, дающих развитие сюжета.

Поскольку подобная работа передает подлинные детские переживания и впечатления, которые так или иначе воспроизводятся в рассказе, постольку введение в нее приемов словесного искусства является неизбежно скромным. Так, в план вводятся только такие эпизоды, которые были на самом деле. Но лишь только героем рассказа является вымышленное лицо, становится вполне возможным применить некоторые технические приемы. На младшей ступени я считал бы вполне возможным и желательным пользование следующими приемами:

1. Драматический план.
2. Диалог.
3. Иллюстрирование, в смысле установления общего фона или введения отдельных иллюстративных приемов.
4. Последовательное проведение определенной точки зрения на происходящее.

Все эти приемы вводил, напр., Л. Н. Толстой в своей яснополянской школе, как он рассказал в замечательной статье, носящей название „Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят“. (Педагогические сочинения.) Автор дал детям сперва сюжет будущего рассказа, потом дети, при его активном участии, разработали канву, даже скорее—подробный конспект рассказа, и довольно подробно охарактеризовали главного героя. Вся эта работа была проделана при ближайшем участии не только самого гениального писателя, но и двух особо одаренных мальчугов, выделявшихся—один, Семка, — „резкою художественностью описания“ (это был создатель фона и иллюстратор), другой, Федька — „верностью поэтических представлений и в особенности пылкостью и поспешностью представлений“ (разрабатывал образы и компоновал их). Другие ребята поддерживали эту работу, „часто приставали к ней и, зная тон и содержание повести, часто подсказывали и прибавляли свои верные черты“. Но над всеми царило, конечно, незамечаемое никем, даже самим Л. Н. Толстым, могучее влияние и его энтузиазма, и его таланта, и его писательского мастерства. Все „канвы“ давал он; иногда они осложнялись иллюстрационными приемами, которые должны были оказывать необыкновенно сильное влияние на творческую фантазию детей. Такова, напр., схема рассказа „Солдаткино житье“. Вот что говорит о ней сам Л. Н. Летом во время вакаций Л. Н. предложил жившим с ним Федьке и другим ребятам писать сочинение и рассказал несколько тем (точнее—сюжетов. *Н. С.*). „Я рассказал весьма занимательную историю воровства денег, историю одного убийства, историю чудесного обращения одного молоканина в православие и еще, в форме автобиографии (интересно изменение точки зрения: вместо уже усвоенной—„всеведущего автора“, не вмешивающегося в действие рассказа,—участник—малыш. *Н. С.*), предложил написать историю мальчика, у которого бедного и распутного отца отдали в солдаты и к которому отец возвращается из солдатства исправленным и хорошим человеком (=сюжет). Я сказал: „я бы написал так“. Помню я, когда я был маленьким, что

у меня была мать, отец и еще какие-нибудь родные, и какие они были. Потом написал бы, как помню, что отец мой гулял, мать все плакала, и он ее бил; потом, как отдали его в солдаты, как она выла, как мы еще хуже жить стали, как отец пришел назад, и я будто бы его не узнал, а он спрашивает „жива ли там Матрена,—это про свою жену,— и как потом обрадовались и хорошо стали жить.“ Вот все, что я сказал сначала. Федьке чрезвычайно понравилась эта тема. Он сейчас же схватил перо, бумагу и стал писать. Во время писания я навел его только на мысль о сестре и на мысль о смерти матери...“ (Педагог. сочин.) Однако и дальше Л. Н. „не мог удержаться, чтобы не подсказывать ему и не рассказывать, как бы написал“ он...¹

Итак, рядом очень возбуждающих сюжетов (далеко не педагогического характера) Толстой вызвал у мальчика (одного) сильное творческое возбуждение, а затем дал ему уже не тему (напр., исправившийся отец), даже не мотив (отдан в солдаты, вернулся домой исправленным и т. д.), а подробно развитой сюжет с конкретными, очень сильными деталями,—напр., сын не узнал отца; даже дана форма вопроса — зародыш диалога. Наконец, канве придан характер драматического плана: указана экспозиция (состав семьи), завязка (гуляющий пьяница отец и горемычная мать); введена градация: сдача в солдаты, ухудшение жизни семьи; указан апогей—сцена возвращения этого русского Одиссея, которого собственный сын не узнает; наконец—развязка с неожиданным благополучным концом. Сверх всего—указана точка зрения и даже подход к сюжету: вспоминает мальчуган, который многое помнит лишь как сквозь сон; рассказ ведется в первом лице. Нам еще неизвестно, каким тоном рассказал свою „историю“ Л. Н., а тон, несомненно, мог повлиять и на подбор отдельных сцен, и на выбор отдельных слов и выражений, окрашенных этим тоном. Впрочем, самый выбор сцен и разбросанные там и сям слова (бедный и распутный; плакала, выла, еще хуже...) настроили одиннадцатилетнего автора на печальный тон в большей части повести. Если, таким образом, Толстому не удалось доказать своего крайнего народнического тезиса, зато он дал интересный образец коллективной разработки (амплификации) сюжетов, предложенных им в готовом виде и с целым рядом других технических приемов.

Таким образом, Толстой дал детям заранее материал (собрал за них) для сочинения, т.-е. очень облегчил им работу по изобретению (*inventio*) и наметил даже следующую стадию работы, которую принято называть терминами—расположение, организация материала, его планирование, компонование, постройка, как выражается Толстой, и т. д., и которая в древности и за границей носит название *dispositio* (*disposition*—расположение). Он участвовал и в третьей и последней стадии работы—в письме самого сочинения—в его изложении (*elocutio*, *élocution*—высказывание, писание сочинения).

¹ Толстой незаметно для себя учил мальчугана отдельным приемам. Если тот даже не соглашался, то творческая мысль его все-таки получала сильные толчки, возбуждавшие ее, и в то же время ей давались образцы того, как можно иллюстрировать, усилить, драматизировать то или другое бледное место в рассказе.

Конечно, границы между этими стадиями неуловимы: писатель не может просто собирать материал—он уже его так или иначе компонует. В дальнейшем он перестроит произведение. Попутно ему представляются отдельные места из будущего его создания—он уже набирается сцены одновременно с накоплением материала. И все же принципиально и психологически вполне отличима стадия накопления, разыскания жизненного материала для будущей новеллы, и в нее можно ввести некоторые технические приемы собирания его.

Самая избранная автором тема уже собирает около себя, произвольно для самого автора, целый рой представлений, даже эмоций, и служит, таким образом, средством скопления материалов (=центр кристаллизации). Однако вполне мыслимо и законно сознательное собирание его. И, поскольку речь идет о рассказе, новелле, выступает прежде всего вопрос о ее героях, действующих лицах, об их личности, характерах, наружности, их повадке говорить, действовать и пр. Число их может меняться, но с них удобнее всего начинать, если только не писать лирической пьесы, содержание которой диктуется большею частью настроением, эмоцией. Далее ставятся вопросы о поступках их, намечаются т.-наз. художественные мотивы.¹ Вследующую очередь возникает вопрос об условиях времени и места, в которых развивается действие, а также о психологических мотивах,—побуждениях действующих лиц, вызывающих те или иные поступки. Эти вопросы неизбежны при всяком рассказе, будь то бытовой, исторический или фантастический; они неизбежны при создании всякого эпического произведения—баллады, были, поэмы или сказки. Древность знала особые приемы собирания материалов и первоначального их обдумывания и наметила ряд вопросов, уместных при изложении событий. Эти „места“ (*loci, τόποι, Fundorten*), или основные „точки зрения“, касаются прежде всего действующих лиц,—действуют ли они на самом деле или подвергаются воздействию, занимают „страдательное положение“ (вопрос— „кто?“ „quis?“=темы).² Так, напр., тема „Талант“ вызывает представление о каком-нибудь талантливом ребенке, музыканте или художнике, который может расти—или в благоприятной обстановке, тогда второстепенными темами будут внимательные к талантливому ребенку родные, чуткий учитель и т. д.,—или в неблагоприятных условиях, темы—бедные родные, неожиданно встретившийся участливый артист и т. д.³

Следующий вопрос—*quid?* (что?) относится к тому, что совершали действующие лица, что они сказали, сделали, перенесли. Так, если взять вторую группу тем общей темы „Талант“, этот вопрос при-

¹ „Под мотивом, говорил академик А. Н. Веселовский, я разумею простейшую повествовательную единицу, образно ответившую на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения“ (собр. соч. т. II, вып. I, П. 1913, стр. 11)—ср. Реформатский „Опыт анализа новеллистической композиции“. М. 1922.

² Тема здесь разумеется в смысле теоретико-литературном: „простейшая статическая единица сюжетосложения“. Ср. Реформатский, Опыт анализа, стр. 6.

³ Эти вопросы можно, конечно, ставить и тогда, когда главной действующей „единицею“ является не отдельное лицо, а группа; ср. некоторые современные литератур. произведения, называемые ниже.

тянет следующие материалы: мальчик рано начинает проявлять свой талант — рисовать или музицировать (ср. Янко-музыкант), он проявляет особый интерес к музыкальным произведениям или картинам, рисункам и пр.; его замечает специалист, учит, выводит в люди и пр.

Затем идет изучение обстановки, условий, способов действия, мотивов поступков. Тонкий знаток ораторского искусства древности Фабий Квинтилиан замечает: „Обо всем, что происходит, спрашивают — почему это произошло, или — где, или — когда, или — как, или — чрез посредство чего. Данные извлекаются из причин того, что уже произошло или предстоит.¹ В конце III или начале IV в. нашей эры был сложен из этих вопросов гекзамер: quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? т.-е. кто совершил то, о чем идет речь? что он совершал? где? при помощи каких средств или сил? почему? каким образом это произошло? когда?

Так, продолжая развитие темы „Талант“, — мы указываем на то, что действие первоначально происходило в деревне (изба, улица) или на окраине города (убогая квартира, улица), потом в квартире артиста (мастерская), наконец, в специальной школе. Действие начинается в детские годы юного артиста и захватывает весь второй десяток лет его жизни, может быть, переходит и на третий; можно указать и исторический момент — „недавно; до войны; после Октябрьской революции; вскоре по освобождении крестьян“ и т. п. Вопрос о причинах распадается на два отдельных — о причинах положения героя и о причинах (точнее — мотивах) поступков действующих лиц: почему мальчик не развивал своего таланта, ради чего, из-за чего артист помог мальчику и т. п. Затем — средства, которыми он достиг своей цели — давание уроков мальчугану, сбор денег на него среди знакомых, сообщение в Отдел изобразительных искусств, в Союз и т. п. Наконец, вопрос „как“ указывает на быстрый или медленный способ его действий, энергичный или осторожный, постоянный и упорный, или — минутное увлечение, участие в судьбе мальчика с охлаждением в дальнейшем и т. п.

Конечно, нет никакой надобности следовать данному порядку этих вопросов, как правильно указывает на это немецкий методист П. Гейер (Paul Geyer. Der deutsche Aufsatz, 62), однако, естественнее всего начинать с вопросов о действующих лицах и линиях их поведения, а затем переходить к „обстоятельствам“, как сделал это и Л. Н. Толстой при разработке темы „Солдаткино житье“ (см. выше).

Те же вопросы применимы ко всяким повествованиям, хотя бы и не художественного, а исторического характера, при чем в последнем случае на передний план выдвигается также вопрос о причинах событий. Интересно, что вышеизложенная схема подходов к повествовательному материалу очень близка к так-называемым категориям Аристотеля, известным схемам, заполнение которых должно, по мысли философа, дать полное определение „вещи“:

- 1) субстанция (=кто?),
- 2) количество (=как?),
- 3) качество (=как? в качественном отношении).

¹ Quintilianus. Institut oratoriae, V, 10, 32—33.

- 4) отношение (= что?).
- 5) действие (связка между кто? и что?).
- 6) страдание (то же).
- 7) место (= где?).
- 8) Время (= когда?).
- 9) Положение (= отчасти — „при помощи каких средств“?).
- 10) Состояние (то же).

Эти приемы обдумывания осложняются постановкою более детальных вопросов и о действующих лицах, и об их поступках, и об обстановке („среде“), в которой они действуют. Детализация вопросов основана на делении или расчленении тех тем, о которых идет речь. Например, мы останавливаемся не только на душевных переживаниях талантливого мальчика, но и на его наружности; берем его образ не только в раннем детстве, но и в отроческие годы, и в юности и т. д. — постольку, конечно, поскольку это необходимо для будущего рассказа.

Этот подход совершенно неизбежен, когда тема рассказа формулирована очень кратко: например, „Разлука“, „Недошедшая посылка“, „Веглец“, „Победили“, „История зонтика, игрушки, денежного знака“ и т. п. Немыслимо обойтись без них и при таких темах как пословицы, например, „В согласном стаде волк не страшен“. Очевидно, при работе над пословицею надо заставить ее функционировать, — придумав, как это сделал Л. Н. Толстой, для нее фабулу, раскрывающую бытовой смысл ее: „вот, вообрази себе, что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом, за свое добро, его попрекать стал, и выйдет к тому, что „ложкой кормит, стеблем глаз колет“, — Толстой не ограничился этой фабулой и дал ребятам свой план, который заключал именно те сведения, которых требуют вопросы: и кто был старик-нищий, и как отнесся к нему мужик и т. д., а потом пришли ему на помощь ребята, давшие подробности и характеристики. У них эта работа незаметно перешла из стадии „изобретения“ в следующие стадии.

Но не со всяким классом, особенно многолюдным, можно так быстро переходить к „постройке“, а тем более к выработке текста. Во-первых, с точки зрения требований строгой лабораторности и самостоятельности юных писателей, лучше и последовательнее, чтобы они — хотя бы иногда — и самую фабулу выработали в коллективной беседе. Это приучит их развертывать темы при помощи систематического обдумывания их. Во-вторых, поскольку педагог намерен провести всю работу силами детей, т. е. последовательно — лабораторно, он должен заботиться о прочной установке их внимания, следовательно об обстоятельном подборе и обсуждении материала — в духе вышеприведенных вопросов. А чтобы эта работа имела характер творческий, он должен обращаться возможно чаще к воображению и к эмоциям учащихся: как вы нарисовали бы героя, местность, момент дня и пр.? что должно было бы почувствовать такое-то действующее лицо? и т. д.

Допустимы и первоначальные наброски плана, но не как окончательные, чтобы не стеснять постройки всего рассказа. Толстой, уверенный в своих художественных средствах, мог смело ввести детей в строительство без сколько-нибудь проработанного с ними и их силами плана, тем более, что канву — план он сам предложил и сам вел

их дальше за собою. Но ни с точки зрения сил рядового педагога, ни тем более с точки зрения интересов самодеятельности детей, его путь не может быть признан единственно верным.

В настоящее время в русской школе, по образцу заграничной, имеют сравнительно широкое распространение разные альбомчики, и серии картин (а также пособия по развитию речи с картинками в числе прочих типов упражнений); при этом одни из них дают только темы (отдельные картинки), другие же развертывают их в планы, предлагая серию в 3—6 картин, представляющих собою ход развития действия будущего рассказа. Однако, и первые, т.-е. отдельные картины, никак нельзя назвать простыми темами (в смысле теоретико-литературном); скорее это мотивы (действующее лицо совершает тот или иной поступок), иногда даже сюжетные темы, в которых сплетены действия нескольких лиц (ср. „Семейные разделы“ Неврева и Максимова, „Деревенская сходка“ Коровина и т. д.). Кроме того, при сколько-нибудь внимательном рассматривании их мы найдем в них очень много материала для ответа на вопросы о месте, времени действия, условиях его и т. д. Таким образом, картины, как „темы“, дают, при толковом их изучении учащимися, очень много материала в стадии „изобретения“, а некоторые и в следующей стадии. Правда, по справедливому замечанию проф. Н. К. Кульмана, их словесный материал — ничтожный, даже нулевой (заглавие лучше не сообщать, а предоставить найти его самим детям). Для чистой вопросо-ответной катехизации они мало годятся, потому что не обогащают словаря отдельного ученика; но при коллективной беседе они драгоценны как превосходные возбудители речевой энергии всего класса, благодаря чему ученики учатся и новым оборотам, и словам друг у друга и, конечно, у педагога. Роль отдельной картины отличается от роли словесной схемы или канвы тем, что она дает кроме действующих лиц — фон, обстановку, среду, а канва прежде всего дает план и лишь намеки на действующих лиц и фон. Особенно же велика разница в этом отношении между „канвами“ и цветными картинками.

Гораздо ближе к словесным схемам стоят картинные планы, которые намечают именно ход действия, сохраняя, при этом минимальный материал и для „изобретения“, давая наглядное представление о фоне, на котором происходят события. Так; большая часть картинных планов дает изображение обстановки — ср. пособия Бородича и Гречушкиных, Шапошникова, часть таблиц Соловьевой и Тумима, все таблицы Игнатьевой, планы в моем пособии „Русский язык“ ч. I и II и пр.

Задания для рассказов большею частью обозначаются кратким указанием на тему, иногда с приданием какого-либо намека на мотив: Пожар, День рождения, Поездка, Баррикада, Смертельная опасность, Заблудившийся ребенок, Верный друг, Товарищи выручили. Другой ряд формулировок — иносказание в форме пословиц, поговорок, которые

¹ Особ. швейцарской (ср. пособие Egli-Kütli, 3 книж.), французской (ср. таблицы и книжечки изд. Nathan), английской и американской, напр., 7 книжечек „Language Training“, серия „New Readers“ Лонгмана и т. д.

представляют собою переход к сюжету. Ту же или еще более сложную роль играют художественные картины бытового характера, которые часто дают такое сплетение художественных мотивов, что переход к сюжету совершается без особого усилия. Наконец, мы видели, что задание предлагается детям в виде канвы, которая дает краткое изложение фабулы или формулирует сюжет. При этом выдвигается задача развить, амплифицировать эту канву.¹ Можно, однако, меньше стеснять творческую инициативу детей и давать, в качестве намека на фабулу, только один — два момента из нее; такого рода „тему“, окрашенную эмоциональным тоном, мы находим, например, в известном стихотворении И. С. Тургенева: „Как хороши, как свежи были розы...“². В этом роде предлагает давать задания учащимся П. В. Шаблювский.³ Вот некоторые из его фраз:

„Корабль был поднят громадною волною, как лодочка, и разбился о прибрежные скалы“.

„На станции встретил меня наш кучер“.

„Незнакомец приблизился к горящему дому и, услышав плач ребенка, смело кинулся в пламя“.

„Я оцепенел от ужаса и не мог сказать ни одного слова“.

Другие его фразы вызывают учащихся скорее на составление словесных пейзажей с лирической окраской, и я рассматриваю их в главе об описаниях (см. ниже).

Вопрос о „расположении“ (*dispositio*), организации материала, совпадает с вопросом о так называемом плане, вопросом очень сложным, на котором следует остановиться подольше. Дело в том, что в педагогических кругах встречается, особенно в недавнем прошлом, течение, протестующее против всяких планов. Это течение находит себе отклик и поддержку в ученических кругах, так как большинство учащихся предпочитают писать свои работы экспромптом — и по непривычке работать упорно и регулярно и вследствие нетерпеливости и желания скорее „отвязаться“ от работы. Кроме того, с представлением о плане связывается мысль о чем-то непреложном, неизменяемом. Это недружелюбное отношение к предварительной работе над проектом усиливается, когда план предложен всему классу (или разработан, как обязательный, самим классом). Таким образом, ложное представление о мнимом стеснении „свободы творчества“ сливается с некультурным отношением учащихся к процессу собственного умственного труда. Речь идет не более не менее как о повышении качества работы при помощи составления проектов. Другое дело, в какой форме будет разработан проект рассказа (или любого другого вида сочинения): одни учащиеся предпочитают писать сразу очерк всего

¹ Свободное сочинение по методу предварительных восприятий. „Развитие речи“, М. 1923, 99—107.

² Обе задачи — работы по картине и по схеме — соединяет, напр., известное пособие В. Т. Голубкова „Новый путь“.

произведения, что-то в роде его программы; другие прибегают к составлению схемы, канвы (*matière*) и т. д. Вредным является вымучивание пресловутых сложных планов, в роде тех, которые предлагались в старых темниках и методиках, в роде Белявского, Гаврилова, Весина и т. д. Но выплескивать из ванны с водой и самого ребенка еще вреднее, так как без плана работа приобретает совершенно бессистемный характер. Замечают иногда, что предварительное размышление над сюжетом рассказа может охладить творческий пыл юных писателей, но все опыты ведения коллективных сочинений (Толстого, Лубенца, Миртова и др. — могу сослаться и на свои опыты) показывают совершенно обратное — учащиеся захватываются именно этим проектированием, дебатами по поводу разных предложений и предположений и т. д. Кроме того, вопрос о планах шире темы о коллективных сочинениях, потому что учащиеся должны писать много индивидуальных работ, а коллективное „изобретение“ и планирование должны главным образом давать им методы индивидуальной работы. Историко-литературные справки дают нам поучительные сведения о методах предварительной работы наших величайших писателей.

Таково, например, признание Достоевского по поводу работы над романом „Бесы“: „... Вначале я смотрел на эту вещь как на вымученную, как на сочиненную, смотрел свысока. Потом посетило меня вдохновение настоящее — и вдруг полюбил вещь, схватился за нее обеими руками — давай черкать написанное. Потом, летом, опять перемена: выступило еще новое лицо, с претензией на настоящего героя романа, так что прежний герой (лицо любопытное, но действительно не стоящее имени героя) стал на второй план. Новый герой до того пленил меня, что я опять принялся за переделку... Я предварительно записал всю его роль в программе романа (у меня программа в несколько печатных листов),¹ и вся записалась одними сценами, т.-е. действием, а не рассуждениями“ (из письма Страхову 9/21 октября 1870 г.).

„... Переменил чуть не десять редакций...“ (из письма Майкову 15 декабря 1870 г.).

Не менее ценные данные находим у Л. Н. Толстого по поводу его романа „Война и мир“ в его заметках,² из которых видно, что он много работал над планированием, но проекты, конечно, его не стесняли. Общеизвестны четыре, точнее пять программ А. С. Пушкина к его будущему общественному роману „Русский Пелам“: все эти варианты свидетельствуют о том, что Пушкин не связывал себя заранее и сразу одним проектом, но что он много работал над планами, не втискивая их, конечно, в схоластическую форму пресловутых „сложных планов“.³ Отмечу, между прочим, жизненно-активный дух этих Пушкинских программ. Возьмем хотя бы конец 1-й программы: „Пелам

¹ Напечатано в приложении к ром. „Бесы“, изд. Просвещения.

² См. примечания к тт. V, VII и VIII — по корректурным гранкам в прилож. к изданию Сытина, а также письма автора по поводу романа.

³ См. Анненков. Литературные проекты А. С. Пушкина (В. Европы, 1883, № 6). Поварнин „Русский Пелам“ Пушкина. СПб. 1900 (см. 57-ю ч. Записок Ист.-Филод. Ф-та СПб Университета).

влюбляется в женщину высшего общества. — Пелам в большом обществе — любовь в большом свете. — Отец его умирает — Пелам в деревне (эпизод жены Ф. Орлова). Соседи — жизнь русских помещиков. Слышит о свадьбе двоюродного брата — едет в Петербург. Брат его делается ему врагом, чернит его в глазах правительства. — Он выслан из города (Ф. Орлов доходит до разбойничества — Пелам *son confident*) (доверенное лицо). Он свидетель нападения — он оправдан самим Ф. Орловым.“ Не напоминает ли эта редакция текста того, что мы читаем на сенсационных программах современных кинематографов, если мы откинем в сторону, конечно, их вульгарное содержание. Программа живет, она ударяет по воображению — в ней царит действие, так как она построена из предложений, а не типично-школьных, убогих, суконных выражений, в роде „Отправление Пелама в деревню; пребывание его в деревне; известия о свадьбе; переезд в ПБ. Превращение его брата во врага, очернение его и т. д., и т. д.“. Пушкин чужд этих заглавных оборотов, которые считаются в некоторых методиках венцом литературных достижений и которые по существу не годятся для новелл, где все — действие, а не описание, не название, а тем более не логическое рассуждение (ср. еще программы повести „Капитанская дочка“).

Итак, учащиеся должны приучаться работать над программами своих рассказов, составляют ли они их коллективно или индивидуально. Но план должен играть служебную и полезную, а не тормозящую роль: его редакция должна быть свободна, и право менять его остается за пишущим во все время работы. Он хозяин своего плана, но работает все же планомерно, по плану. И это соображение должно быть распространено на все типы ученических сочинений — рассказы или описания, характеристики или рассуждения.

Нельзя не приветствовать подобного же свободного взгляда на роль, план и схему, который мы находим у проф. Рих. Мейера в его прекрасной „Немецкой стилистике“ § 165. Он настаивает на том, чтобы план был, по возможности, индивидуален, вырос из материала, и возражает против „опасного“ совета Альбаля (*L'art d'écrire*, 171 и сл.) „Заключать себя в тюрьму (*s'emprisonner*) сурового плана, настолько развитого в деталях, насколько это только можно, и не уклоняться от него ни на шаг“ (173). Особенно он не сочувствует французской манере (только ли французской!) строить планы по общим схемам, заранее устанавливая подразделения его (Мейер, 147).¹

Приведу, между прочим, схему процесса работы над всяким сочинением, которую дает, в виде осторожного совета, Рих. Мейер. Он рисует эту работу так:

¹ Того же, в сущности, мнения держатся авторы компилятивной статьи, помещенной в сборнике „Развитие речи“ М. 1923, стр. 141—145 — проф. Грунский, Анастасиев и автор заметок по поводу мнения проф. Сумцова и Халанского (редактор). Что же до мнения последних, то оно основано на представлении о плане типично-схематическом: сам же Н. Ф. Сумцов признает одним из этапов работы „абрис“. Это тот же „скелет“, о котором упоминает в своей книге Р. Мейер.

1. Начиная с наброска скелета, написанного лишь в самых общих чертах и основанного, по возможности, на ясном двухчастном делении.¹

2. Этот скелет твердо усваивается, а затем изложение ведется по свежим следам, при чем одни научные работники (то же могут делать и художники слова, особенно не стесненные временем. Н. С.) идут, не останавливаясь от начала до конца, а другие разрабатывают в первую очередь наиболее интересные для них главы и т. д. Тот и другой приемы имеют свои положительные и отрицательные стороны.

3. Читают все произведение сплошь, препарируют его, как препарирует свои животные объекты натуралист, который при этом точно выясняет их анатомическое строение, делает заметки обо всем важном и исследует полученный таким образом общий очерк, общий план.

4. Проверяют все расположение материала на основе полученного органического плана.

Возвращаясь к планам рассказов, мы должны отметить одну очень важную черту их, которая обыкновенно упускается из вида педагогами, — это то, что рассказ по своему построению очень часто (но, конечно, не всегда) бывает близок к драматическому произведению, и что фабула его очень часто располагается по драматическому плану. Это явление настолько мало обращало на себя внимание наших теоретиков, что еще недавно специалист по теории композиции новелл проф. Петровский даже не мог разыскать в нашей научной литературе русского термина для обозначения его и принял немецкий термин *Spannung*, т.-е. напряжение.² Мне представляется более подходящим термин, принятый в английской и американской научной и школьной поэтике — *climax*, т.-е. лестница, но удобнее всего называть этот план драматическим. Он основан на постепенном развитии и усилении внешней и внутренней борьбы действующих лиц между собою и с внешними условиями, при чем эта борьба в определенный момент достигает наивысшего напряжения (кульминационный пункт, апогей, перипетия — перелом у древних, зенит);³ тогда все находится в неустойчивом равновесии; чувствуется, что ход событий может повернуть в ту или иную сторону; но в дальнейшем осуществляется лишь одна из возможностей, и рассказ быстро заканчивается развязкою, часто совершенно неожиданною, что представляет собою особенный эффект, тем более сильный, что ряд эпизодов, находящихся между завязкою фабулы и апогеем, все усиливает интерес слушателя, доводит его до высшего напряжения и почти непосредственно после апогея при-

¹ Деление на две части — основные, потом — второстепенные, потом третьестепенные и т. д. прием механический, крайне спорный и пригодный разве при некоторых очень немногих научных работах.

² Собственно возрастающее напряжение. См. М. Петровский. Композиция новеллы у Мопассана. „Начала“, 1921, № 1, 105—7. Немцы-методисты употребляют и другой термин — *Steigerung*, который точнее передает идею возрастающего напряжения борьбы. Ср., напр., Лион (*Lyon Die Les'üre*, ч. 2).

³ Последний термин предложен учениками 1 класса II-й ступени их учительнице Н. А. Щербаковой, любезно сообщившей его мне.

водит к развязке и „катастрофе“¹ благополучной или неблагополучной. Таким образом, план рассказа расчленяется на четыре главных момента: 1) завязка, 2) подъем действия с разными эпизодами, ускоряющими, „нагнетающими“ или тормозящими его, 3) перелом (апогей, перипетия и т. д.), 4) развязка. Проверить это очень легко на любом из художественных произведений, указываемых ниже в Отделе Упражнений, особенно в задачах, посвященных плану, а также развитию действия, 1,4).

Ту же схему плана указывает для драматического произведения М. Каррьер, отступая таким образом от общераспространенного пятичастного деления драмы, установленного еще Аристотелем: введение (экспозиция), завязка, кульминационный пункт, развязка, заключение (разрешение, в трагедии — катастрофа). Однако, Аристотель же указал для фабулы трехчастное деление, как поддерживающее ее единство: начало, середину и конец одного целого. Но это деление основано скорее на логических соображениях (всякое явление, всякий процесс, поскольку они едины и представляют собою целое, должны иметь 1) начало, 2) середину и 3) конец), чем на изучении подлинных частей художественного произведения. Что же до пятичастного деления, то оно вполне подходит к трагедиям с апогеем, находящимся не в самом конце, а в конце 3-го или начале 4-го акта, к крупным эпическим произведениям, например, эпопеям, романам, в которых между апогеем и заключением бывает неизбежно много эпизодов, и поэтому ослабление напряжения имеет форму не резкого падения, как это мы видим у большей части новелл, а постепенного ослабления.

Точно также простейшее трехчастное (или в сущности — пятичастное деление: 1) экспозиция + завязка, 2) апогей, 3) развязка + исход — уместно в самых небольших рассказах со спокойным развитием действия, без лестничного строения, ведущего к апогею. Таковы, например, рассказы отчетного характера — об экскурсии, о занятиях, работах учащихся, без особых приключений. Для всех прочих типов рассказа план должен быть сложнее, — в него надо ввести изображение возрастающей борьбы (Spannung, Climax) и апогей. При этом надо иметь в виду, что я говорю о плане развития основного действия. Однако, часто для пояснения его может потребоваться экспозиция, т. е. изображение обстановки и условий, при которых развертывается действие, та самая экспозиция, которую так охотно вводили в свои новеллы такие мастера рассказа, как Тургенев, Толстой, Гаршин и др. Кроме того, рассказ может быть обрамлен, вставлен в рамку, например, в другой рассказ или в пейзаж, как видим у Тургенева (например, „Вешние воды“), у Лермонтова, Марлинского, Горького

¹ Слово „катастрофа“ обозначает собою прежде всего поворот и по смыслу близок к термину „перипетия“, но обыкновенно оно относится к заключению трагедии, ее исходу. Ср., напр., Каррьер, Драматическ. поэзия. Фрейтаг, Technik de Dramas. H. Schlag, Das Drama. Wesen, Theorie und Technik Dramas. Essen, 1909, 148—9. Интересно сопоставить только-что сказанное с признаниями некоторых мастеров новеллы, напр., Вильки Коллинз, Э. Поэ. См. любопытную, не лишенную курьезов, книжечку „Как написать повесть“. Практ. руководство к искусству беллетристики. Перев. с английск. Бошняк. Изд. Кудрявцева, М. 1901. Без обознач. автора, ср. стр. 48—49.

(„Старуха Изергиль“, „Песня о соколе“), Гоголя („Майская ночь“), Короленко („Лес шумит“) и т. д.¹ Но последний прием уместен уже на старшей ступени. Что до младшей, то на ней удобнее всего применять именно простой драматический план с одним—тремя эпизодами и экспозицией. Например, в рассказе „Талант“ можно после короткой экспозиции о любви мальчугана к искусству поставить завязку—встречу художника с мальчиком; эпизодами могли бы быть—сцена сопротивления родных ученью („Нечего баловаться“, хотят отдать в ученье к хозяину-ремесленнику; „Ухитрился учиться“); художник хлопочет об устройстве даровитого мальчика в школу (все это в сценах). Кульминационным пунктом явился бы экзамен в художественной школе, к которому готовил мальчика его покровитель,—развязка—„радостная весть“, „принят стипендиатом“.

На старшей ступени, после разработки краткой канвы, учащиеся работают над выбором наиболее правдоподобных эпизодов—тормозящих и ускоряющих (или „нагнетающих“) действие. Этому должны помочь приводимые дальше упражнения по „ходу действия“, „плану“ и „эпизодам“.

Обязателен ли драматический план для всякого повествования? Конечно, нет. Рассказы детей из своей жизни должны быть прежде всего правдивы, искренни, и придумывать для них эффектные эпизоды и апогеи, а тем более развязки, было бы глубоко непедагогично; но целый ряд событий, даже из личной жизни детей, драматичен сам по себе, причем в иных случаях „происшествие“ является совершенно неожиданно—по контрасту с их мирным, беспечным времяпрепровождением, в других же—оно исподволь подготавливается (неудачное катанье на лодке, выздоровление после кризиса, ср. рассказ С. Т. Аксакова в его „Детских годах Багрова-внука“, поход по грибы, по ягоды и т. д.). Но рассказы из жизни воображаемых героев обыкновенно связываются с теми или иными драматическими эпизодами из их жизни и очень выигрывают в драматизме при применении драматического плана.

Как строить подобные планы, после того, как период „изобретения“ уже пройден? Из практики Толстого мы видели, что он шел двояким путем: 1) при разработке темы „Ложкой кормит, а стеблем глаз колет“, он попутно с развитием темы разрабатывал и план; его группа плыла по воле своей фантазии, и объединяющим работу был эггегический мотив и зародыш сюжетной темы, скорее два мотива: „кормить—кормит, а нет-нет да и попрекнет хлебом-солью“. Этот путь в методиках иногда называется „синтетическим“ или от частей—к целому.² Но в той же статье мы находим несколько иной путь, приближающийся к „аналитическому“: тема „Солдаткино житье“ была взята Толстым с определенным апогеем и развязкой—возвращением отца и началом новой счастливой „трезвой“ семейной жизни. Рассказ при помощи

¹ Интересны некоторые наблюдения над драматическим планом в эпосе, напр., С. Schmitt. Der moderne Roman. Osnabrück. 1908,—напр., в ром. Зудермана „Frau Sorge“, который он даже расчленяет по схеме Фрейтага, ром. Френссена „Иорн Иуль“.

² Подробнее см. Соколов и Тумин: „На уроках родного языка“, П. 1917, стр. 322 и след.

контрастов и других приемов готовит нас к заранее намеченной сильной сцене — возвращения отца и неопределенного сперва состояния семьи — „что то он будет теперь делать! Неужели за старое возьмется?“ — Не является ли эта сцена отправной при построении всего рассказа, т.-е. не написали ли весь рассказ для того, чтобы психологически и внешне подготовить читателя именно к ней? Вопросы эти вполне законны, так как одним из распространеннейших приемов начинать разработку новеллы является прежде всего именно изобретение кульминационного пункта, в котором борьба достигает наибольшего напряжения, в котором сталкиваются главные действующие лица и изображаемые страсти, в котором, словом, сходятся все основные линии рассказа. Чтобы уяснить строение большей части новелл, от Боккаччо до Мопассана и Чехова, лучше всего найти их апогей и от него итти назад к завязке (через эпизоды) и к развязке (к катастрофе, которая в новелле обыкновенно совпадает с развязкою). Иногда удобно соединить для этой цели апогей с развязкой и от них итти через эпизоды обратно к завязке. Так удобно строить рассказы авантюрного типа, в роде истории о гордой игле, оловянном солдатике, лоскутке бумаги.¹ Эти истории допускают неопределенное количество эпизодов. П. А. Кропоткин, например, рассказывает следующее о своих первых „литературных“ опытах: „Первый толчок в развитии дал мне учитель русского языка... Н. П. Смирнов равно приохотил меня писать. При его помощи я написал длинную „Историю гривенника“. Мы придумывали вместе различные характеры людей, в руки которых попадал гривенник“. (Записки революционера, ч. I, гл. X.) Очевидно, что интерес подобной повести не в каком-нибудь заключающем ее конфликте, а в похождениях „героя“ и может-быть, в психологических очерках встречных людей. Но короткая новелла типа драматического или трагического „анекдота“ (см. Реформатский. Опыт анализа новелл, композиции) рассчитана именно на эффектный конец, где соединяются напряженность ожидания — „чем-то кончится“ и сильное впечатление от неожиданностей развязки — ср. „Attalea princeps“, „Сигнал“ Гаршина, „Бирюк“ Тургенева, „Сон Макара“ Короленко, „Челкаш“ Горького, „Мелочь“ Зозули и т. д., и т. д.

Что до плана авантюрной повести, то в нем рост напряжения действия не идет так катастрофически быстро, как в небольшой новелле; каждый эпизод в авантюрной повести часто разрабатывается по своему драм-плану и потому заставляет читателя все время переживать очередное напряжение интереса, и только к концу ставится особо важный эпизод, апогей которого может считаться и главным апогеем всей повести (ср. Капитанская дочка, Параша Сибирячка, Ташкент — город хлебный, Железный поток — очень близкие по форме к авантюрной повести).

Итак, при планировании учащиеся (и чем старше — тем желательнее это) должны „начинать с конца“.

Так как вся эта композиционная работа проводится с очень юными или, по крайней мере, начинающими писателями, то она неизбежно

¹ См., напр., Голубков. Пособие для ведения устных и письм. сочинений, в. II.

должна быть самой элементарною. Вот почему и в задачах рассматриваются самые простые композиционные приемы. В частности, я считаю необходимым, чтобы учащиеся поработали не мало над фабулой в обычном порядке. Тогда, современем, с накоплением жизненного и литературного опыта, они перейдут и к иным способам планирования, например, к применению приема „смещения планов“, ¹ который помогает при изображении в повестях (для новеллы небольшого типа он слишком громоздок) движений и жизни масс, но разрывает фабулу.

Интересно, что картинные планы часто верно намечают завязку, главные эпизоды и даже апогей с развязкою, хотя иногда эпизоды заслоняют собою апогей; особенно это бывает тогда, когда в плане дано 7—8 и более картин.

Из других художественных приемов, применимых и желательных на младшей ступени и обязательных для старших учеников, надо считать: 1) диалог действующих лиц, 2) иллюстрирование рассказа и 3) выбор тона или, по крайней мере, точки зрения.

С диалогом дети знакомы не только из своей личной, семейной, школьной и общественной жизни (коллективное обсуждение вопросов), но и благодаря чтению басен и рассказов. Необходимо почаще драматизировать их чтение, хотя бы в скромной форме чтения текста по ролям (включая и „автора“). При этом педагог обращает их внимание на бойкость диалога, перебой вопросов, ответов, возражений и т. д., имеющих форму не полных и распространенных предложений, а эллиптических обрезанных фраз, дающих экономию времени и речевой энергии. При этом наблюдается и разница в тоне и строе речи у разных действующих лиц, в зависимости от их социального положения, характера, возраста и пр. При сочинении детьми рассказа, группе дается задание заставить действующих лиц говорить свойственным им языком. При исправлении диалогов, педагог предлагает поучиться у писателей и разбирает один из подходящих диалогов, начиная от анекдотических разговоров: „Здорово, кума“, и кончая более сложными диалогами из литературных рассказов. Задача сводится к тому, чтобы 1) давалась прямая речь, чтобы 2) диалог носил свободный, непринужденный характер (для чего хорошо двух—трех живых ребят заставить говорить за действующих лиц) и чтобы 3) было возможно больше разнообразия в ремарках автора — „сказал“, „ответила“, „заметила“, „возразил“, „закричал“ и т. д.

В дальнейшем, на старшей ступени, учащиеся должны будут учиться освобождаться и от этих, в сущности, далеко не всегда нужных, ремарок, а также переходить при передаче чужой речи к свободной форме изложения речей и мыслей действующих лиц — не в форме косвенной речи (типа „сказал, что...“, „думал, что...“), а изложения самого содержания этих речей. Например, художник — покровитель юного таланта, вернувшись домой, размышляет, как помочь. „Он пойдет завтра к двум—трем знакомым, членам Союза, и обратит их внимание и т. д.“ или „Им (родным) нечего беспокоиться — мальчик так спосо-

¹ Термин Б. Пильняка, употребленный им по поводу романа Зазубрина „Два мира“.

бен, что легко выдержит экзамен и получит стипендию“. Здесь опущены слова: „он решил, что...“, „он успокаивал, говоря, что...“. Подобная манера дается в результате стилистических усилий, т.-е. при редакции текста, когда все лишнее выкидывается (без ущерба, конечно, для смысла). Поэтому, при первых упражнениях учащиеся 5, 6 и 7 годов обучения пишут диалоги с ремарками и вводят иногда и косвенную речь. Затем преподаватель, обращаясь к их вкусу и опираясь на подобранные тексты (см. упражнения), предлагает „чистить“ текст и указывает им эти приемы.

Иллюстрирование, в широком значении этого слова, не по силам учащимся даже 5-го отделения, если разуместь под ним введение описательного материала. Но оживление, „обнагряживание“ отдельных мест вполне уместно и доступно после того, как фабула создана детьми или дана учащим. Прежде всего идет эта работа, когда тема дана в виде картины, которая снабжает авторов зрительными представлениями. Фон почти готов, остается ввести несколько предположений о звуковой стороне, может-быть, о тепловой, обонятельной. Например, при сочинении рассказа на тему „Возвращение из города“ (картина Корзухина) — дети не только упомянут о том, что сцена раздачи подарков происходит в избе, но укажут, что дело было ночью, при свете, повидимому, светца, что ребята уже ложились спать и раздевались; что в избе тепло, не то, что на дворе, но отец торопился раздать гостинцы и не разделся, а остался в тулупе. Или картина Васнецова „На льдине“¹ дает основание говорить не только о ледоходе, захватившем путников, но и о сильном ветре, и о вое собаки, и о призывных криках одного из гибнущих. Выбор того или другого типа представлений для отдельных мест диктуется потребностью читателя в наглядности. Желательны указания на телодвижения, вызывающие моторные и зрительные представления. Очень оживляют и указания на звуки, запахи, температуру. Но на младшей ступени таких указаний не может быть много. Хорошо, если дети научатся вырабатывать фабулу несложного рассказа. Другое дело — если фабула им уже дана, тогда и задача заключается в том, чтобы эту фабулу оживить и диалогом, и разными изобразительными средствами. Одним из лучших приемов, выясняющих значение иллюстрирования, является следующий тип работы: педагог читает учащимся заранее приготовленную им канву какого-нибудь небольшого рассказа или законченного отрывка, принадежащего выдающемуся писателю; потом предлагает им устно или письменно рассказать по этой канве; затем несколько этих рассказов разбирается в классе, и, наконец, читается самый художественный рассказ. Например, дается такая канва:

„Мальчик шалун приехал с матерью погостить к знакомому станционному служащему; на станции он знакомится с компанией сорванцов и бьется с ними об заклад, что он ляжет между рельсами перед проходом поезда и пропустит поезд над собою. Опыт проделан; мальчик выдержал испытание, но лишается чувств. Он уверял потом, что только прикинулся, чтобы напугать товарищей. Однако, на другой день

¹ Беру их из известного альбома Бородича и Гречушкиных, вып. VI.

он захворал нервной лихорадкой. Мать впала в такое отчаяние, что мальчик был потрясен и дал слово не повторять опытов“.

Как видит читатель, здесь дана канва отрывка из романа „Братья Карамазовы“, повествующего о Коле Красоткине. При чтении текста и сличении его со своими рассказами ученики увидят целый ряд иллюстративных приемов, особенно в сцене приближения поезда, и подробную психологическую мотивировку поступков Коли и его товарищей,— Для изучения иллюстративных приемов, относящихся к внешним условиям действия, можно ту же работу проделать с рассказом „Петька на даче“, начиная с момента отправления из парикмахерской.

„Мальчуган, служащий в парикмахерской и никогда не бывавший за городом, едет с матерью на дачу. Все поражает его — и вокзал и поездка в вагоне, и тем более жизнь на даче, в природе. Только на третий день он начал купаться и играть с другими детьми. Как не хотелось ему возвращаться домой“!

Из рассказа Андреева я, после чтения детских рассказов, прочитал бы следующие места: „Петькины дни тянулись...“ и до конца. Но можно было бы прочитать и со слов: „Однажды в обед приехала мать...“, несколько сократить непонятные места в первом абзаце и дочитать до конца.¹

Этот прием выяснит учащимся значение иллюстративных приемов, рисующих нашему воображению фон, обстановку. Рядом с ним вполне уместна и более сокращенная работа по отделке детских рассказов, когда учащий, читая чью-нибудь работу или ведя коллективное сочинение, предлагает детям самим подробнее нарисовать картину приближающегося поезда (их ответы должны говорить о ночной темноте и свежести воздуха, тишине, появлении светящихся точек, грохоте приближающегося поезда, или рассказать подробно о впечатлениях от сутолоки, шума и густого дыма на вокзале, свежести, ароматности ласкающего „дачного“ воздуха и пр. „Сделать это надо, чтобы читатель мог вообразить себе это, — увидеть“, — так можно определить детям эту задачу. Иногда учащие предлагают подобрать к тому или иному моменту рассказа слова по красивее или трогательнее. Это субъективное определение задачи менее точно, потому что дети расценивают „красивые“ слова по-своему, и потому лучше употреблять более точные выражения. Такое задание можно ставить и заранее, при задании темы, особенно, если предлагается канва, чтобы дети обдумали и написали подробнее такие-то картины.

На старшей ступени поучительно проследить, как иллюстрационные приемы распределяются по всему рассказу, не сосредоточиваясь в одном месте. В этом отношении особенно полезно изучать рассказы Чехова и современных беллетристов (см. Упражнения). На помощь педагогу в данном случае приходит поэтика, освещающая художественное значение приемов картинности и эмоциональности. Можно с этой целью прибегнуть опять к сравнению схем литературных рассказов с их текстом (подробнее — см. отдел „Описания“).

¹ Много материала для таких упражнений можно найти в „Пособии для ведения сочинений“ Голубкова, I—II. Переделку конца повести „Правонарушители“ см. в „Упражнениях“, приложенных к настоящему отделу.

Наконец, на младшей ступени возможно применять еще один прием — сочинение рассказа от имени того или другого действующего лица. Дети могут знакомиться с этим приемом при работах, примыкающих к чтению литературных произведений. Так, например, они читают рассказ Толстого „Акула“, после чего им предлагается пересказать от имени 1) мальчугана, 2) капитана-отца, 3) одного из свидетелей, с волнением переживавшего всю изображенную сцену; с детьми постарше можно изготовить скелет рассказа, который мог бы быть помещен в газете в виде хроникерской заметки. Итак, даны три точки зрения, которым могут соответствовать три оттенка одного тона. Если же мы возьмем для подобной работы рассказ с противоположными интересами, например, „Коля и Колька“ Чирикова, то, очевидно, освещение фактов будет у обоих мальчиков разное. Подобная работа уясняет учащимся значение точки зрения, ее влияния на подбор и освещение материала, после чего они могут работать над темами, применяя разные точки зрения. Например, рассказы к картинам: „Веселая минутка“ Ржевской, „Возвращение из города“ Максимова, „Крестьянская сходка“ С. Коровина могут быть переданы от имени не менее чем трех лиц каждый, и, кроме того, возможен объективный рассказ от имени „невидимого присутствующего“, но всеведущего и всевидящего „автора“. Вообще же рассказ может быть изложен с четырех точек зрения:

- 1) от имени действующего лица в первом лице;
- 2) в третьем лице, но действующим лицом;
- 3) „ „ „ автором — с всеведущей точки зрения;
- 4) „ „ „ с точки зрения воображаемого рассказчика, не принимавшего участия в действии.

Для младших классов легче всего вести рассказ с первой или третьей точки зрения.

Сочинение рассказов на старшей ступени и при занятиях с подготовленными взрослыми основано на применении тех же приемов, что и на младшей, только некоторые из них играют гораздо менее важную роль. Так, например, если 5 или 6 отделения упражнялись и раньше в составлении рассказов устных и письменных, то нет надобности тратить много времени на сплошное устное рассказывание; зато можно требовать более частого составления планов или схем — канв; нет надобности ставить многократные наблюдения над планами рассказов, над отдельными их стилистическими приемами — диалога, иллюстрации и пр. Стилистическая наблюдательность и личный литературный, хотя бы и весьма скромный, опыт учащихся позволяет сократить эту работу.

Иное дело, если мы имеем дело с неискусившеюся группой: тогда с нею необходимо пройти эти подготовительные этапы медленнее, чтобы за это время хотя бы несколько начали развиваться вкус и чутье к художественной форме.

С этой целью в отдел „Упражнений“ мною введены разнообразные задачи, рассчитанные на учащихся разных возрастов и разной литературной подготовки. Но исходным принципом остается тот же:

учащиеся учатся писать у мастеров слова, не копируя их, а применяя различные их художественные

приемы к своим самостоятельным литературным опытам.

Пересказ и даже более свободные виды переработки литературного текста остаются только как вспомогательные упражнения, чем-то в роде музыкальных эпизодов и не считаются за единственный и главный путь к выработке собственного стиля.

Этот путь детального штудирования художественного текста с практическими целями отличается от общепринятого беглого (курсорного) пересказа произведений тем, что при последнем на литературный текст забрасывается сеть с слишком крупными петлями, и вся средняя и мелкая рыбешка проскакивает; при пересказах мы следим за содержанием; техника же, литературные приемы ускользают от нашего внимания, так как вообще мыслима только сокращенная передача сколько-нибудь крупных произведений. Таким образом меняется подход к тексту, но практические цели не устраняют, а напротив углубляют понимание вопросов поэтики. Мы ставим учащегося в положение учеников, исследующих приемы, которыми мастер достигает определенных художественных эффектов, т.-е. ставим с ними теоретико-литературные наблюдения и делаем научные выводы. Но на этом работа не останавливается: ученики пробуют применять эти приемы и в своем скромном творчестве. Так, ставится работа, например, у лучших французских, английских и американских методистов-специалистов по стилистическим работам — Albalat,¹ Roustan, Gardiner-Kittrege, Lançon² и др.

Если, таким образом, класс на некоторые часы превращается в скромную литературную студию, то возникает вопрос — остаются ли литературные достижения в пределах этой же группы или выносятся за ее пределы — например, в литературный кружок, в классный или обще-школьный журнал. Здесь мы встречаемся с контрастом в отношении к ученическим литературным опытам: с одной стороны, американские и отчасти английские „реторики“ отчетливо ставят практические задачи — составить телеграмму, передать по телефону, написать письмо, написать репортерский отчет, хроникерскую заметку, историческую статью или рассказ в журнал или литературное приложение к газете. Конечно 99% этих опытов не выходит за пределы школы, но практический уклон отчетливо выражен. В совсем недавнее время та же точка зрения начала прививаться и к русской практике, сперва преимущественно в школах для взрослых и подростков,³ а затем и в трудовых школах. Новые программы для единой трудовой школы, утвержденные Кол. НКП 16 июля 1923 г., и программы 1924 и 1925 гг. выявили эту тенденцию еще отчетливее чем это было в программах 1919 и 1921 гг. Вот некоторые из навыков, которые должны быть усвоены кончающими еще I ступень:

А. Навыки в ориентировочном труде.

5. Наведение справок в общественном, государственном учреждении.

6. Пользование почтой, телеграфом, телефоном и т. д.

¹ L'art d'écrire. La formation du style. Le travail du style. — Первая книга Альбаляя переведена на русский яз. в 1924 г.

² См. указатель.

³ Ср. Машкин. Русский язык в школах фабзавуча. Путь просвещ., 1923.

В. Навыки в труде по фиксации.

3. Составление отчетов о проделанной работе.
4. Составление плана для предстоящей работы.
5. Составление рапорта о любом событии, происшествии.
6. Составление приходо-расходного отчета, сметы, ведомости и т. д.

Е. Навыки в научно-исследовательском труде.

3. Пользование словарем, справочником, каталогом, газетой, журналом, руководством и т. д.
4. Пользование музеем, выставкой, библиотекой, архивом и т. д.

Ж. Навыки в общественно-политическом труде.

1. Участие в общих собраниях, ведение их и их протоколов.
4. Составление стенной газеты, сборников, журналов и т. д.

В учебных планах тех же программ мы находим следующие типы работ (частью только-что перечисленные) — отчеты, записи, наблюдения, календари, планы-проекты, плакаты, рассказы, коллективные сочинения (полуповествовательного, полуописательно-характеризующего типа), школьная стенная газета и т. д.

От 1 концентра второй ступени программы 1925 г. ожидают следующих результатов:

5-й год обучения.

Уменье вести дневник занятий.

Уменье составить краткий отчет о проделанной работе.

Уменье сделать нужную выписку из книги, запись предложенного задания, добытых при обследовании сведений.

Уменье составить небольшую корреспонденцию информационного характера о жизни группы в школьную газету.

Уменье написать краткое сочинение в повествовательной и описательной форме о лично пережитом или виденном.

(Выработка орфографически грамотного письма.)

6-й год обучения.

Устная речь.

Укрепление и развитие навыков, указанных в 5-м году. Ожидаемые для 6-го года результаты: уменье выступить с речью или докладом о проделанной работе на собрании школьного коллектива. Навыки речи выразительной и правильной (в смысле произношения).

Письменная речь.

Укрепление и развитие навыков 5-го года.

Ожидаемые результаты: уменье составить письменный отчет по проработанному материалу.

Уменье, проконспектировать данную статью.

Уменье дать деловую статью в школьную газету по собственным наблюдениям.

Творческая письменная работа в виде рассказа или стихотворения на основании собственных переживаний и наблюдений.

7-й год обучения.

Развитие устной речи. В результате 7-го года: уменье выступить с законченной подготовленной монологической речью — докладом или рефератом в школе и вне ее, с продуманным и самостоятельно проработанным планом. (Обладание в достаточной степени правильным литературным произношением.)

Письменная речь.

Продолжение работ 5 и 6 годов. В результате 7-го года уменье:

- 1) письменно формулировать тезисы докладов и рефератов;
- 2) составить отчет о собрании или о работах классных и кружковых;

3) составить подробный протокол собрания деторганизации.

Корреспондирование и составление статей в свою школьную газету.

Рефераты по ряду прочитанных и проработанных статей и книг или прослушанных докладов. Самостоятельное литературное творчество: очерки, рассказы или стихотворения.

Рецензирование.

Участие в литературных диспутах.

(Полное усвоение грамматического письма.)

На другом полюсе мы находим французскую и немецкую методики и их верную последовательницу, традиционную русскую; как ни различны пути французской и немецкой школьных реторик, обе они до последнего времени совпадали в своем отчуждении от практической общественной жизни и, угрожая учащимся в разных литературных жанрах, избегали ставить ученическим опытом цели, которые ставят себе взрослые. Одно из немногих исключений представляли собою пресловутые „письма“, которые учащиеся должны были писать воображаемым адресатам от воображаемых же авторов-паинек... Нечего и говорить, какими вымученными являются подобные „литературные опыты“, особенно часто повторяемые. Французская школа знает еще один вид литературных упражнений, который близок к типу работы взрослых, это составление ораторских речей, но опять-таки, насколько далеки темы этих речей от умственного и общественного обихода хотя бы и взрослых учеников!..

Возвращаясь к составлению рассказов, я оговорюсь, что имею в виду вовсе не то, чтобы каждая ученическая новелла выносилась из класса; напротив, это право должно быть добыто, завоевано упорным стилистическим трудом над произведением, зародыш которого был плодом некоторого вдохновения. Все упражнения, указываемые ниже, остаются в стенах лаборатории. Я сравнил бы эту работу над шлифовкою рассказов (и других, конечно, литературных опытов) с работою по постановке классом и группою какой-нибудь пьесы, по подготовке литературного утра или

вечера и т. п. Работа ведется в тиши, но имеет в виду общественное выступление определенного типа; для высших достижений продлевается много этюдов и эскизов, но из них вырастают действительно серьезные произведения, не часто, но зато — с силою и удачею. Вспомним старинный опыт Московского благородного пансиона: его высшим достижением было творчество Жуковского, но сколько литературно-образованных людей вышло из него, следом за этим корифеем. Вспомним живой, остроумный рассказ П. А. Кропоткина о той естественной литературной эволюции, которую проделал он с своим братом под руководством упомянутого выше учителя русского языка (Н. П. Смирнова). После упражнений в сочинении реалистических рассказов (П. А.), романтических историй и стихов (Ал. Ал.) они переходят к журналистике: „Я даже тогда пробовал стать журналистом. На двенадцатом году я начал издавать ежедневную газету... А так как... отец получал только „Московские Полицейские Ведомости“, то у меня не было большого выбора для подражания. Таким образом моя газета состояла из коротеньких рубрик, излагавших новости дня в роде следующих: „Пошли в лес, Н. П. Смирнов настрелял дроздов“ и т. д. — Вскоре, однако, это перестало удовлетворять меня, и в 1855 году я стал издавать ежемесячный журнал, в котором помещались стихи Александра, мои повести и еще разные разности...“ Потом они достали поэму и лекцию. Скоро у журнала появился „сопернический“ журнал. „Дело принимало серьезный оборот. Что касается стихотворений и повестей, то преимущество было за нами; но у конкурента был „критик“. А „критик“, затрагивающий по поводу новых беллетристических произведений всевозможные вопросы, которые не могут быть обсуждаемы иначе, является, как известно, душою русского журнала. У конкурента был критик, а у нас нет! Он даже написал статью для первого номера и показал ее брату. Статья, впрочем, была претенциозна и слаба, и Александр немедленно написал антикритику, в которой сокрушил и осмеял автора. Тогда лагерь соперников впал в уныние, узнавши, что антикритика появится в нашем ближайшем номере. Соперники отказались от мысли издавать журнал, и лучшие писатели их лагеря перешли к нам. Мы с триумфом возвестили, что заручились сотрудничеством стольких знаменитых писателей“. Как это жизненно верно, и как это напоминает историю многих юношеских литературных затей и опытов и нашего и даже прежнего времени, и многих литературных кружков недавнего прошлого и настоящего. Но кружковая работа должна бы стоять ближе к классной, чем это обыкновенно бывает; с другой стороны, классная работа должна была бы в большей степени учитывать тот вкус и интерес к общественным формам литературной работы, который так упорно сказывается у молодежи и который удачно учитывают новые английские и особенно американские пособия по развитию речи в среднем и старшем концентрах.

Итак, в чем же заключается работа над стилем новеллы?

Кроме литературных самостоятельных ученических опытов, мы учимся с нашими учениками у больших писателей. При этом мы не ограничиваемся изучением рассказов же, а наблюдаем приемы и в других эпических произведениях — в балладе, даже сказке и в басне, т.-е. в ее повествовательной части. Юношеский рассказ должен быть

краток, ясен, основан на художественном правдоподоби и в то же время прост. Кроме того, он должен быть проникнут единством образов и художественного замысла (идеи), следовательно — внутренне-целен и связан со стороны формы. Наконец, говоря о борьбе, он должен быть проникнут активностью, или кинетичен, должен заставлять героев действовать и — что особенно важно — показывать их действующими. Какие же произведения лучше всего осуществляют эти задачи, как не небольшие поэмы, баллады и прежде всего — басни. В лучших баснях мы имеем высокие образцы словесного искусства, у которых так же можно научиться многому, как французы учатся у своего мастера — Ляфонтэна. Этими соображениями объясняется внесение в упражнения и старинного материала — не малого количества лучших басен Крылова, лучших баллад Жуковского и т. д. на ряду с лучшими образцами новой и новейшей повествовательной прозы. Французские и англо-американские методисты (напр., Альбаля, Рустан, Чёбб, Гардинер, Болдвин и др.) отводят не малое место для наблюдений и подражаний Гомеру с его богатством изобразительных средств, особенно в области передачи движений (моторных представлений). Мы имеем свой прекрасный в этом отношении материал — в наших старинах и сказках, особенно в первых. Поэтому, Гомеру отводится в упражнениях гораздо более скромная роль (на ряду с образцами и русского и зап.-европейского и персидского и пр. эпоса), чем в указанных выше пособиях.

Первые „Устные упражнения в сказывании историй“ предназначены для 5 и 6 годов обучения или отсталых в данном отношении более взрослых классов. Их назначение — развязать язык, ввести в устный словесный оборот учащихся форму рассказа в наиболее бесхитростной его форме — отчете о пережитой или воображаемой „истории“. Попутно проверяется знакомство учащихся с приемом выделения плана, умение пересказывать краткое эпическое произведение (напр., басню), навык становиться на разные точки зрения при передаче одного и того же случая (упр. 6, 7, 9), делать извлечения из повести или романа, с обрамлением отрывка самым кратким (и в то же время достаточно ясным) повествованием о предшествующем и последующем (упр. 10).

Нет никакой надобности, конечно, проделывать все указанные 11 упражнений, которые заняли бы очень много времени, нужного и для других типов стилистических работ, и для других работ по русскому языку и литературе. В хорошем классе можно число этих упражнений свести до минимума (1 — 2). Дальнейший путь стилистических наблюдений и упражнений может быть тот, который намечен в отделе „Упражнений“. К нему приспособлены и нижеследующие методические соображения, советы и указания. Но педагог может и изменить порядок отделов, может и сократить число типов работ в зависимости от уровня развития группы, ее литературной подготовленности, личных взглядов на задачи этого практического курса и т. д.

Начинаем работу с композиции (II — III), при чем, на первых порах я ограничиваюсь лишь драматическим планом фабулы, почти не уделяя

внимания экспозиции, „выступлению“ и заключению, обрамлению и т. п., а затем ставлю несколько задач на исследование роли эпизодов, находящихся между завязкою и апогеем (в так наз. *Spannung, Steigerung, Lestnische*), и после апогея — перед развязкою или катастрофою.

Учащиеся на ряде литературных примеров уясняют себе сущность драматического плана — наблюдают приемы, усиливающие впечатление, благодаря растущему напряжению борьбы, внешней и внутренней (упр. 1), и применяют эти наблюдения к своим литературным опытам. Из отдельных приемов я останавливаюсь на широко-распространенном приеме сближать апогей с развязкою и катастрофой неожиданного характера и приемах торможения и ускорения. Наконец, чтобы дать учащимся представление о том, что не все рассказы строятся по указанной только-что схеме, я ввожу задачу 6 в отдел „Эпизоды“ с тем, чтобы учащиеся практиковались в рассказах, медленно опускающих напряженное до апогея действие (своего рода медленная деградация).

После элементарного ознакомления с простейшими приемами композиции правильнее всего остановиться на том, что придает рассказу дух действительности, кинетичности; для этого учащиеся знакомятся с тем, как изображаются мастерами действия, не в смысле передачи фабулы, а изучения и применения ряда словесных приемов, живописующих активность героев. При изучении указываемых басен эта работа выразится в подчеркивании или выписывании тех глаголов, отглагольных существительных и, может-быть, причастий, которыми обозначены поступки, жесты и т. д. действующих лиц. В сущности, эта работа представляет собою элементарную форму скелетизирования литературного произведения, с обращением исключительного внимания на слова и выражения, вызывающие моторные представления. Рассказ, басня, баллада живут именно сменой действий, и выяснению этого посвящен данный отдел упражнений (№ IV).

Дальнейшие упражнения отдела № V продолжают, в сущности, работу отд. IV, который уже поставил вопрос о приемах иллюстрирования произведения, но лишь при изображении действия; отдел же V выдвигает наблюдения и упражнения в выработке общего фона и по иллюстрированию отдельных мест рассказа. Предполагаю у педагога (как и в предыдущих работах) достаточное знакомство с курсом теории литературы, а у учащихся некоторое представление о приемах картинности и эмоциональности, которое углубляется в работе над отделами V и VI. Задача V, 2 рассчитана на введение минимального пейзажа, проведенного через весь рассказ, а не сосредоточенного только в начале. Задача V, 3 рассчитана на чтение каких-либо статей историко-бытового, географического и пр. характера, так, как это часто практикуется во французской и англо-американской школах (ср. *Рустан. Повествование*).

Упражнения по передаче фона и иллюстрированию теснейшим образом связаны с развитием художественного воображения учащихся, точнее — они основаны на нем; дети с неразвитым творческим воображением превратят эту работу в узко-словесную, вербальную. С этой точки зрения не следовало бы жалеть времени на то, чтобы проделать все упражнения, по крайней мере, VI отдела, задачи 1, 2, 3, 4 (или ей

подобную, напр. то же упражнение с рассказами Чехова „Ванька“, „Тоска“). Что до упражнения 5-го (отрывок из воспоминания об импровизации Достоевского), то он может пригодиться в разных направлениях, которые отмечены в приложенных к нему задачах, между прочим, для изучения разных типов драматического плана и, если угодно, экспозиции и концовки эмоционального характера, наконец — тона слегка патетического у Ф. М. Достоевского, который можно восстановить при помощи выразительного чтения, даже чтения всего этого отрывка по ролям — за А. П. Милюкова и Ф. М. Достоевского.

Обращаю внимание педагогов на применение Достоевским так наз. *praesens historicum*, т.-е. настоящего времени вместо прошедшего, что придает этому рассказу (как и многим другим) большую изобразительную силу. Интересно побудить учащихся поискать этот прием у новых новеллистов, напр. у Чехова, Горького, Короленко, Серафимовича, Неверова, и поупражняться в его применении.

Упражнения VII-го отдела, посвященные диалогу, ясны сами по себе. Обращаю внимание словесников на задачу 3-ю, а также на сказанное выше по поводу работы на младшей ступени о способах не только вести диалог, но и заменять его косвенною речью, а также передачею хода мыслей и слов без ремарочных „сказал, что...“, „возразил“ и пр. Последний прием уместен в более крупных рассказах и повестях. Эффект, даваемый диалогом, изучается при помощи двоякого рода приемов: развертывания косвенной речи или мотивов в диалог и, наоборот, замены диалога его изложением. Наконец, в целях придания диалогу реалистической силы, учащиеся наблюдают разницу в речах героев различного духовного склада, умственного образования и социального положения.

Работа над уяснением роли точки зрения в повествовании ведется в двух направлениях: с одной стороны, наблюдается влияние ее на подбор материала в речах разных людей об одном и том же событии, явлении, происшествии; с другой — делаются попытки наблюдать субъективно-окрашивающие речь тона разных рассказчиков. Если первая задача может быть решаемая и на младшей ступени, то вторая сколько-нибудь удачно разрешается на второй ступени, особенно в старших классах, где она может своею психологическою трудностью вызвать живой интерес и творческие усилия со стороны большинства учащихся.¹

Обилие задач имеет в виду дать педагогу возможность свободного и широкого выбора при постановке упражнений. Прodelывать их все нет, конечно, никакой надобности.

Работа по новелле заканчивается наблюдением над разными приемами вступлений и заключений. Эти наблюдения, по моему глубокому убеждению, отнюдь не должны приводить к восхвалению той или иной манеры — напр. начинать *ex abrupto* (внезапно) или предпосылать длинную экспозицию, даже целое повествование (ср. Бежин луг); „обрывать“ рассказ или сопроводить его кодою разных размеров и типов и т. д. Мы должны искать с учениками правильных подходов — в функциональном

¹ См. Досычева. Творческое чтение и письм. работы учащихся на второй ступени. Педаг. Мысль, 1922, № 3 — 4, стр. 21 — 28.

значении каждого из таких приемов — мерного, медленного, задумчивого ведения рассказа (это должно отражаться и на тоне его сказывания) у одного; быстрого, часто нервного, опирающегося на поступки — дела и энергично ведущего к развязке через апогей — у другого. Учащиеся должны приучаться схватывать разные манеры строить новеллу или историческое повествование, и посильно применять его в своем творчестве. Я не исключаю возможности построения ими и образных рассказов.

Наконец, последним типом упражнений является наблюдение над словесными приемами обозначения действующих лиц, основных идей и над скрепами, поддерживающими внешнее единство литературного произведения. Приемы работы ясны из самых заданий.

УПРАЖНЕНИЯ В СОЧИНЕНИИ РАССКАЗОВ.

1. УСТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В СКАЗЫВАНИИ „ИСТОРИЙ“.

Надо 1) обдумать историю, 2) изготовить план или канву и 3) рассказать по ним придуманную историю.

1. Рассказать случай из своего детства.
2. Рассказать случай из школьной жизни.
3. Дать отчет о прогулке или экскурсии.
4. Составить план одного из рассказов Мамина-Сибиряка, Андреева, Чехова и др. (см. выше, п. 10; II, I а и б).
5. Изложить одну из басен Крылова.
6. Вам дано поручение. Передайте: 1) разговор о поручении с лицом, дающим его; 2) ваши усилия исполнить задание; 3) разговор с адресатом.
 - а. Расскажите так, как если бы сообщали третьему лицу.
 - б. Расскажите так, как изложили бы отправителю.
7. Приготовьте для класса изложение прочитанного вами нового рассказа.

8. Поссорились два брата. Отец порознь расспрашивает. Расскажите от имени одного из них о причинах ссоры. То же — ссора двух ребят в детском доме. Расспрашивает заведующий.

9. Выберите интересный рассказ о каком-нибудь значительном историческом событии. Составьте план, излагающий порядок его событий.

10. Выберите рассказ о каком-нибудь случае (эпизоде) из следующих произведений: ¹ „Каштанка“, Чехова; „В дурном обществе“, „Слепой Музыкант“, „Без языка“ Короленко; „Капитанская дочка“, „Дубровский“ Пушкина; „Накануне“, „Муму“ Тургенева; „Детство“ Горького; „Ташкент — город хлебный“ Неверова; „Правонарушители“ Сейфуллиной; для взрослых (кружки и студии) „Города и годы“ Федина, „Цемент“ Гладкова, „Неделя“ Либединского, „Никита Шорнев“ или „Недавнее“ Аросева, „Голый год“ Пильняка, „Перегной“, „Виринея“ Сейфуллиной,

¹ Список рассчитан на разные возрасты и подготовку учащихся и учитывает даже студии взрослых.

а также любую более крупную вещь из классиков. Изложите его своими словами, но так, чтобы он мог быть понят незнакомым с ним слушателем (вести необходимое для понимания из предыдущего и последующего изложения).

11. Расскажите, какой случай и как именно может произойти с велосипедом, автомобилем, пожарным насосом или другой какой-нибудь машиной.

II. П Л А Н.

1. Составить план одного из указанных ниже произведений, при чем останавливаться на таких частях, которые имеют прямое влияние на ход действия повести или рассказа. Найти завязку, момент наивысшего напряжения действия или борьбы (апогей, кульминационный пункт, зенит) и развязку; найти главнейшие эпизоды, находящиеся между этими главными частями, и определить, толкают ли они действие вперед или тормозят его. Почему к такому плану применимо название „лестницы“? Можно ли было предвидеть развязку? Как далеко отстоит она от апогея? Если апогей и развязка стоят рядом, т.-е. между ними нет эпизодов, то какое действие оказывает это сближение на драматизм рассказа, на его занимательность?

а. Одно из произведений, указанных выше: („Устные упражнения“, п. 4 и 10): изображение действий, № 1, 4.

б. Одно из следующих произведений: одна из сказок Щедрина, „Сказание о Флоре, Агриппе и Менахеме“ Короленко. Его же „Сон Макара“, „Лес шумит“ (без рамки), „Рассказ ямщика“. Многие рассказы Станюковича, напр., „Человек за бортом“, „На камнях“: „Васька“ и др. Рассказ Гончарова о гибели фрегата „Диана“ (конец II тома „Фрегата Паллады“), Горький—„Дружки“, „Песня о соколе“ (без рамки), „Дед Архип и Ленька“, „Челкаш“ и др.; Атава-Терпигоров „В раю“; Серафимович—„Стрелочник“, „Сцепщик“, Е. Зозуля—„Мелочь“ и т. п.

2. Составить простой план или схему рассказа на одну из нижеприведенных тем так, чтобы были: завязка, один эпизод, апогей и развязка. Вставить еще два—три эпизода, ускоряющих или тормозящих действие, и расположить все эти основные моменты действия в порядке его нарастания, т.-е. по мере роста напряжения борьбы действующих лиц—вплоть до апогея. Попробовать закончить различными развязками—предвидимыми, неожиданными, печальными, веселыми (ср. планы „Налима“, „Пересолили“, „Attalea princeps“, „Лягушка-путешественница“ и т. д.); „В грозу у леса“ (сравнить потом с концом ром. „Анна Каренина“ гл. XVII, со слов „но туча, то белея, то чернея...“).

б. Поездка или поход в гости на праздник (сравнить, напр., с поездкою молодых Ростовых к Мелюковым—с пропуском любовной интриги между Николаем и Соней—„Война и мир“, т. II, ч. IV, гл. X, со слов „Наряженные дворовые...“ и до слов „Нет, в бане гадать, вот это страшно“) и т. д.

Примечание: Представление о драматическом плане учащиеся могут выработать себе и на основании разбора какого-нибудь драмат. произв.; примеры для задачи 2 можно почерпнуть из „Пособия“ К. Т. Голубкова, Мартынова, Козлова и др.

III. ЭПИЗОДЫ.

1. Составить план пов. „Капитанская дочка“, следя за историей любви Гринева и Маши. Рассмотреть, что помешало им немедленно пожениться (тормозящие эпизоды), и что, кроме любви, помогало их сближению? Не было ли эпизодов, врывающихся в их существование перед самым, казалось бы, благополучным концом? — Расхолаживает ли наше внимание и интерес введение этих эпизодов?

2. Прodelать ту же работу над одним из следующих (или упомянутых выше) произведений: „Наль и Дамаянти“ Жуковского, „Порука“ Шиллера, „Рассказ индейского пленника“ Пушкина, „Без языка“ Короленко; рассказы Станюковича — „Ужасный день“, „На камнях“, „Васька“, „Нянька“; „Мавруша Новоторка“ и сказки Щедрина; „Сорока-воровка“ Герцена; рассказы, П. Кропоткина из „Записок революционера“ — а) о побеге, б) о плавании по Амуру; „Кавказский пленник“, „Хаджи-Мурат“ Л. Н. Толстого, „Ташкент — город хлебный“ Неверова, „Правонарушители“ Сейфуллиной; для более взрослых ¹ — „Мелочь“ Зозули; „Железный поток“ Серафимовича, „Неделя“ Либединского, „Никита Шорнев“ и друг. рассказы Аросева, „Партизаны“, „Цветные ветра“, „Бронепоезд“ Вс. Иванова; „Мать“ Березовской; „Перегной“, „Виринея“ Сейфуллиной, „Цемент“ Гладкова и др.

3. Перечитать свои рассказы и вести в них (если действительно это нужно) эпизоды, тормозящие или ускоряющие ход действия.

4. Какие эпизоды были бы естественны в рассказах о путешествии домой на побывку: а) пешком, б) на велосипеде, в) водою, на лошади, на пароходе, г) железною дорогою.

5. Какие эпизоды естественны в истории: а) денежного знака (монеты или бумажки), б) старого дома, в) кожаной тужурки.

6. Какие эпизоды можно вести после апогея в рассказах на такие темы: а) история болезни (ср. рассказы С. Т. Аксакова); б) игра в баскет-болл или футбол с окончанием — возвращение победителей домой или в школу; в) история мальчика партизана во время гражданской войны.

IV. ИЗОБРАЖЕНИЕ ДЕЙСТВИЙ

(КИНЕТИКА).

1. Разобрать те словесные средства, которыми названы или изображены действия в одном из следующих художественных произведений и отрывков: а) басни Крылова „Собачья дружба“, „Два мальчика“, „Два мужика“, „Крестьянин и работник“, „Обоз“, „Лебедь, рак и щука“; б) стихотворение „Беглец“ Лермонтова; для взрослых — прозаические отрывки, напр., изображения боя и побоищ — одна из сцен „Войны и мира“, „Тараса Бульбы“, „Бронепоезда“ и „Цветных ветров“ Всев. Иванова, „Неделя“ Либединского; „Перегной“ Сейфуллиной, „Падение Дaira“ Малышкина, „Железный поток“ Серафимовича, „Цемент“

¹ Некоторые из нижеуказываемых произведений настолько велики по объему, что можно ограничиться какою-либо крупною главою.

Гладкова (см. прилагаемые извлечения); дуэль — „Кап. дочка“, „Отцы и дети“, „Герой нашего времени“, „Барсуки“ Леонова.

2. Прочитать описание какого-нибудь боя по произведениям: „Илья и Соколыничек“ (былины), „Рустем и Зораб“, „Руслан и Людмила“, „Падение Даира“ Малышкина. „Поток“ Серафимовича. „Илиада“, отдельные сцены из „Ночь под рождество“. Как представлены наглядно действия в разбираемом произведении?

3. Представить краткую историю случившегося с вами (или сделанного вами) с передачей только действий.

4. Выбрать слова, рисующие тем или иным способом действия в одном из произведений, в п. 1 и 2, а также из сцен: пожара дома Дубровского; разорения дома — „Степной король Лир“ (гл. XXVII—XXVIII), столкновение на берегу пруда в Царицине из ром. „Накануне“; из сцены косябы в ром. „Анна Каренина“; из сцены субботника в повести Либединского, из описания разгрузки баржи у Горького в „Мои университеты“ и т. п.

5. Рассказать (или написать письмо) об экскурсии в горы, на берег моря, об участии в молотье, покосе. Обратит особое внимание на наглядную передачу действий.

6. Наблюдения над текстом стих. „На мельнице“, „Весенний шум“, „Последний“ („Кому на Руси...“) Некрасова с тем же заданием, что и в п. 4.

7. Составить кратчайшую телеграмму с известием о каком-либо внезапном событии. Распространить ее текст в виде письма с особым вниманием к передаче действий.

8. Рассказать какую-либо семейную или общественную сцену из русской, греческой, скандинавской былевой поэзии (былины, Одиссея, „Зап.-европ. эпос и средневек, роман“ Балабановой и Петерсон, I-II-III, „Из мира великих преданий“ В. Острогорского) с тем же заданием.

У. ОБСТАНОВКА МЕСТНАЯ ИЛИ ИСТОРИЧЕСКАЯ (ЭКСПОЗИЦИЯ).

1. Наблюдать, как представлена обстановка (время и место) в рассказах и повестях: Гаршина „Лягушка путешественница“, „Attalea princeps“, „Красный Цветок“, „Сигнал“; Тургенева — „Касьян с Красивой Мечи“, „Малиновая вода“, „Бирюк“, „Стучит“ и др.; Гоголя — любой рассказ из „Вечеров на хуторе близ Диканьки“, „Шинель“, „Коляска“, „Тарас Бульба“ (Хутор, Сечь, осада Дубно и т. д.); Пушкина — Повести Белкина, „Капитанская дочка“, „Дубровский“, „Пиковая дама“, „Медный всадник“, Чехова — рассказы (напр. „Пересолили“, „Художество“ и т. д.), М.-Сибиряка, Горького, Всев. Иванова, Пильняка, Либединского и др.

2. Написать рассказ о каком-либо происшествии а) в вечерний день на озере; б) в лунную тихую ночь там же или на реке, или у моря; в) в дождливый день в горах или на городской улице; г) во время снежной бури; д) в знакомом городе а) во время войны, б) во время революции.

3. Рассказ очевидца землетрясения (по газетам и журналам).

4. Всмотреться в произв., указанные в п. 1, для установления того, как обстановка изображается в диалоге.

5. Составить рассказ „По течению“ или „По воле волн, ветра“. Сравнить с рассказом Тимковского „Среди топей“, Кропоткина „Плавание по Амуру“ (Зап. революционера), Гусева-Оренбургского „Беглецы“ или им подобными.

VI. ПРИЕМЫ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ.

1. Разобрать следующий пример из воспоминаний Д. В. Григоровича о Достоевском: „Достоевскому не понравилось только одно выражение в главе: „Публика шарманщика“. У меня было написано так: „Когда шарманка перестает играть, чиновник из окна бросает пятак, который падает к ногам шарманщика“. — „Не то, не то, — раздраженно заговорил вдруг Достоевский, — совсем не то! У тебя выходит слишком сухо: пятак упал к ногам... Надо было сказать: пятак упал на мостовую, звеня и подпрыгивая“... Замечание это, — помню очень хорошо, — было для меня целым откровением...“ (Объяснение Григоровича: „да, действительно, звеня и подпрыгивая выходит гораздо живописнее, дорисовывает движение“.)

2. Сравнить следующие два отрывка — из записной книжки 1873 г. Л. Н. Толстого (Бирюков: Толстой. Биография Т. II, 200) и из ром. „Анна Каренина“ (т. I, часть II, гл. XII) — „Наступление весны:“

а) „Весна. Вечер. Низкие, темные, сплошные, разорванные на заре тучи. Тихо, глухо, сыро, темно, пахуче, лиловатый оттенок... Скотина лохматая, из-под зимних лохмотьев светятся полянки перелинявших мест...“

Лист на березе во весь рост, как платочек мягкий. Голубые пригорки незабудок, желтые поля свербигуса... Пчела серо-черная гудит и вьетса и впивается. Лопухи, крапива, рожь в трубке. Лезет по часам. Примрозы желтые. На острых травках, на кончиках, радуги в росе. Пашут под гречу. Черно, странно. Бабы тренькают пеньку и стелют серые холсты. Песни соловьев, кукушки и баб по вечерам. Дороги не накатаны еще. Дорог нет — травы на низах шелком. Чибисы. Шум ручьев. Птицы. Бабы, мальчишки босиком — ноги белые, заходит Орион и Сириус“...

б) „Весна долго не открывалась. Последние недели поста стояла ясная морозная погода. Днем таяло на солнце, а ночью доходило до семи градусов; наст был такой, что на возах ездили без дороги. Пасха была на снегу.“

Потом вдруг на второй день Святой понесло теплым ветром, надвинулись тучи, и три дня и три ночи лил бурный и теплый дождь. В четверг ветер затих, и надвинулся густой серый туман, как бы скрывающая тайны совершавшихся в природе перемены. В тумане полились воды, затрещали и сдвинулись льдины, быстрее двинулись мутные, вспенившиеся потоки, и на самую Красную горку с вечера разорвался туман, тучи разбежались барашками, прояснело, — и открылась настоящая весна.

На утро поднявшееся яркое солнце быстро съело тонкий ледок, подернувший воды, и весь теплый воздух задрожал от наполнивших его

испарений ожившей земли. Зазеленела старая и вылезаящая иглами молодая трава, надулись почки калины, смородины и липкой спиртовой березы, и на обсыпанной золотым цветом лозине загудела выставленная облетающая пчела.

Залились невидимые жаворонки над бархатом зеленой и обледеневшим жнивьем, заплакали чибисы над налившимися бурю, небубравшеюся водой низами и болотами, и высоко пролетели с весенним гоготаньем журавли и гуси. Заревела на выгонах облезшая, только местами еще неперелинявшая скотина; заиграли кривоногие ягнята вокруг теряющих волну блеющих матерей; побежали быстроногие ребята по просыхающим с отпечатками босых ног тропинкам; затрещали на пруду веселые голоса баб с холстами и застучали по дворам топоры мужиков, налаживающих сохи и бороны. Пришла настоящая весна“.

а) отметить, какими признаками весны из этого наброска пользовался Толстой в ром. „Анна Каренина“? Какие признаки он опустил, добавил и почему? б) попробуйте развить в подробностях какие-нибудь части этого описания (задача из „Наш Мир“, V); в) где больше действия, в описании или наброске? Какими словами изображено действие? Как они помогают читателю наглядно представить себе раннюю весну?

3. Сравнить стих. Гаршина „Пленница“ с его же рассказом „Attalea princeps“. В котором из них больше действия, больше картинности? Как именно изображены действие, обстановка?

4. Написать рассказ по следующей канве: „Два плотника, мастеровившие на реке купальню, пробуют вытащить налима, спрятавшегося под корягою, но это им не удается. На помощь к ним приходят старик пастух, затем барский кучер Василий, и, наконец, в дело вмешивается сам барин, которому посчастливилось вытащить налима. Но тот в решительный момент делает ловкое движение хвостом, вырывается из барских рук и исчезает в воде“. Прочитать рассказ Чехова „Налим“ и сравнить с написанным учащимися рассказом.

Вопросы: Как иллюстрировал Чехов эту схему? Разбить рассказ на картины; определить, какие представления появляются у нас при медленном чтении его, какие преобладают; какое значение для наглядности имеет настоящее время, в котором ведется рассказ?

Примечание: Можно проделать эту работу с любым несложным рассказом, извлекая предварительно из него скелет-схему и дав потом написать по нему рассказ, напр.:

Организуют колонию. — Беспризорные дети, под руководством воспитателя и его помощников, собирают весною в губернском городе вещи, необходимые для устройства загородной колонии, запасаются провиантом (обдумать, что и где достать), берут с собою коров и лошадей. Едут в двух теплушках. По дороге знакомятся друг с другом. — Колония на берегу озера. Развлечения детей (на воде — днем, вечером). Их самообслуживание. Отбор толковых помощников. Сократили паек. Наступает осень. Без пайка... Что-то будет?!

Как читатель видит, это канва IV и V глав „Правонарушителей“ (с сокращениями) Сейфуллиной. Дети готовят коллективно к рассказу, излагают его, а потом читается рассказ (конечно, ранее

ими не читанный) и проводится сравнение. Недостаток этой работы тот, что язык „Правонарушителей“ не литературный.

5. Сравнить рассказ одного из друзей Достоевского о мальчике-мастером со следующим за ним рассказом о том же мальчике самого Достоевского. „Однажды я рассказал Достоевскому, что был свидетелем маленькой сцены на нашей улице. Как-то летом сидел я вечером у открытого окна. Пастух гнал несколько коров и, остановясь перед нашим домом, пустил резкую трель из своей двухаршинной трубы. И вот, какой-то мальчик мастеровой, в пестрядевом халатишке и без сапог, подошел к пастуху и предложил ему грош за то, чтобы он позволил ему поиграть немного на своем мусикийском орудии. Пастух согласился, передал ему трубку и начал объяснять, как за нее приняться. Ребенок едва держал этот уродливый и не по силам его тяжелый инструмент. Сначала щеки его надулись как пузырь, но ничего не выходило, потом мало-по-малу начали слышаться хотя слабые, но довольно резкие, отрывистые звуки. Мальчик, видимо, был очень доволен. Но в самом жару этого музыкального упражнения у него вырвалась такая звонкая трель, что коровы дружно замычали, откуда-то явился городской, взял ребенка за ухо и крикнул: „Что ты, постреленок, балуешь! Вот я тебя!“ Мальчик оторопел, бросил трубу и побежал, опустя печально голову.

Когда я рассказал это Федору Михайловичу, он быстро заходил по комнате и заговорил с жаром... „Неужели вам этот случай кажется только забавным? Да, ведь, это — драма, серьезная драма! Бедный мальчишка этот родился в какой-нибудь деревне, по целым дням был на свежем воздухе, бегал в поле, ходил с ребятишками в лес по грибы или за ягодами, видел, как овцы пасутся, слышал, как птицы поют. Может-быть, тятка или так дядя какой-нибудь на телегу с сенокоса посадит его или даже верхом на кобылке даст проехаться. Там у ребенка была какая-нибудь свистулька, а может и дудка, и он насвистывал на ней во всю силу своей детской груди. И вот привезли этого ребенка в Петербург, и отдали на годы в ученье, или, лучше сказать, на мученье, к какому-нибудь слесарю или меднику, и сидит он с раннего утра до ночи в подвале душной мастерской в непроглядном дыму и копоти, и не слышит ничего кроме стука молотков по меди и железу, да ругани подмастерьев. Ведь, это маленький „Мертвый дом“, где суждено ему вести каторжную жизнь много лет, а вернее, бессрочно, как там, в Сибирском особом разряде. Все развлечение его в том только, что хозяин пошлет его сбегать в кабак за водкой, да в светлый праздник он с другими малолетними каторжниками-ремесленниками пошатается на вонючем дворе, да может постоять у ворот, если не прогонит дворник. И вот теперь у этого мальчишки завелся грош, и он не проел его на прянике, не пропил на грушевом квасу, а видит — гонят коровушек, и у пастуха какая-то большая дудка. Он уже слышал ее. Захотелось ему удовлетворить высшей эстетической потребности, так или иначе присущей всякому человеку, и отдает он свой последний грош пастуху, чтобы дал ему минуточку, одну только минуточку, поиграть, хоть несколько звуков выжать из этой, придавленной в душной мастерской, детской груди. Какое удовольствие! Какое наслаждение! Труба его звучит,

он сам на ней наигрывает, и корова замычала, откликается ему по-деревенски. Вдруг полицейский, блюститель городского порядка и тишины, хватает бедного ребенка за вихор, отнимает у него трубу, грозит ему... Да поймите же, сколько в этом трогательного, какая это драма! Славный ребенок, бедный ребенок!..“ (А. П. Милюков, „Литерат. встречи и знакомства“, СПб., 1890 г.; см. также в книге Ветринского, „Ф. М. Достоевский“, М., 1912 г.)

Выбрать картинные и эмоциональные выражения, внесенные Достоевским в рассказ Милюкова. В каких отношениях выигрывает благодаря им рассказ Милюкова? Отметить употребление Достоевским настоящего времени в конце. Перечитать вслух параллельно последние сцены в обоих рассказах. Определить значение настоящего времени в рассказе Достоевского. Вдуматься в противоположность (антитезу) картин деревенской и городской жизни мальчугана. Сохранил ли или изменил Достоевский то нарастание (градацию) драматизма, которое находим в рассказе Милюкова?

VII. ДИАЛОГ.

1. Всмотритесь в картину Перова „На привале“. Представьте, что вы присутствуете при разговоре. Сочините диалог всех трех действующих лиц.

2. Та же работа по картинам: „Новенькая“ Шанкс, „На побывку к сыну“ Маковского, „Свидание с сыном“ Лебедева, „Крестьянская сходка“ С. Коровина и др. Написать изложение разговора в третьем лице. Сравнить с диалогом, отметить его наглядность.

3. Написать преимущественно в форме разговора сцену: а) остановка трамвая; б) на станции жел. дороги: „поезд опоздал“ или „пришел поезд“, „посадка на поезд“; в) на пожаре и т. п. Представить действующих лиц наделенными разными темпераментами — живым, нетерпеливым, угрюмым, спокойным, вспыльчивым и т. д. Заставить каждое из них сказать хоть несколько слов. Избегать повторения — сказал, говорил, заменяя их разнообразными синонимами: ответил, возразил, согласился, вскрикнул, прошептал, или заставляя своих героев говорить самыми типичными для них словами и описывая их манеру говорить — ср. речи героев „Ревизора“ и „Мертвых душ“, „Шинели“, а также рассказов Чехова „Злоумышленник“, „Свадьба“, „Налим“, „Пересолили“ и др. — Рассказать в настоящем времени.

4. Рассмотреть картину Репина „Не ждали“. Определить, как каждый член семьи встретит неожиданного гостя — ссыльного, и как завяжется разговор (который можно довести только до момента рассказа ссыльного о своей жизни в ссылке).

5. Что мы узнали о Скупом рыцаре и о турнире из речей Альбера, Соломона и Ивана и как изложены эти сведения в разговоре? Изложите их связно от 3-го лица и сравните диалоги с вашими же описаниями личности Скупого рыцаря и рассказом о турнире.

6. Прочитать 1-ю главу „Истории Пугачевского бунта“ А. С. Пушкина, пересказать очень кратко (не более 35 — 40 слов) ее вторую половину, со слов „С самого 1762 года...“ и до конца. Сравнить этот

скелет и разговор хозяина умёта с Пугачевым в главе повести „Капитанская дочка“. (Со слов: „Хозяин вынул из ставца...“.) Обратитъ внимание на форму диалога, оценить его изобразительную силу по содержанию и по форме.

7. Прочитать: стихотв. „Кияя“ Барбье (перев. Минаева); басни — „Квартет“, „Лжец“, „Волк и кот“, „Волк и ягненок“ или одну из сцен с диалогом из „Двенадцати“ Блока, „Кожаные куртки“ Пильняка, сцены из „Перегноя“ Сейфуллиной и др. от третьего лица и потом сравнить пересказ с диалогом в самом произведении.

VIII. ТОЧКА ЗРЕНИЯ.

Передача событий от имени разных рассказчиков — изменение точек зрения. При рассказе употребляется первое или третье лицо, настоящее или прошедшее время. Обращать внимание на изменение деталей в зависимости от того, кто рассказывает.

1. Передать содержание избранного рассказа (напр., „Человек за бортом“ Станюковича, „Кара-Ханым“ Мам.-Сибиряка, „Рассказ ямщика“ Короленко и т. п.) от имени разных действующих лиц.

2. Изложить историю, представленную в балладе или небольшой поэме (напр., „Песнь про купца Калашникова“, „Измаил-Бей“, „Мцыри“ Лермонтова, „Казимир Великий“ Полонского и т. п.). Как это исполнил бы историк? Сравнить затем порядок событий и тон художественного произведения и исторического повествования.

3. Изложить содержание баллады или поэмы (см. п. 2) от имени разных действующих лиц.

4. Изложить любую сцену из середины повести „Без языка“ Короленко от имени Матвея Лозинского, от одного из очевидцев-американцев, напр. гл. XX—XXV).

5. Рассказать какое-нибудь железнодорожное, трамвайное или паровозное происшествие, как его рассказали бы: 1) участник, не потерпевший несчастья, 2) пострадавший его участник, 3) зритель, 4) хороший газетный репортер, 5) инженер. То же может быть широко разработано в описании наводнения в Ленинграде 23 сентября 1924 года.

6. Два мальчика катаются по реке на лодке. Лодка опрокидывается. Один из них доплывает до берега; другой, не умея плавать, ухватывается за борт ялика, и его вытаскивают на лодку. — Рассказать этот случай от имени: 1) мальчика, бросившего своего товарища и доплывшего до берега; 2) спасителя второго мальчика; 3) от имени отца или брата второго мальчика.

7. Маленькая девочка вместе с родителями смотрела на уличную процессию. Незаметно для себя она отстала от них и заблудилась. Спустя несколько времени ее опознает продавец из кооператива, в котором постоянно покупает ее мать. К вечеру он приводит ее домой. Рассказ о событии: 1) в городе, 2) за городом, 3) отчет для газеты, 4) рассказ продавца (включая диалог), 5) рассказ ребенка, 6) мать рассказывает всю историю сочувствующему соседу.

8. Коля и Колька (герои Чирикова) рассказывают о пережитом на протяжении хода рассказа.

9. Толпа уличных мальчиков пристаёт к шарманщику и мешает ему играть, где бы он ни остановился. Рассказ с точки зрения: 1) мальчиков, 2) шарманщика, 3) взрослого слушателя, вмешавшегося, наконец, в историю.

10. Несчастный случай с четырехлетним ребенком на реке. Рассказы: 1) матери, 2) спасителя — 13—14 летнего мальчика, удившего рыбу по-соседству, 3) взрослого свидетеля, 4) хроникерская заметка, 5) сочувственный отзыв в газете (более подробный).

11. Новичок в классе II-ой ступени. Наметить и разработать рассказы с точки зрения 1) его самого, 2) учеников, 3) учителя (картина Шанкс „Новенькая“).

12. Рассказы Челкаша и крестьянского парня об их приключениях и ссоре.

13. Рассказы Марии Ивановны Гринёвой и Швабрина об освобождении ее Пугачевым и Гриневым.

14. (Для взрослых.) Голодные годы — в изображении С. А. Семёнова („Голод“), Пильняка („Голой год“), Федина („Города и годы“, главы о 1919 и 1920 гг.), Неверова („Ташкент“).

IX. ВСТУПЛЕНИЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СКРЕПЫ И СВЯЗИ.

1. Прочитать вступление рассказа „Attalea princeps“ Гаршина или „Ванька“ Чехова. Определить, что дает оно читателю.

2. Сравнить начало следующих басен: Крылова: а) „Два мужика“ и „Три мужика“, б) „Собачья дружба“ и „Два мальчика“, в) „Любопытный“ и „Лжец“. Определить разницу и установить, какой эффект получается благодаря отсутствию вступления (ex abrupto).

3. Подыскать литературные произведения, в которых нет вступления, напр., начало пов. „Тарас Бульба“, ром. „Отцы и дети“, баллада „Кубок“ и др. Выяснить художественное значение этого приема в данном случае.

4. Сравнить вступления некоторых рассказов Чехова с началами рассказов из „Записок охотника“. Чем объясняется, напр., обширное вступление рассказа „Бежин луг“ сравнительно с краткими вступлениями Чеховских рассказов?

5. Подыскать такие произведения, в которых материал, даваемый обыкновенно во вступлениях (объясняющий), находился бы дальше — там, где идет уже изложение хода действия.

6. Выделить из пов. „Капитанская дочка“ (или „Робинзон Крузе“, или „Записки Джона Теннера“ Пушкина) отдельные сцены, напр., дуэли, суда, и придумать к ним самые короткие вступления и заключения, которые объясняли бы всё понятное без предыдущих глав.

7. Книга Пушкина лежала на столе, открытая на той странице, где начинается рассказ „Отрывок“. В это время вошел в комнату Лев Николаевич (Толстой). Увидев книгу, он взял ее и прочел начало „Отрывка“: „Гости съехались на дачу“. — „Вот как надо начинать, ска- зал вслух Л. Н.: Пушкин — наш учитель. Это сразу вводит читателя в интерес самого действия. Другой бы стал описывать гостей, комнаты, а Пушкин прямо приступает к делу“.

„Кто-то из присутствующих шутя предложил Л. Н. воспользоваться этим началом и написать роман.

„Л. Н. удалился в свою комнату и тут же бросил начало романа „Анна Каренина“, которая в первом варианте начиналось так: „Все смешалось в доме Облонских“, и потом уже Л. Н. приставил действительное начало романа, фразу, выражающую подмеченный им психологический закон: „Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая семья несчастлива по своему“ (Бирюков. Л. Н. Толстой. Биография, т. II, ч. III).

Прав ли Толстой? — Применил ли он на самом деле свое убеждение в начале „Анны Карениной“? Нельзя ли начинать прямо с диалога? Найти несколько произведений с разными началами. Объяснить, какое художественное впечатление (эффект) достигается каждым из них? Проверить на вступлениях у Сейфуллиной („Правонарушители“, „Преступление“, „Перегной“), у Федина („Города и годы“), Пильняка и др.

8. Вдуматься в то, как начинаются некоторые драматические произведения, напр. пьесы Чехова, „Гамлет“ и „Юлий Цезарь“ Шекспира, „Скупой рыцарь“ Пушкина, „Бедность не порок“ и „Гроза“ Островского. Сразу ли мы знакомимся с сущностью пьесы, напр., с ее главным героем? Если нет, то для чего такие введения?

9. (Для взрослых.) Наблюдать приемы вступления и переходов у Федина „Города и годы“, Пильняка „Голый год“ и др.

10. Изложить в форме рассказа замыслы и их осуществление Любима Торцова (женить Митю на Любе), Кассия (вовлечь Брута в разговор против Цезаря), Соломона и Альбера, судьбу Катерины или Бориса (Гроза). Начать с введения, излагающего обстоятельства.

11. Пересмотреть свои рассказы, написанные на вышеуказанные темы (напр. „Обстановка“, п. 2 и 3). Нельзя ли изменить их вступление, начав прямо с разговора, или, наоборот, удлинив экспозицию?

12. Сравнить концы басен: а) „Волк на псарне“, „Червонец“, „Лжец“, „Крестьянин и работник“, „Слон на воеводстве“, б) „Мирская сходка“, „Крестьяне“, „Река“, „Лебедь, щука и рак“, в) „Гусь“, „Добрая лисица“, „Обоз“, „Собачья дружба“, „Пруд и река“, „Тришкин кафтан“. Одинакова ли связь конца с рассказом? В каких баснях конец свободно отделяется от рассказа? Меняется ли от этого отделения настоятельная сила басни? Зачем введена мораль?

13. Прочитать окончания в некоторых повестях, рассказах и романах, указанных в п. 10 Устных упражнений; в п. 2 „Эпизодов“; п. 1 и 4 „Изображения действий“, п. 1 и др. задач „Обстановка“; установить связь их с содержанием самих произведений.

14. Прочитать окончания романов Тургенева „Рудин“, „Дворянское гнездо“, „Отцы и дети“, „Новь“; повестей „Шинель“ и „Старосветские помещики“; „Неделя“ Либединского и др. Сообщают ли они что-либо новое о героях? или дают общее освещение содержанию? дают „настроение“? или соединяют эти задания?

15. Прочитать „Рассказ старшего садовника“ А. П. Чехова, выделить рассказ и уяснить себе назначение „рамки“? В чем выигрывает рассказ благодаря „рамке“? Поискать другие рассказы, в которых

встречается подобная же рамка, и сравнить впечатление от рассказа, обрамленного ею и без нее (ср. Горький — „Песня о соколе“, „Старуха Изергиль“; Короленко „Лес шумит“; Гоголь „Майская ночь или Утопленница“; некоторые повести Белкина; Герцен „Сорока-воровка“, „Бэла“ Лермонтова и т. д.).

16. В какую рамку лучше всего оправить рассказ о каком-нибудь а) печальном событии (осень; элегическое настроение), б) веселом происшествии (рассказывание анекдотов в каком-либо обществе; в) страшном происшествии. По работе № 2 из отдела IV (эпизоды) выбрать эпизод и придумать для него рамку.

17. Прочитать любую из указанных выше басен Крылова, напр. „Пустынный и медведь“, „Два голубя“, „Собачья дружба“, выписать все слова, обозначающие главных действующих лиц, отметить единство этих лиц и разнообразие их обозначений (Полкан с Барбосом — псы-собаки — Орест и Пилад — друзья) — красная нить, связывающая отдельные части рассказа (употребление синонимов и перифразов).

18. Прodelать ту же работу на одном из небольших рассказов Чехова.

19. Проверить свои рассказы, насколько их внутреннее единство поддерживается указанным в пп. 11 и 12 приемом.

20. Проследить, какими речениями связываются отдельные части рассказов, выписать эти переходы (итак; после этого; тогда то; поэтому; и; но; однако; к тому же и т. д.). Каково значение этих скреп для впечатления цельности и связности от рассказа?

21. Проверить по своим рассказам, насколько они связны, и насколько их связность поддерживается скрепами, в роде указанных в п. 14.

МЕТОДИКА ОПИСАНИЯ.

Описания, как самостоятельная литературная форма, гораздо реже встречаются, чем повествования или даже чем рассуждения, играющие такую влиятельную роль в науке и повременной прессе. С этой точки зрения казалось бы лишним упражнять учащихся в составлении описаний: не было ли бы составление описаний работою, исполняемой только по традиции, по слепому подражанию прошлому, когда описания играли такую важную роль в стилистических упражнениях, что с них начинали курс письменных упражнений в младших классах средних школ и уделяли много времени и на дальнейших ступенях.¹

Чтобы ответить на этот вопрос, мы прежде всего условимся различать описания художественного типа от описаний делового, научного типа. Первые обращаются преимущественно к воображению и эмоциям,

¹ Ср. хрестоматии 60 — 90 гг. Галахова, Поливанова, Козмина и друг., представляющие собою не только и не столько книги для чтения, сколько словесные атласы для ведения письменных работ, для усвоения литературного русского языка и литературных форм сочинения. В них описаниям отводится значительное место. Имеется описательный материал и в новейших хрестоматиях, хотя они и не преследуют подобных целей.

не игнорируя иногда и нашей рассудочной способностью; вторые имеют в виду именно последнюю. Первые встречаются преимущественно как элемент в эпических произведениях, а также в путешествиях и исторических сочинениях, не чуждающихся изобразительно-художественных приемов. Такие описания английские и американские теории литературы называют иногда *descriptive description*, т.-е. описания в собственном смысле слова, — в отличие от *explanatory description* — научного типа; немецкие — *Beschreibung*, французские — *description* и для описаний внешности людей — *portraits*.¹ Все они стремятся давать образы предметов и вызывать эмоции, настроения, синтезирующие детали словесных картин. В художественных эпических произведениях описания вызывают у читателей представления о фоне действия, дают характеристики; ту же приблизительно роль играют они и в путешествиях и в исторических сочинениях.

Однако они встречаются и самостоятельно, особенно в стихотворной форме, являясь словесными пейзажами, иногда — портретами. Таким образом, существование этого рода сочинения в школьной практике прежде всего оправдывается постольку, поскольку школа поддерживает ведение ученических сочинений повествовательного типа в более разработанном виде. Однако такой подход к решению вопроса был бы слишком односторонним. Дело в том, что сочинение описаний, как и рассказов и рассуждений, преследует прежде всего воспитательно-познавательные цели. С одной стороны, описания основаны на деятельности туго, медленно развиваемой способности точно видеть, слышать, вообще — воспринимать и воспроизводить в связной форме впечатления от виденного.

С другой стороны, мы учимся у мастеров слова разным приемам и разным манерам живописать предметы, пейзажи, людей, т.-е. усваиваем такие свойства литературной речи, которые менее разрабатываются в других литературных жанрах. Кроме того, умение рисовать фон и пр. в повествованиях — художественного ли, географического или исторического характера — предполагает специальные и обособленные упражнения в разработке описаний разных типов.

Каковы же методы работы над описанием? Было время, когда в основу этой работы было положено подражание литературному образцу. Вместо того, чтобы наблюдать подлинные предметы и явления, учащиеся изучали их прошедшими сквозь сознание большого художника, наблюдали его словесные приемы, не видя его материала, его объекта, подвергавшегося с его стороны очень сложной и тонкой художественной переработке. Иначе говоря, начинали с изучения того, чем должны были бы кончить. Художественное описание прочитывалось несколько раз (в классе и дома); изучался его план, даже не как схема для дальнейших наблюдений над жизнью, а как канва для пересказа этого же описания. Иногда, охваченный своеобразным эстетическим порывом педагог-словесник после „логического“ разбора выра-

¹ Впрочем, *portrait* является и психологической характеристикой. Roustan, La description et le portrait.

бывал для данного описания сложный план и восхищался изяществом и стройностью разбираемого отрывка, заключающего „многое в малом“. Но в конце концов, по этому же плану, устно или письменно, все-таки излагался образец. Несколько более свободною работою являлся пересказ по аналогии с переменою главного предмета и обстановки. Словесные материалы (слова и обороты) оставались почти те же, но место, изображенное в разобранном отрывке, заменялось более близким; напр., в подражание описанию Московского Кремля Лермонтова или Загоскина — описание Новгородского, Псковского, Нижегородского, Тульского и других кремлей. Еще более свободным является такое описание виденного объекта, напр., избы, комнаты, усадьбы, когда учащимся предлагается изучить два — три готовых, обыкновенно художественных описания на ту же тему, избрать план одного из них, наиболее подходящего к данному объекту (напр., комната победнее или побогаче; рожа утром, а не днем или вечером), или же, на основании их всех, составить свой план, применительно к своему объекту, но пользуясь планами литературных описаний.

В сущности, два последних типа работы и являются наиболее распространенными в школе. Однако, далеко не во всех них фигурирует подлинный объект для наблюдения. Очень часто пособия подобного типа составляются так, что учащиеся приглашаются описывать воображаемое здание или воображаемую местность, при чем выдвигается, как особое задание, — полнота описания. Здесь мы встречаемся с очень спорным, часто даже вредным упражнением. Дело в том, что при нем нередко смешиваются два разных типа описания, художественный и наукообразный. Один рассчитан на передачу впечатления от предмета или явления; поэтому в нем выдвигается какая-нибудь одна характеризующая его черта, передающая его „сущность“ или точнее подчеркивающая сущность того сильного впечатления, которое было произведено им на художника. Последний не заботится о полноте (если только не сама полнота впечатлений являлась характерною — ср., напр., Гоголевское описание — „инвентарь“ двора Плюшкина или угощения Коробочки, Петуха). Такое описание отнюдь не инвентарь. Оно экономно на слова, но изобразительно и выразительно, — оно „ударно“. Соединять подобные описания, компилировать из них какое-то суммированное описание воображаемого дома, рожи, озера — это значит предельвать чисто схоластическую работу.

„Искусство описывать, — говорит выдающийся французский стилист А. Альбаля, — заключается в выборе нескольких поражающих подробностей, в нескольких избранных идеях и в выпуклости изображения. Нечего гнаться за количеством, нужно искать силы... Описание хорошо, когда оно жизненно, а жизненно оно только тогда, когда оно реально, видимо материально, вызывает иллюзию“. Он ссылается на очень тонкое замечание Тэна, — „Когда Менелай был ранен стрелой, — говорит он, — Гомер сравнивает его белое тело, забрызганное алою кровью, с слоновою костью, которую Кариянка окунула в пурпур“... И, приведя это сравнение, он добавляет: „Это было видно, видно живописцем и скульптором; Гомер забыл и боль, и опасность, и драматический

эффект, — так он поражен цветом и формой¹. Нельзя не согласиться с этими совершенно верными соображениями, вполне применимыми к любому художественному описанию и у русских мастеров. И поскольку мы учимся у них приемам и принципам работы, постольку нелепым, глубоко нежизненным и нехудожественным делом является компилирование, напр., двух — трех пейзажей, из которых каждый выдвигает свои эстетические ценности, сгруппированные под особым углом зрения!

Немногим больше оправдания имеется для компилирования научных описательных статей на одну и ту же тему. Если две или три статьи говорят, напр., о шахтах и о добывании каменного угля, то в них может встретиться и исторический подход (история залежи), и технологический (приемы добывания, сортировка и пр.), и функциональный (роль каменного угля в промышленности, домашнем обиходе и пр.). Все эти подходы могут, конечно, сочетаться в одном реферате описательного типа (то, что англо-американские реторики называют *explanation, explanatory description*, но это самое разнообразие подходов очень затрудняет компилирование учащихся младшей ступени и даже средних классов (5 — 7 гр.). Главное же препятствие при компилировании — различие стилей. Ведь, работа ученика должна быть самостоятельной не только по содержанию, но и по слогу, а это возможно только при работе над небольшими вопросами, когда, после чтения, учащийся может выработать свое отношение к теме, свои взгляды. Тогда он позабудет чужую манеру говорить и скажет то же, что разными стилями выражено в двух — трех книжках, но скажет по-своему, своим языком.

Еще в большей степени надо охранять самостоятельность и самостоятельность учащихся при сочинении ими описаний художественного типа. Чтобы провести строго эвристический метод в сочетании с наглядностью (т.-е. лабораторный метод) мы обращаемся к экскурсионному методу. Предположим, что готовим в 5, 6, 7 отделениях (в 5-м они могут не удасться) описания подлинного уголка рощи, леса или парка осенью. Перед походом мы ставим коротенькую беседу на тему о том, что и как наблюдать. Дети стремятся обыкновенно смотреть только на кроны деревьев и думают, что этим исчерпывается задача. Мы улавливаемся посмотреть на рощу сперва издали (общее впечатление, — „в багрец и золото одетые леса“), затем подойти и определить тона ее вблизи: однотонную желтизну или пестроту окраски; установить, меняется ли яркость тонов при углублении взором внутрь рощи, в каком отношении эти тона находятся к небесному тону, к траве (очень часто еще совершенно зеленой); она кажется ярко-изумрудною, благодаря буро-желтому тону фона). Далее — освещение всего пейзажа и отдельных его частей; форма „уголка“ рощи (может-быть, его уютность, или отчетливо-резкий выступ вперед); оживляющие пейзаж звуки (гул, птицы и т. д.). Пахнет ли осенью? Ветрено — тихо, холодно — тепло... Перед походом можно условиться о точке зрения, — рассматривать ли уголок рощи с неподвижной или движущейся точки зрения. В заключение, руководитель предлагает во время экскурсии искать такой

¹ Albalat. L'art d'écrire, XIV и XV leçons.

точки, откуда уголок показался бы особенно красивым. В других случаях хорошо посоветовать отдаться первому впечатлению, раз оно захватило наблюдателя.

Самая экскурсия в природу протекает совершенно свободно в смысле рассматривания „объекта“. По истечении некоторого времени руководитель на месте же или в школе собирает учащихся и ведет беседу по вышенамеченной схеме или в несколько ином порядке, в зависимости от того, какое впечатление или эмоция явятся господствующими (доминанта): „уголок“ может напомнить нарядную пеструю стену волшебного терема (лес, точно терем расписной — „лиловый, золотой, багряный“, — „Листопад“ Бунина); или все будет в два тона — небесно-голубой и золотой, или выдвинется эмоция — серый, плачущий день — увядшая растительность и т. д. Очевидно, что такая беседа не должна быть очень затяжной и является скорее проверкой того, все ли учли учащиеся. При этом, следовало бы сохранить право за участниками экскурсии даже не участвовать активно в беседе, если только они уже знают, что написать. Этим и заканчивается стадия изображения и собирания материала (inventio). На-дом задается написать черновой набросок и принести в класс на следующий урок. Педагог просматривает наброски и отбирает, так что класс выслушивает два — три средних эскиза, затем еще два — три резко отличающихся, обсудит их и еще раз получит задание написать, но на этот раз набело. Эти беловые описания сравниваются с подходящими описаниями Тургенева („Я сидел в березовой роще...“; „Лес и степь“: „И как этот же самый лес хорош...“); Бунина („Листопад“: „Лес точно терем расписной...“); Толстого. (См. отрывки из записной книжки — помещены ниже.)

При этом мы обращаем внимание на то, что нового внесли, сравнительно с нашими школьными описаниями, писатели. Изучаем строение описания и отдельные приемы. Так как программа наблюдений была подготовлена на основании этих описаний природы, то резкого расхождения (кроме очень субъективного отрывка из „Леса и степи“) нет.

Таков тип работы, наиболее удобный для начала упражнений в описаниях природы. Далее мы можем уже меньше вмешиваться в процесс собирания материала и тем более его планирования, хотя коллективная разработка программ в роде вышеприведенной¹ может продолжаться. Но задача наша — в сообщении ученикам метода, а не в проработке описаний рощи и летом, и зимом и т. д. Необходимо поработать над описанием и комнат, и зданий, и т. д.² И каждый новый тип работ удобнее всего начинать вышеописанною работою.

¹ Ср. Соколов и Тумим. На уроках родного языка, стр. 354 — 355.

² Вот примерный перечень тем для описаний с природы. Комната; изба, внешний вид, внутренность; нежилое здание более крупных размеров, напр., мельница, красивый небольшой дом, дача, дом отдыха, вагон, переход, мост, какое-нибудь животное. Темы — смотри мой „Указатель картин“ изд. „Русской школы“, 1914, январь, приложение к урокам родного языка и беседам на гуманитарные темы и ниже отдел упражнений. Очень много литературного материала можно найти в прежних и новых хрестоматиях, особ. у Дущечкина. „Наша речь“ (1/IV), которая в сущности на три четверти состоит из описательного материала. См. также хороший подбор материала и тем в „Пособии для ведения устных и письменных сочинений“ Голубкова, вып. II, у Корзунова в его „Темах“ и т. д. См. ниже „Упражнения“.

Одним из наиболее ценных плодов этих стилистических усилий и дальнейшего штудирования литературного образца будет то, что подростки совершенно иначе начнут относиться к литературному тексту. Как и при создании их собственных рассказов, они будут введены в самую лабораторию художественного творчества, оценят литературные образцы не только по силе их общего художественного впечатления, но и в деталях: они будут чувствовать изобразительную силу отдельных приемов и силу экспрессии в целом. Поэтому, по окончании работы над „Уголком роши“ мы можем смело браться за тургеневскую „Лес и степь“ в целом или брать другие художественно ценные произведения из разных хрестоматий¹. В интересной книге М. А. Рыбниковой „Работа словесника в школе“ (М. 1922 г. „Школьные сочинения“, особенно стр. 123 и след.) автор разрабатывает тему именно об описаниях природы, начиная с возраста 13—14 лет. Так же, как указано выше, эта работа тесно связана с собственными наблюдениями учениц (автор делится опытом, проделанным в женской гимназии, в IV—VI классах). Все ученические работы основаны на виденном и пережитом, и это достигнуто благодаря тому, что учащимся не навязывается шаблон, образец, хотя бы и прекрасный, но говорящий о том, чего ученицы не видели, да и не могли видеть. Вспомним, напр., что в одной из лучших хрестоматий 80-х годов XIX века, в „Русской хрестоматии“ Л. Н. Поливанова мы находим для начала работы в V классе (теперешний 7-ой год обучения) следующие описания: две статьи: „Классная комната“ Толстого и комната Тургенева, „Постоялый двор“ Тургенева, а потом—Урал, Рейн, Волга, Плавание по Нилу, Баобаб, Гиппопотам, Крокодил, Гагара, Новая земля, Африканские пустыни, Водопад Майпуре!.. Да и дальше—немного спустя—Византия, Софийский храм, Мечеть в Кордове, два описания Севильского собора, пирамиды и пр. Эти темы могут еще дразнить воображение, но вызывать искренние задумчивые творческие порывы у всех детей они не могут. Получатся или ходульные описания, с нездоровым гиперболизирующим стилем, или те общие описания, которые так едко высмеивает у Фенелона французский методист Альбаля и на которые указывает в своей статье Рыбникова. А что же кроме бесцветных общих мест или заимствований, согретых чужим огнем, может дать рядовой ученик, если он пишет „из головы“, а не описывает виденное и пережитое? Однако эти соображения не исключают возможности появления в рассказах наших учеников описаний воображаемых местностей; но для этого требуется ряд условий,—прежде всего большая начитанность, во-вторых—живое воображение, приученное воссоздавать картины по чужому тексту и рисовать свои собственные; наконец запас зрительных образов (из картин, кино—и просто фотографий и т. д.). Я подчеркиваю, что у громадного большинства учащихся старшей ступени эти описания должны вкрапываться в рассказы, а не играть вполне самостоятельной роли,—на это у них не хватило бы ни материала, ни силы воображения...

¹ Напр., „Наша речь“ Я. И. Душечкина, „Наш мир“, „Живое слово“ А. Я. Острогородского, Н. М. Соколов „Русский язык“, ч. I—II и т. д., где дается много описаний, жизненных и реальных в лучшем значении этого слова.

В вышеупомянутой статье П. В. Шаблиовского мы находим ряд тем, явно рассчитанных на творческое воображение, которое поможет подросткам писать лирические пейзажи или опыты описательно-повествовательного рода. Таковы темы:

„Молодые елочки, окутанные инеем, стоят неподвижно...“

„Веселая ночь была так светла, что я мог прочесть письмо без огня“...

„Большой метался в сильном жару; его дыхание было тяжело и горячо...“

„Вот пустое гнездышко птички, которая давно уже улетела в теплые страны...“

„Дорога узкой лентой тянулась по необозримой степи и пропадала где-то за горизонтом...“

„Солдаты с ружьями и мешками на плечах медленно шагали по пыльной дороге“...

Эти темы очень полезно выбирать из литературных описаний неизвестных ученикам сочинений, и давать им для выработки текста, с тем, чтобы потом читать и сравнивать с литературными (по способу, указанному мною выше). Так как в литературных пейзажах обыкновенно подчеркнута какая-нибудь доминирующая черта (объективного или субъективного характера), то найти подходящую форму ничего не стоит. Вот, напр., из Аксаковской „Переправы через Каму“: „(между тем) черная туча взмывала на западе и мало по малу охватывала край горизонта“, или „Каким громадным чудовищем должна была ему казаться собака!“ („Воробей“ Тургенева), или „Поддерживая друг-друга, идут они отяжелевшей походкой, приближаются к ограде, припадут и станут на колени, и долго, и горько плачут“... („Отцы и дети“, конец); из последнего можно дать только первую фразу: она открывает еще больше возможностей, может явиться темой для символического образа. „Идут вдвоем тяжелым жизненным путем“... и т. д.

Эти темы рассчитаны на некоторый субъективизм, и потому должны предлагаться по три — четыре сразу и притом разнообразные, чтобы обеспечить за учениками более широкую свободу. Чтение их работ на ту или другую тему заканчивается чтением литературного образца, из которого они взяты, и, если педагог пожелает, составленного им лично.

Гораздо спорнее задания на так называемые фантастические темы, которые были в ходу среди школяров еще при Квинтилиане. Школяры и тогда одобряли их за то, за что, с педагогической точки зрения, их следовало бы осудить самым строгим образом: ученикам нравилось то, что они могли разнудывать свое воображение, писать много о том, чего они не знают и не видели. Естественно, что их работа выражалась преимущественно в заимствованиях и грубых подражаниях мифологическим поэтам. Могут встречаться, конечно, такие учащиеся, у которых воображение легко рисует фантастические образы, внутренне правдивые и реальные (в смысле художественной правдивости), как встречаются Жюли Верны, Поэ, Уелльсы, но ставить ради них общие для всего класса упражнения в фантастических описаниях (да и рассказах) было бы прямо нездорово. Насколько жизненное, напр., тема, предложенная

М. А. Рыбниковой: „Какие бывают облака?“ или целый дневник весенний или осенний!..

Рядом с дневником, для того, чтобы открыть простор ученической инициативе, я ставлю и работу над небольшой повестью или несколькими рассказами, в которые надо ввести описательный элемент для передачи фона и обстоятельств. В данном случае описания будут функционировать в общепринятой для них форме, как элемент в повествовательно-описательном сочинении. Но и здесь я предпочел бы видеть описания того, что хотя бы частично было пережито.

С этой точки зрения интересно разобратся в известной комплексной теме Шаррельмана „Путешествие в Шанхай“. Талантливому педагогу удалось вызвать творческое одушевление у двух больших групп 14 — 15-летних девочек, и они изготовили десятки глав этого путешествия; но из этих глав может быть только две — три были написаны с натуры (ученицы побывали в конторе пароходного общества и забрались на пароход), а для дальнейшего громадному большинству пришлось, конечно, брать книги, фотографии, открытки и писать путешествие через два океана, не побывав ни в одном; судя по статьям Шаррельмана, он умеет и в самом Гамбурге находить интересные для описания уголки. Тем более, надо думать, что по Германии можно было бы совершить более реальное и не менее содержательное путешествие. Но даже с учетом того, что большая часть остальной работы Шаррельмана ведется по натуре, я считал бы возможным давать описания невиданных местностей только в виде исключения, потому что в данном случае средние и слабо одаренные учащиеся вполне поработаются и содержанием, и формой изучаемых литературных образцов (напр., в Германии Ворисгофера и под.), будучи не в силах творчески пережить их. Для подобных тем на весь класс — задание описать невиданное мыслимо тогда, когда за описательную сторону в коллективной работе — новелле возьмутся такие подростки, которые или пережили хотя бы часть нужных впечатлений, или обладают сильным творческим воображением и способны увлечься, вдохновиться литературными материалами.

Это относится и к т. н. историческим описаниям, которые часто дают французские методисты.

Такие темы возможны для самых старших классов (9 и даже 10 гг. обучения), при условии серьезной общей и специальной подготовки. Необходимы знания из области античной и средневековой культуры; необходима продолжительная работа над самою темою, так как надо не только прочитать главы из сочинений по античной культуре, но и живо представить себе картину быта и затем описать ее. Этот тип работы едва ли может найти в русской школе широкое применение. Но отдельные опыты восстановления картин прошлого, хотя бы и не из седой старины, и возможны и желательны. Можно брать их из истории русской, и зап.-европейской культуры, и истории революции XVIII и XIX веков и проводить их совместно с преподавателем обществоведения.

Практические занятия по усвоению формы литературного описания преследуют ту же цель, что и занятия по сочинению рассказов, и точно так же порядок проработки отделов — примерный, представляющийся мне, однако, наиболее естественным и логичным.

I. Мы начинаем с упражнений (1-е и 2-е), дающих учащимся представление о разнице между: а) прозаическим, наукообразным описанием (explanation), имеющим задачей дать понятие, стремящимся к достижению полноты признаков и осуществлению логической последовательности (от главного — к второстепенному, от родового к видовому), стремящимся подтвердить основные идеи о предмете и б) литературно-художественным (description), вызывающим образы описываемых предметов и выдвигающим в нем на первое место — субъективно-характерное (с авторской точки зрения), выбирающим лишь некоторые из признаков, эстетически подтверждающие полученное от объекта первое или наиболее глубокое впечатление. Первое упражнение — изба — противопоставляет их еще в одном отношении: прозаическое описание выдвигает общие признаки одного конкретного предмета (в данном случае — избы).

3-е упражнение состоит в перечислении образцов описательно-повествовательных, прозаических и художественных, очевидно, для выбора одного из них. Все они и подобные им рассеяны по наиболее распространенным хрестоматиям и учебникам теории литературы. Упражнение 4-е выдвигает иной подход — практический, играющий важную роль в прозаических сочинениях, и сопоставляет его с художественным описанием, подсказываемым сентиментально-поэтическим воспоминанием. Задача допускает много других аналогичных работ, например, „Старая лодка“, какой-нибудь предмет детской или юношеской обстановки, снесенный, за ненадобностью, на чердак, и т. п. — Работы 5 — 6 приучают к выдвиганию в описании самого характерного, помогающего нам вызвать у себя в фантазии образ предмета.

II. После того как учащиеся практически усвоили себе зерно идеи о литературном описании, как дающем единый образ (о лирическом элементе, настроении пока нет речи), желательно вызвать у них сознание изобразительной силы слова, сравнительно с графическим или пластическим изображением. Относящиеся сюда упражнения могут быть значительно сокращены, если учащиеся упражнялись в том же при сочинении рассказов.

Задачи 1-я и 3-я приводят лишь два примера, на которых выясняется поставленный выше вопрос о сравнительной силе живописи и литературы. Ту же цель преследует и вторая задача, только в более лабораторной форме. Учащий может продиктовать ученикам то или иное место из описания косыбы Левина и предложить выписать те места, которые могли бы быть переданы одною картиною, несколькими картинами (кинематографическая лента), и, наконец, такие, которые никакими изобразительными средствами, кроме языковых, не могут быть представлены.

Задача 4-я (море в слове и на картине). Может быть поставлена и первой, если учащиеся мало занимались изобразительными средствами слова. Но в то же время работа может занять и указанное ей место,

поскольку она (или подсобная ей) широко ставит вопрос о средствах живописи и слова. Для придания ей строгой лабораторности порядок работы можно изменить: начать с рассматривания и описания картины, заслушать работы учеников, сравнить их с литературными описаниями, уяснить причины превосходства последних в композиции и отдельных приемах, поправить работы, и после этого произвести сравнение литературного описания с картиной.

Задача 5-я ставит тот же вопрос по поводу изображения человека. Другие примеры читатель найдет в упражнениях по описанию наружности людей (см. дальше). Обе задачи помогают педагогу вызвать в сознании молодежи представление о силе живописи (наглядно) и ее же беспомощности (немота, неподвижность), о силе поэзии (вызывает разнообразнейшие представления) и ее сравнительной слабости (называние жизненных явлений, а не показывание их).

Задача 6-я ставит вопрос о приемах словесного живописания, которые учениками могут быть перенесены и в их литературные опыты: чередование времен прошедшего и настоящего — исторического, при чем настоящее время введено для передачи самой сильной картины, полной движения, и в той же самой части встречается очень образительное прошедшее время (сверкнуло, мелькнуло). Эксперимент по превращению настоящего времени в прошедшее может быть еще с большим успехом применен в обратной форме — переделке своего и даже литературного текста в *praesens historicum* (историческое настоящее).

Раздел III очень близок к соответственному отделу в главе о рассказе; только здесь выдвинуты более описательные темы. Как и там, предлагается материал и для наблюдений, и для собственных опытов.

То же относится и к разделу IV. Порядок задач в нем может быть изменен и таким образом: 2. 3. 1. — Задача 4-я тождественна с 1-й, но прибегает к приему не извлечения и оценки подчеркнутого, а к сопоставлению канвы с подробным описанием. — Задача тождественна с первой. Задачи 6, 7, 8, 9, 10 представляют собою упражнения на введение учениками в свои рассказы разных приемов образительности, конечно, простейших (порядок совершенно не обязателен — можно начать со слуховых представлений, но им было уже уделено не мало внимания и раньше).

Задача 11 предполагает, что учащиеся приучены хранить свои работы и периодически возвращаться к ним. Если в основу работы положено ведение коллективной длительной работы, например, сочинение большого рассказа или повести, коллективно же решаются и поставленные здесь вопросы.

Работа раздела V рассчитана на старшие группы. В задачах (1, 4, 5, 6, 8 и т. д.) необходима работа построительного воображения и подлинное наблюдение.

Раздел VII, посвященный проблемам передачи времени (темпа его) и освещения, разрабатывается только в простейших задачах. Задача 2 имеет в виду учащихся даже 4—5-го отделения; задачи 1 и 3 — для старших учащихся и для взрослых. Особенное значение имеют задачи 4, 9 и 8, так как учащийся или наблюдает и вспоминает свои переживания, или преображает образы художников; оба эти типа работ требуют усиленной работы.

5-я задача может быть использована и для выписывания слов, передающих движение (разд. III), и для специальных целей настоящего раздела.

Задачи 6—10 обращаются к творческому воображению учащихся, при чем литературные указания даются как намеки на то, что им нужно самостоятельно написать.

Задача 12-я может быть применена и как ряд тем для литературных упражнений, и как основа для лабораторного штудирования с более взрослыми учениками последней части „Анны Карениной“ (конечно, некоторых ее глав). Так же могут быть проработаны и картины весны и лета, из той же записной книжки (см. выше).

Работа (раздел V) по наблюдению над физической точкою зрения и ее влиянием на изложение ясна из самого текста. С нею неизбежно соединена и работа по наблюдению над темпом движения.

Разделы VI и VII имеют в виду описания и самостоятельные, независимые, и включенные в другой текст, например, рассказа художественного или прозаического. Путь намечен выше, в главе об описании. В разд. VI задачи 4 и 8 имеют в виду не только наблюдения над текстом и воображение данной картины, но и литературной эксперимент, который может удасться только в тех классах и группах, в которых основательно проработаны предыдущие главы и воображение учащихся достаточно развилось.

Задачи раздела VIII предназначены для того, чтобы приучить учащихся не только придумывать начала описаний, но и выбирать из них наиболее меткие, „ударные“ (особ. задача). Вопросы 3 и 4 применимы к любому описанию.

Раздел IX (задачи 1, 2, 3, 4, 6) предполагает взрослых людей или учащихся со значительной литературной опытностью, но в элементарной форме некоторые из задач могли бы применяться и в 5-м даже 4-м отделениях, например, катанье с крутого обрыва на санках или лыжах: описание, данное мальчиками (как приятно кататься! дух захватывает!); матерями (того и гляди, — разобьется!); техническое, деловое описание (санки, или лыжи, накатанная горка) и т. п. Что до 6-й задачи (для взрослых), то она имеет в виду, с одной стороны, выбор тона, наиболее подходящего для той или иной темы, с другой — разработку тем в разных тонах (когда это возможно).

Практические занятия по сочинению прозаических описаний имеют в виду, конечно, не одни только уроки языка и литературы, но и другие предметы. Разумеется, специальные обществоведческие, исторические, географические, естественно-исторические, физические и иные темы (здесь я имею в виду II-ю ступень, т.-е. 5 и 6 и след. годы обучения) должны разрабатываться прежде всего методами соответственных предметов; но специалисты по этим предметам чрезвычайно редко обращают внимание на форму и стиль подаваемых им сочинений или, как их принято называть во многих школах, — „рефератов“. Учащиеся VI, V даже IV отделений часто получают, как задание, прочитать две — три статейки на какую-нибудь тему, например,

„О соли“, „О нефти“, „О животных“, темы производственные и т. п. и должны представить „реферат“, т.-е. плохонькую компиляцию из статей, которых они не умеют ни сравнить, ни сокращать, ни дополнять; компиляция часто составляется без всякого плана или схемы: разные стили статей сшиваются белыми нитками, так же наспех, как и мысли, которые в них облечены. Здесь, как и в области характеристик и рассуждений, необходима кооперация между разными предметами и между преподавателями этих разных предметов. На I ступени, где проводится принцип классного преподавания, поддерживающего реально, личностью единого учителя, систему комплексности, — на I ступени достигнуть этого просто, — лишь бы этот единственный на класс педагог понимал задачи преподавания родного языка. Но на II ступени, где преподавание в громадном большинстве случаев ведется „спецами“, настойчиво необходима эта кооперация между словесниками, более искушенными в области формы даже прозаико-научных статей, не говоря уже о худож.-литературном творчестве; и специалистами, компетентными большею частью лишь в области содержания.¹

Но, и независимо от этой крайне необходимой для школы кооперации специалистов, для занятий языком и словесностью важно, чтобы учащиеся живо чувствовали разницу между литературно-художественным описанием и тем наукообразным описанием аналитического типа, в духе которого построены и их лучшие учебники, и их собственные ответы по всем главным предметам школы.

I. Устные упражнения могут начинаться с 4 года обучения и захватывать 5 — 7 годы; они предназначены для разработки тем из житейского обихода громадного большинства учащихся. Им указываются подходы, дается срок для обдумывания и подготовки сжатого ответа, который и произносится в классе. Все задачи примерные: их можно смело заменять аналогичными.

Планы и основные положения разрабатываются сперва коллективно в классе или группе, а затем самостоятельно применяются учениками к избранным ими темам. Важно приучать их с ранних лет выставлять основные положения, или тезисы, по поводу избранной темы. Искусство самостоятельно наметать подходы к теме и высказывать по поводу нее какое-либо утверждение не приходит сразу, и школа должна, при участии всех предметных преподавателей (не говоря уже о классных), следить за точностью тезисов и за обоснованностью суждений, чего бы они ни касались. Этот навык мыслить на достаточноном основании и применим и при обсуждении литературных тем, но его надо поддерживать и при разработке таких вопросов и тем, как, например, указанные в зад. 3 и 4.

Важно обратить внимание детей на то, что они могут и должны для своих ответов искать материал и в запасе соответственных наблюдений и в книгах, и в беседе со взрослыми, и в картинах и т. д., но стремиться все проверить перекрестными показаниями и, когда можно, при помощи опыта.

¹ Ср. этот взгляд, часто, но почти напрасно, развивавшийся многими „словесниками“, в том числе и автором (например, на съезде 1921 года), с близкими по содержанию точками зрения программы ГУС'а 1925 г., 1-е изд. стр. 158 — 159.

II. Задание ясно само по себе. Ответы должны быть коротенькими, и, по возможности, разнообразными.

III. Работа над скрепами и переходами выражается в коллективном разборе товарищеских работ, неудач и — непременно — удач. Необходимо устранять логические прыжки, которые будут являться при зад. 2, 4, так как ученики не сразу усвоят себе, что они пишут для других, для неосведомленных читателей: ведь, им самим так все ясно!..

IV. Ставит вопрос о наглядных примерах, при чем они вставляются в эти изложения. Примеры могут быть и чужие беллетристические, и взятые из живой жизни, и правдоподобно вымышленные. В отличие от рассказа в собственном смысле слова, эти сценки или маленькие рассказы будут играть роль доказательств (т. наз. доказательство при помощи парадигмы-притчи).

Задача V-й группы обслуживать самые разнообразные учебные предметы и сферы жизни при помощи графиков разного типа. Сущность заданий ясна из текста.

Задача VI группы (зад. 1—3) поддерживать и развивать технические навыки по составлению простейших рефератов из самых разных областей знания. Поскольку задачи попадут в поле зрения словесника, учащиеся осознают под его руководством важность этих литературно-технических навыков для работ по всем учебным предметам вообще.

УПРАЖНЕНИЯ В СОЧИНЕНИИ ОПИСАНИЙ.

I. Литературно-художественные описания.

I. Общие упражнения.

1. „Тип постройки крестьянских жилищ Центральной черноземной области гораздо непригляднее и беднее северного. Это деревянная, низкая, крытая соломой изба, в большинстве случаев — курная, — „черная“. За неимением леса, она нередко собрана из разного дерева: дуба, осины, ольхи и даже ветлы. У более зажиточных крестьян она состоит из двух половин — зимней с печью и летней без печи, разделенных сенями. Окнами изба обращена на улицу, а сзади к ней примыкает плетневый, крытый соломой двор. Так как плетень не представляет слишком надежной защиты для скота в морозы, то телят, ягнят и поросят приходится зимой брать в избу. Легко себе представить, что это не содействует чистоте и порядку в избе, где уже и без того, на пространстве каких-нибудь 25—36 квадр. аршин скучена целая семья. Благодаря скоту, крестьяне редко заводят себе деревянные полы, довольствуясь земляными“. (Семенов. Россия, т. II, 174—175.)

Прочитать это описание и сравнить с одним из следующих: „Внутренность избы“ Мея („В низенькой светелке“), „Изба“ Огарева („Небо в час дозора“), „Изба бирюка“ Тургенева („Изба лесника состояла... не весело войти ночью в мужицкую избу“). Которое из этих описаний дает картину одной определенной избы? Которое стремится дать понятие об избе вообще? Которое заботится о полноте признаков? Которое хочет произвести определенное какое-нибудь впечатление?

чатление несколькими избранными для этого признаками? и какое именно впечатление? Какая мысль высказана в описании Семенова?

2. Такого же типа работа по изображению внешнего вида фабрики: ср. отрывки из рассказов Потехина („На фабрику“), Куприна („Перед заводом“, из „Молоха“), Зайцева („Завод“) — в хрестоматии „Освобожденный труд“, ч. I и т. п.

3. Подыскать и сравнить описания одного и того же предмета или явления, научного объясняющего и художественного изображающего. Ср. Наводнение 7 ноября 1824 года Булгарина или Шуфра или современные описания наводнения 23 сентября и I часть Медного всадника; Терек Реклю и Лермонтова („Дары Терека“); „Солнечное затмение“ по В. Т. Короленко („На затмении“) и по Мейеру („Мироздание“) или по другим руководствам. Прочсть рассказ Мамина-Сибиряка „Бойцы“ и описание порогов из учебника географии или „Россия“ Семенова (том, посвященный Уралу IV); „Гроза“ по учебнику метеорологии и „Летняя гроза“ Гончарова.

4. Описать какой-нибудь старый домик так, как: 1) если бы вам нужно было поселиться в нем или устроить в нем летнюю детскую колонию; 2) если бы вы жили в нем раньше еще в детстве и сохранили о нем светлые воспоминания.

5. Описать какое-нибудь известное всему классу здание, не называя его, предложить слушателям: а) нарисовать его и б) назвать его. Описание должно стремиться не столько к полноте признаков, сколько к передаче самых характерных из них и общего впечатления от здания.

6. В класс приносятся открытые письма с картинками (жанровые); их рассматривают все учащиеся; затем они описывают письменно, каждый — свою открытку; работы прочитываются вслух, и ученики должны угадать, которая именно и у кого описывается, и вкратце сказать, удачно ли она описана.

При описании ученики определяют главных действующих лиц или главную тему описания и с этой точки зрения разбираются в остальном материале.

II. Описания и картины.

1. Прочитать одно из следующих описаний и определить, что именно из описанного могло бы быть представлено на картине.

Чего картина ни в каком случае не представит и почему?

а) Рассказ Мамина-Сибиряка „Бойцы“: „Пристань Каменка“ (Со слов „Каменка, одна из нижних чувосских пристаней...“ и до конца абзаца); б) сцена косьбы Левина („Анна Каренина“, Л. Н. Толстого); отрывки из произведений, названных в упражнениях по рассказам — „Изображение действий“.

2. Описать какую-нибудь бытовую сцену, хорошо знакомую вам (например, рекреационный зал вашей школы в перемену; в библиотеке; перед фабрикой, на заводском дворе; на улице в хорошую солнечную погоду, в дождливое серое осеннее утро и т. п.), отметить, что из данного описания могло бы войти в картину. Не потребовалось ли бы двух и больше картин? Что ни в каком случае не могло бы быть изображено на картине?

3. Та же работа, что и в № 1 — для описаний, помещенных ниже в отделе „Передача ощущений“ (Пьер на спуске с горы; сева­стопольская бухта); Левин косит. („Анна Каренина“, т. II, ч. III, гл. V.)

„После завтрака Левин попал в ряд уже не на прежнее место, а между шутником-стариком, который пригласил его в соседи, и молодым мужиком, с осени только женатым и пошедшим косить первое лето.

Старик, прямо держась, шел впереди, ровно и широко передвигая вывернутые ноги, и точным и ровным движением, как бы играя, от­кладывал одинаковый высокий ряд. Точно не он, а одна острая коса сама вжикала по сочной траве.

Сзади Левина шел молодой Мишка. Миловидное, молодое лицо его, об­язанное по волосам жгутом свежей травы, все работало от усилий: но как только взглядывали на него, он улыбался. Он, видимо, готов был умереть скорее чем признаться, что ему трудно.

Левин шел между ними. В самый жар косьба показалась ему не так трудна. Обливавший его пот про­хлаждал его, а солнце, жегшее спину, голову и засученную по локоть руку, придавало крепость и упорство в работе, и чаще и чаще приходили те минуты бессознательного состо­яния, когда можно было не думать о том, что делаешь. Коса резала сама собой. Это были счастливые минуты. Еще радостнее были минуты, когда, подходя к реке, в которую утыкались ряды, старик обтирал мокрою густою травой косу, полоскал ее сталь в свежей воде реки, зачерпывал брусницу и угощал Левина.

— Ну-ка, кваску моего! А, хорош? — говорил он, подмигивая.

И действительно, Левин никогда не пивал такого напитка, как эта теплая вода с плавающей зеленью и ржавым от жестяной брусницы вкусом. . . И тотчас после этого наступала блаженная медленная прогулка с рукой на косе, во время которой можно было отереть лиш­ний пот, вздохнуть полной грудью и оглядеть всю тянущуюся вереницу косцов и то, что делалось вокруг, в лесу и в поле.

Чем долее Левин косил, тем чаще и чаще он чувствовал минуты забы­тья, при котором уже не руки махали косой, а сама коса двигала за собой все сознающее себя, полное жизни тело, и, как-бы по волшеб­ству, без мысли о ней, работа правильная и отчетливая делалась сама собой. Это были самые блаженные минуты.

Трудно было только тогда, когда надо было прекращать это, сделав­шее бессознательным, движение и думать, когда надо было окашивать кочку или невыполотый щавельник.

Левин не замечал, как проходило время. Если бы спросили его, сколько времени он косил, он сказал бы, что полчаса, — а уж время подошло к обеду. Заходя ряд, старик обратил внимание Левина на девочек и мальчиков, которые с разных сторон, чуть видные, по высокой траве и по дороге шли к косцам, неся оттягивавшие им ручонки узелки с хлебом и заткнутые тряпками кувшинчики с квасом.

— Вишь, козявки ползут! — сказал он, указывая на них, и из-под­руки поглядел на солнце.

Прошли еще два ряда: старик остановился.

— Ну, барин, обедать! — сказал он решительно. И, дойдя до реки, косцы направились через ряды к кафтанам, у которых, дожидаясь их,

сидели дети, принесшие обеды. Мужики собрались — дальние под телеги, ближние под раковый куст, на который накалили травы.

Левин подсел к ним; ему не хотелось уезжать.

Всякое стеснение перед баринком уже давно исчезло. Мужики приготавливались обедать. Одни мылись, молодые ребята купались в реке, другие прилаживали место для отдыха, развязывали мешки с хлебом и оттыкали кувшинчики с квасом. Старик накрошил в чашку хлеба, размял его стеблем ложки, налил воды из брусницы, еще разрезал хлеба и посыпав солью, стал на восток молиться.

— Ну-ка, барин, моей тюрки! — сказал он, присаживаясь на колени перед чашкой.

Тюрка была так вкусна, что Левин раздумал ехать домой обедать. Он пообедал со стариком и разговорился с ним об его домашних делах, принимая в них живейшее участие, и сообщил ему все свои дела и все обстоятельства, которые могли интересовать старика. Когда старик опять встал, помолился и лег тут же под кустом, положив себе под изголовье травы, Левин сделал то же и, несмотря на липких, упорных на солнце мух и козявок, щекотавших его потное лицо и тело, заснул тотчас же и проснулся только, когда солнце зашло на другую сторону куста и стало доставать его. Старик давно не спал и сидел, отбивая косы молодых ребят.

Левин оглянулся вокруг себя и не узнал места: так все переменялось. Огромное пространство луга было скошено и блестело особенным, новым блеском, со своими уже пахнущими рядами, на вечерних косых лучах солнца. И окошенные кусты у реки, и сама река, прежде не видная, а теперь блестящая сталью в своих извилах, и движущийся и поднимающийся народ, и крутая стена травы недокошенного места луга, и ястреба, вившиеся над оголенным лугом, — все это было совершенно ново.

4. „Светло. Даль моря уже блестела розовым золотом. Море жило своей широкой жизнью, полной мощного движения. Стаи волн с шумом катились на берег и разбивались о песок, а он слабо шипел, впитывая воду. Взмахивая белыми гривами, передовые волны с шумом ударялись грудой о берег и отступали отраженные им, а их уже встречали другие, шедшие поддержать их. Обнявшись крепко в пене и брызгах, они снова катились на берег и били его в стремлении расширить пределы своей жизни. От горизонта до берега, на всем протяжении моря, рождались эти гибкие и сильные волны и все шли, шли плотной массой, тесно связанные друг с другом единством цели... Солнце все ярче освещало их хребты, и у далеких волн, на горизонте, они казались кроваво-красными. Ни одной капли не пропадало бесследно в этом титаническом (могучем) движении водной массы, которая, казалось, воодушевлена какой-то сознательной целью, и вот достигает ее широкими, ритмическими ударами. Увлекательна была красивая храбрость передовых, задорно прыгавших на молчаливый берег, и хорошо было смотреть, как вслед за ними спокойно и дружно идет все море, могучее море, уже окрашенное солнцем во все цвета радуги и полное сдержанного сознания своей красоты и силы...

Из-за мыса, рассекая волны, выплыл громадный пароход и, важно качаясь на взволнованном лоне моря, понесся по хребтам волн, бешено

бросавшихся на его борта. Красивый и сильный, блестящий на солнце своим металлом, в другое время он, пожалуй, мог бы навести на мысль о гордом творчестве людей, порабощающих стихии“. (Горький, „Мой спутник“.)

„По океану ходила только зыбь. Стоя на палубе, я с любопытством смотрел, как в глубине бескрайного горизонта показывалась время от времени темная, чернильного цвета полоса, как она постепенно расширялась, вырастала, превращалась в длинный холм, увенчанный пеной, и стремительно к нам подвигалась. В первую минуту невольно замрет сердце; думаешь: сейчас все кончено, сейчас ударит, задавит корабль и тяжестью своею пошлет его в бездонную пропасть! Ничуть не бывало: „Ретвизан“ со своими пятьюстами тысяч пудов весу все-таки так мал и легок сравнительно с объемом и тяжестью океанского вала, что последний подбрасывает его так же непринужденно, как яичную скорлупу или сухой лист; чувствуешь только, что поднимаешься кверху и так же быстро скатываешься вместе с кораблем под гору,— словно на салазках; вал идет себе далее, как ни в чем не бывало, между тем, с другой стороны, снова показывается синяя полоса, снова растет и величественно, грозно надвигается... (Григорович, „Корабль Ретвизан“, Глава V „Уголок океана“.)

Сравнить эти два описания волнения на море с какою-нибудь картиною моря (например, Айвазовского). Выделить, что могло бы быть нарисовано на одной картине, для чего потребовалось несколько картин (ср. кинематографическую ленту из сотен картин). Что не передаваемо на картине из описания внешних ощущений? Что примышляют к природе сами авторы? Выделить размышления; фантастические образы, олицетворяющие явления природы; аллегории; символы. Как можно было бы оживить рассматриваемые снимки с морских пейзажей в словесном описании (шум, рев, завывание ветра, свежий воздух, запах моря, соленые брызги и т. д.)? Или описать картину, например, Айвазовского — Черное море (1883, Русский Музей) и сравнить свое описание с напечатанными выше.

5. Сравнить статьи Гаршина „Заметки о худож. выставках“ (1887) — описание картины „Боярыня Морозова“ и „Старый боярин“ (2-я выставка) с соответственными картинами. Что примыслил Гаршин нового, словесного?

6. „... Мы мчались по улице, по самой ее середине. Попадавшие нам прохожие останавливались или сторонились в недоумении. Помнится, один отставной секунд-майор, известный борзятник, внезапно высунулся из окна своей квартиры — и весь багровый, с туловищем на перевес, неистово заулюлюкал. „Стой, держи!“ продолжало греметь за нами. — Давыд бежал, крутя часы над головою, изредка вспрыгивая, я вспрыгивал то же и там же, где он.

— Куда? — кричу я Давыду, видя, что он сворачивает с улицы в переулок, и сворачивая вслед за ним.

— К Оке! — кричит он. — В воду их (часы), в реку!

— Стой, стой, — режут за нами.

Но мы уже летим по переулку. Вот нам навстречу уже повеяло холодком — и река перед нами, и грязный крутой спуск,

и деревянный мост с вытянутым на нем обозом, и гарнизонный солдат, с пикой возле шлагбаума:— тогда солдаты ходили с пиками... Давыд уже на мосту, мчится мимо солдата, который старается ударить его по ногам пикой — и попадает в проходившего теленка.— Давыд мгновенно вскакивает на перила — он издает радостное восклицание... Что-то белое, что-то голубое сверкнуло, мелькнуло в воздухе — это серебряные часы вместе с бисерным шнурком полетели в волны... Но тут совершается нечто невероятное! Вслед за часами ноги Давыда вскидываются вверх — и сам он весь, головою вниз, руками вперед, с разлетевшимися фалдами куртки, описывает в воздухе крутую дугу — в жаркий день так спугнутые лягушки прыгают с высокого берега в воду пруда, — и мгновенно исчезает за перилами моста... а там — бух! и тяжкий всплеск внизу...

Что со мною стало — совершенно не в силах описать. Я находился в нескольких шагах от Давыда, когда он спрыгнул с перил... но я даже не помню, закричал ли я: я онемел, я одурел... руки, ноги отнялись. Вокруг меня толкались, бегали люди. (Тургенев „Часы“, гл. XIX.)

а) можно ли это описание бегства двух мальчуганов нарисовать на одной картине? Помогло ли бы делу, если мы нарисовали на нескольких картинах? Нельзя ли представить его каким-нибудь другим изобразительным способом? (Кинематограф.) Весь ли словесный материал был бы передан кинематографом?

б) Для чего Тургенев меняет время глагольных сказуемых? Какое место в описании представлено у него особенно наглядно? Какое время там употреблено? Пересказать места с настоящим временем в прошедшем времени, а затем еще раз перечитать текст и отдать отчет в сравнительно изобразительной силе прошедшего и настоящего — исторического времени. Почему Т. поставил в прошедшем времени глаголы „повеяло холодком“, „Что-то голубое сверкнуло, мелькнуло“, „часы... полетели“? — Фраза „Лягушки прыгают“ имеет в себе то же самое настоящее — историческое время или другое? Как влияет на картинную (изобразительную) силу отрывка со сказуемыми в настоящем времени то, что перед ним и после него идет описание в прошедшем времени? Одинаковыми ли временами переданы мгновенные и длительные действия или нет? Почему момент прыжка передан в настоящем времени? (Врезавшаяся в память картина.)

в) Пересмотреть свои рассказы и определить, нельзя ли в некоторых местах изменить время.

7. Прочитать из рассказа Чехова „Каштанка“ заключительную сцену: Каштанка бросила на цирковой арене своего нового хозяина и через барьеры и ложи карабкается к своему старому хозяину, Луке Александровичу. Написать эту сцену (с маленькими изменениями) в настоящем времени. Сравнить оба текста и оценить изобразительную силу сказуемых, стоящих в настоящем времени. Почему Чехов не использовал его в этом месте?

г) Та же работа над отрывком из „Ташкента — города хлебного“ А. Неверова. Например, конец 30-й главы, со слов „Легче бывает, когда люди разговаривают, и смелости больше. Рассказал Мишка...“ и т. д., или 31-я глава, начало.

III. Движение в описании.

1. Описать одну из следующих сцен: а) кучка людей стоит на площади или на углу улицы; раздаются внезапно звуки военного оркестра, или звонки и сигналы мчащейся пожарной части, или какие-нибудь тревожные звуки трубы. Толпа бросается к месту происшествия или в разные стороны; каждый движется по-своему — дети, подростки, молодежь, женщины, пожилые люди и старики и т. д. б) Описать, что они найдут на месте происшествия. Обратить особенное внимание на движение и действия.

2. То же задание — при внезапно надвинувшейся на гуляющих грозе.

3. Описать посещение какой-нибудь мастерской или фабричного отделения заводского цеха. Постараться описать непрерывный гул и движение машин, уверенные, точные и быстрые (или медленные) движения рабочих, общую деловую атмосферу.

4. Поезд сейчас отойдет... Описать пассажира, бегущего к станции с тяжелым мешком за спиной, сундучками или чемоданами в руках. Остановиться особенно на его движениях и действиях.

5. Выбрать (и выписать) в художественных произведениях слова, изображающие движения и действия (например, в заключительной сцене романа „Рудин“; сцена морской качки в „Фрегат Паллада“, т. I, гл. II, Атлантический океан и остров Мадера — начало главы, со слов „Я попробовал пойти наверх или на улицу“... до конца абзаца; или описания движений вестового; или описание шторма — глава V. „От мыса Доброй Надежды до о. „Явы“ — начало главы и т. под.; картина косыбы Левина (см. выше) и т. под.) Подчеркнуть или выписать соответственные места. Можно ли представить эти описания в виде картин?

6. Прodelать ту же работу с описанием постройки мола в Феодосии (М. Горький); начала трудового дня (Реймонт), боевых сцен из названных выше упражнений (см. Упражнения в сочинении рассказов, особенно I, п. 10; III п. 2; V, п. I и др.); с описанием митинга (солдатского — „Недавние дни“, „Председатель“ Аросева; митинга в цирке „Неделя“ Либединского) и т. д.

IV. Передача ощущений действующих лиц или автора.

1. Пьер Безухов поехал к армии. „25-го утром Пьер выезжал из Можайска. На спуске с огромной крутой и кривой горы, ведущей из города мимо стоящего на горе направо собора, в котором шла служба и благовестили, Пьер вылез из экипажа и пошел пешком. За ним спускался на горе какой-то конный полк с песенниками впереди. Навстречу ему поднимался поезд телег с ранеными во вчерашнем деле. Возчики — мужики — крича на лошадей и хлеща их кнутами, перебегали с одной стороны на другую. Телеги, на которых лежали и сидели по три и по четыре солдата раненых, прыгали по набросанным в виде мостовой камням на крутом подъеме. Раненые, обвязанные тряпками, бледные с поджатыми губами и нахмуренными бровями, держась за грядки, пры-

гали и толкались в телегах. Все почти с наивным детским любопытством смотрели на белую шляпу и зеленый фрак Пьера.

Кучер Пьера сердито кричал на обоз раненых, чтобы они держали к одной (стороне). Кавалерийский полк, с песнями спускаясь с горы, надвинулся на дрожки Пьера и стеснил дорогу. Пьер остановился, прижавшись к краю скопанной в горе дороги. Из-за откоса горы солнце не доставало в углубление дороги, тут было холодно, сыро; над головой Пьера было яркое августовское утро, и весело разносился трезвон. Одна подвода с ранеными остановилась у края дороги у самого Пьера. Возчик в лаптях, запыхавшись, подбежал к своей телеге, подsunул камень под задние, не шинные колеса и стал опрaвлять шлею на своей ставшей лошадке. Один раненый, старый солдат с подвязанною рукой, шедший за телегой, взялся за нее здоровою рукой и оглянулся на Пьера.

— Что же, землячок, тут положат нас что-ль? али до Москвы? сказал он.

Пьер так задумался, что не расслышал вопроса... Кавалеристы песенники проходили над самою телегой.

— Ах запропала... да ежова голова...

— Да на чужой стороне живучи... выделявали они плясовую солдатскую песню. Как бы вторя им, но в другом роде веселья, перебивались в вышине металлические звуки трезвона.— И еще в другом роде веселья обливали вершину противоположного откоса жаркие лучи солнца. Но под откосом, у телеги с ранеными, подле запыхавшейся лошадки, у которой стоял Пьер, было сыро, пасмурно и грустно..." (Война и мир, ч. III, гл. XI.)

Отметить (подчеркнуть или выписать) слова и выражения, помогающие нам живее представить себе рисуемую автором картину. Какие картинные выражения рисуют то, что видит Пьер, что видит автор (зрительные представления)? Что мы услышали бы, если очутились на спуске вместе с Пьером? Что еще чувствовали бы (ощущали бы)? Можно ли было бы всю эту сцену нарисовать на одной картине? На нескольких? Чего из этого описания вообще не нарисовать на картине? Почему?

2. Описать какую-нибудь особенно памятную и приятную прогулку в природу так, чтобы мы живо могли представить себе, что рассказчику особенно понравилось. Не забыть, что он не только видел, но и что-нибудь слышал, наслаждался ароматом, двигался, что было тепло, жарко, или холодно. Выбрать то, что особенно помогает слушателю (представить себе описываемое).

То же задание может быть применено и к любому глубоко пережитому впечатлению от грозного явления природы — наводнения, землетрясения, пожара и пр.

3. Описать любимую картину (по выбору самих учащихся, конечно), пейзаж или жанр, так, как если бы это было в жизни; описать не только то, что мы увидели бы (предметы, их форму, тона, движения), но и звуки, запахи, температуру и т. д.

4. Сравнить помещаемые ниже два отрывка, отметить (подчеркнуть или выписать) те слова и выражения в правом отрывке, которых нет

в левом. Что нового вносят они в краткое описание — говорят ли о неназванных в левом предметах, или помогают живее, нагляднее представить то, о чем говорится в нем? Какие подробности (детали) вводятся в правое? Какие преимущественно представления вызывает правое описание — зрительные, слуховые, двигательные и т. д.?

Солнце светло и высоко стояло над бухтой. Ветерок едва шевелил листьями кустов около телеграфа, надувал паруса лодок и колыхал волны. Севастополь с церковью, колонной, набережною, бульваром и строением библиотеки, с бухточками, арками водопроводов и с облаками дыма [Севастополь] виднелся на стороне бухты.

Солнце светило и высоко стояло над бухтой... Легкий ветерок едва шевелил листья засыхающих дубовых кустов около телеграфа, надувал паруса лодок и колыхал волны. Севастополь, все тот же, с своею недостроенной церковью, колонной, набережною, зеленеющим на горе бульваром и изящным строением библиотеки, со своими маленькими лазуревыми бухточками, наполненными мачтами, живописными арками водопроводов и с облаками синего порохового дыма, освещаемыми иногда багровым пламенем выстрелов, все тот же красивый, праздничный, гордый Севастополь, окруженный, с одной стороны, желтыми дымящимися горами, с другой — ярко-синим играющим на солнце морем, виднелся на этой стороне бухты.

5. Прочитать из ром. „Анна Каренина“ описание косыби (т. II, часть третья, гл. IV, со слов „Еще с горы открылась ему...“, а особенно гл. V. „После завтрака Левин попал в ряды...“ см. выше.) Определить, насколько разнообразны были ощущения, которые переживал Левин. Выписать те, которые реже встречаются у писателей (вкусовые, тепловые, обонятельные, осязательные, моторные).

6. Прodelать ту же работу с каким-нибудь описанием внутренности помещения, напр., в романе Л. Библика „К широкой дороге“, в той же главе, где описываются переживания мальчугана Игната, впервые попавшего в заводскую мастерскую (у зрителя вызываются зрительные, обонятельные и особенно слуховые представления).

7. При описании каких сцен необходимо постараться вызвать у слушателей (или читателей) тепловые представления. Подобрать подобные сцены у писателей (жара; „жарко“ от усиленного труда; то же, несмотря на холод; пронизывающий холод и т. д.). Сравнить со сходными сценами у Гончарова, Л. Толстого, М. Горького, Станюковича, Чехова, Бунина, Серафимовича (напр., „Железный поток“), Пильняка, Короленко и др.

8. То же для слуховых — шумы; гармонические звуки; нестройные, но приятные; оглушающие. Напр., следующий отрывок: „... Бабы с граблями на плечах, блестя яркими цветами и треща звонкими веселыми голосами, шли позади возов. Один грубый, дикий бабий голос затянул песню и допел ее до повторения, и дружно, враз, подхватили опять с начала ту же песню полсотни разных, грубых и тонких здоровых голосов. Бабы с песней приближались к Левину, и ему казалось, что туча с громом веселья надвигалась на него. Туча надвинулась,

захватила его, и копна, на которой он лежал, и другие копны, и воза, и весь луг с дальним полем — все заходило и заколыхалось под размеры этой дикой развеселой песни с выкриками, присвистами и ёканьями“.

Левину завидно стало за это здоровое веселье, хотелось принять участие в выражении этой радости жизни. Но он ничего не мог сделать, и должен был лежать и смотреть, и слушать“.

[Л. Толстой. Анна Каренина. Ср. слуховую картину безумного смеха толпы: Серафимович, „Железный поток“, конец главы XXX и Новиков — Прибой — „Подводники“ (смех у обоих под граммофон)].

9. То же для моторных представлений (Толстой, Горький, Чехов, из современных Вс. Иванов, Гладков, Либединский, Пильняк, Сейфуллина, А. Яковлев).

10. То же для вкусовых: Гоголь, Чичиков у Петуха; Л. Толстой — „Анна Каренина“, часть IV, гл. VIII (у Облонского); Гончаров, „Фрегат Паллада“ (проба разных кушаний и плодов — ощущения, возникающие при этом); Чехов „Сирена“.

11. Пересмотреть свои работы на задачи № 2 и 3, определить, что вышло бледно, неярко. Какие господствующие представления надо вызвать у слушателей применительно к задачам описания.

12. Конец лета (август). „Дороги накатаны хлебом. Поздние сена на рядах, духи болотные. Синева вдали. Ночи темные, звездные. Птиц нет — тишина. Белые грибы. На репьях пчелы. Плод на липе. Запах яблока. Дым густой, пахучий. Густота и тяжесть в нем. Скирды, не докладенные на гумне. Вода стальная и тихая, густая. Запах льна, конопля, огородов, красные клоки в листве. Обьедки огурцов. Женщины в пышных рубахах, черно-загорелые, без панев. Жизни в избе нет. Поужинали и в ночное“. (Бирюков, Л. Н. Толстой, т. II, 201.)

Можно ли уместить этот проект в одну словесную картину (описание)? Сколько основных тем намечается Толстым для описания осени? Назвать эти темы. Распределить эти темы между учащимися, чтобы они развили их в более детальные картины. Для сравнения — „Анна Каренина“, т. III, часть VIII, гл. XI, с 2-го абзаца до „Подавальщик был из дальней деревни“; гл. XIV от слов „Дойдя по узкой тропинке...“ до конца, с пропуском слов, относящихся к Левину, и гл. XIX „Уже совсем стемнело“... и до конца, с теми же пропусками или без них.

Примечание. Канва Толстого использована им в заключительной части романа Анна Каренина, но с перенесением на полмесяца — месяц назад, т. е. вместо августа взята вторая половина июля — начало августа. Место действия центральная Россия, где сезон уборки хлеба начинается раньше чем на севере...

Сравнить с стихотворением в прозе Тургенева «Деревня» и картинами осени из серии картин, изданных Кнебелем, Сытиным и др.

V. Подвижная и неподвижная точка зрения в описании.

1. Написать описание сбора учеников в школу (школьный двор, улица у школьного подъезда и т. п.) с двух точек зрения — а) учителя, смотрящего из верхнего этажа, и б) ученика или ученицы, подходящих к школе. Время — за четверть часа до начала уроков; за пять минут; за минуту.

2. Прочитать описание роши в рассказе Тургенева „Касьян с Красивой Мечи“: „Жара заставила нас, наконец, войти в рошу“ Определить точку зрения — подвижная она или неподвижная?

3. Вспомнить впечатление, получаемое при езде в вагоне железной дороги, когда смотришь в окно. Не напоминает ли оно того, что говорит Л. Н. Андреев в рассказе „Петька на даче“: Петька ехал обратно в Москву. „Опять перед ним мелькали зеленые поля, седые от ночной росы, но только убежали не в ту сторону, что раньше, а в противоположную“; или у А. Неверова: „Еще быстрее побежали назад фонари, деревья, старые вагоны без колес, пеленки на вагонах, дрова, телеги, доски, в лицо глянула веселая голубая степь. Потянулись озера в зеленых камышах, светлые реки (арыки), опять широкая степь, опять зеленые камыши, горы, камни, песок“. (Ташкент, 31 глава). Почему сперва сказано „Побежали назад“ — о близких предметах, а о деталях более отдаленных частей пейзажа (о глубоком фоне) — „потянулись“. Ср. начало главы 8.

4. Прочитать стихотворение Фета „Днепр в половодье; объяснить следующее место:

Наш парус, медленно надувшись, задрожал,
И мы, как птицы, полетели.
И ярким золотом, и чистым серебром
Змеились облаков прозрачных очертанья...
И вот под лодкою вздрогнувшей быстрине
Сверкает сталью вороненой.
А там затопленный на встречу лес летел,
В него зеркальные врывались заливы,
Над сонной влагою там тополь зеленел,
Белели яблоки и трепетали ивы,
И под лобзания немолкнувшей струи,
Певцы, которым лес да волны лишь внимали,
С какой-то негою задорной соловьи
Пустынный воздух раздражали.
Вот изумрудный луг, вот желтые пески
Горят в сияньи золотистом.
Вот утка крадется в тростник, вон кулики
Беспечно бегают со свистом.
Остался б здесь дышать, смотреть и слушать век!..

Остается ли зритель на одном месте, или точка зрения движется? Что надо представлять себе при слушании (или чтении) этого стихотворения — одну картину или несколько. При произнесении слов вот — вот — вон — указывает ли рукою (жест) поэт части одной картины (пейзажа)? — или панорама движется? или меняется еще что-нибудь?..

5. Постараться ввести в рассказ о какой-либо поездке своей собственной или воображаемого действующего лица, описание впечатлений, получаемых от движения лодки, парохода, вагона и медленного телеги, другого экипажа; быстрого движения на аэроплане.

6. „... Наша барка быстро врезывается в реку, и Савоська кричит отчаянным голосом: нос направо, молодцы!.. Сильно-гораздо, нос

направо! Направо нос!..“ Корму поддержи!“ — Барка делает благополучно крутой поворот и с увеличивающейся скоростью плывет вперед, оставляя берег, усыпанный народом. Кажется в первую минуту, что плывет не барка, а самый берег, вместе с горами, лесами, пристанью, караванной конторой и этими людьми, которые с каждым мгновением делаются все меньше и меньше.

„Вот в последний раз взмыл кверху белой шапкой клуб дыма и гулко прокатился по реке рокот пушечного выстрела, и барка уже огибает песчаную узкую косу, и впереди стелется бесконечный лес, встают и надвигаются горы... Пристань быстро скрылась из вида. Мимо зеленой стеной бежит темный ельник; шальная вешняя волна со стоном хлещет в крутой берег, и барка несется все быстрее и быстрее.

— Похаживай, молодцы! покрикивает Савоська, прищуренными глазами зорко вглядываясь на быстро бегущую нам навстречу синевато-серую даль“ (Мамин-Сибиряк „Бойцы“, конец гл. X).

Где надо поставить зрителя, на берегу или на барке, чтобы живо представить себе эту картину? Неподвижная или подвижная точка зрения? Какие слова и выражения подтверждают, что точка зрения подвижная?

7. Прочитать из рассказа Чехова „Степь“ — описание поездки на волах (гл. IV, со слов „Егорушке почему-то хотелось думать только о Варламове...“ до „... Егорушка лежал...“) Передал ли автор впечатление медленности движения? Какими приемами он поддерживает впечатление (ср. точку зрения тяжело раненого лежащего Ключникова — „Никита Шорнев“ Аросева, гл. II; или Андрея Болконского на Аустерлицком поле).

8. Прочитать описание какого-нибудь полета на аэроплане или аэростате... Удалось ли автору показать, что действующее лицо летит действительно? (Уэллс „Когда спящий проснется“. „Война в воздухе“, „Освобожденный мир“ и т. д.)

9. Для взрослых: прочесть некоторые картины из фантазии Тургенева „Призраки“ и определить точку зрения.

10. Прочитать повесть А. С. Новикова-Прибоя „Подводники“, определить точку зрения и проследить, какими приемами убеждает нас автор в том, что его герои находятся на глубине моря. (Достаточно отрывков у В. Львова-Рогачевского. Книга для чтения, ч. I.)

11. Проверить суждение И. С. Тургенева: „Все поэты с истинным и сильным талантом не становились в „позитуру“ перед лицом природы; они не старались, как говорится, „подслушать, подсмотреть“ ее тайны; великими и простыми словами передавали они ее простоту и величие; она не раздражала их, она их воспламеняла; но в этом пламени не было ничего болезненного“. Вспомнить описания Пушкина, Гоголя, или хотя бы то знаменитое место в „Короле Лире“, где Эдгар описывает слепому Глостеру крутой морской берег, который будто падает отвесно у самых его ног:

„Подойдите, сэр!.. Вот то место, становитесь. Как страшно!
Как кружится голова!.. Так низко ронять свои взоры...

Галки и вороны, которые вьются там в воздухе, на середине
расстояния,

Кажутся едва ли так велики, как мухи. На полпути вниз висит человек, собирающий морские травы... ужасное ремесло!

Он мне кажется не больше своей головы.

Рыбаки, которые ходят по побережью, —

Точно мыши; а тот высокий корабль на якоре

Уменьшился до размера своей лодки; его лодка — плава-
ющая точка,

Как бы слишком малая для зрения... Шумный прибой,

Который кипит и ропщет на бесчисленных камнях, —

Здесь его не слышно... Слишком высоко... Я больше
глядеть не стану!..

Всего две — три черты!.. С верным инстинктом гения придерживается Шекспир одного главного ощущения, — ощущения высоты, с которой глядит Эдгар, и уменьшения всех предметов...“ (Тургенев. Критические статьи и речи, VII. Рецензия на книгу С. Аксакова, Записки ружейного охотника Оренбургской губернии. Тургенев. Полн. собр. соч., изд. Маркса, т. XII, 301 — 302.)

VI. Описание местности и предметов в пространственном отношении.

1. Описать какой-нибудь знакомый небольшой дом, городской или загородный: а) снаружи — с усадьбою; б) внутри с обстановкою комнат и с указанием на жильцов.

2. Прочитать одно из описаний избы, указанных выше (I, I) или усадеб (Тургенев „Затишье“, Гончаров — Имение все состояло из небольшой земли¹, составить план с точки зрения задания, которое ставил себе автор: указать сперва главные, потом второстепенные части, давая им заглавия. Перечитать или пересказать описание по выработанному плану.

3. Составить описание знакомой площади, поля, пастбища и т. п. Описать его и сцены, на нем происходящие, как если бы писатель стоял с краю или за забором и не менял положения.

4. Учащиеся описывают какое-нибудь здание или местность, которая может быть (но не называется) известна классу, — предлагается слушателям нарисовать по воображению, назвать, угадать.

5. Описать комнату (свою или чужую, но хорошо знакомую так, чтобы товарищи могли живо вообразить ее себе). О работе см. текст. Пособия: Классная комната („Детство и отрочество“ Л. Н. Толстого). Комнаты Григоровича („Гуттаперчевый мальчик“, гл. IV). „Кабинет Чехова“ Куприна (см. ниже) и т. д.

Примечание: К литературным описаниям, упоминаемым в пп. 2, 5, 6, а также описываемым детьми, полезно присоединить начерченные детьми планы комнат дома, усадьбы и проч.

6. Описать город или городское учреждение общедоступное (биржа труда, вокзал, большой кооператив и т. п.). Ср. приложение: описание вокзала, которое надо исследовать со стороны его плана.

¹ См. Хрестоматию, а также «Темы и планы» Корзунова.

Рабочий кабинет Ант. П. Чехова

(к упражн. 6-му).

Кабинет в ялтинском доме у Антона Павловича был небольшой, шагов 12 в длину и 6 в ширину, скромный, но дышавший какой-то своеобразной прелестью. Прямо против входной двери большое квадратное окно в раме из цветных желтых стекол. С левой стороны от входа, около окна, перпендикулярно к нему — письменный стол, а за ним маленькая ниша, освещенная сверху, из-под потолка, крошечным оконцем; в нише — турецкий диван. С правой стороны, посредине стены — коричневый кафельный камин; наверху в его облицовке, оставлено небольшое, незаделанное плиткой местечко, и в нем небрежно, но мило написано красками вечернее поле с уходящими вдаль стогами — это работа Левитана. Дальше, по той же стороне, в самом углу — дверь, сквозь которую видна спальная Антона Павловича — светлая, веселая комната, сияющая какой-то деэической чистотой, белизной и невинностью. Стены кабинета — в темных с золотом обоях, а около письменного стола висит печатный плакат: „Простят не курить“. Сейчас же возле входной двери, направо — шкаф с книгами. На камине несколько безделушек и между ними прекрасно сделанная модель парусной шкуны. Много хороших вещей из кости и из дерева на письменном столе; почему-то преобладают фигуры слонов. На стенах портреты — Толстого, Григорьевича, Тургенева. На отдельном маленьком столике на веерообразной подставке множество фотографий артистов и писателей.

По обоим бокам окна спускаются прямые, тяжелые, темные занавески; на полу большой, восточного рисунка, ковер. Эта драпировка смягчает все контуры и еще больше темнит кабинет, но благодаря ей ровнее и приятнее ложится свет из окна на письменный стол. Пахнет тонкими духами, до которых А. П. всегда был охотник. Из окна видна открытая подковообразная лощина, спускающаяся далеко к морю, и самое море, окруженное амфитеатром домов. Слева же, справа и сзади громоздятся полукольцом горы. По вечерам, когда в гористых окрестностях Ялты зажигаются огни, и когда в мраке эти огни и звезды над ними так близко сливаются, что не отличаешь их друг от друга, — тогда вся окружающая местность очень напоминает иные уголки Тифлиса...

Вокзал

(к упражн. 6-му).

Когда становится мне тягостен и душен город, но держит меня крепко в своих каменных цепях и не выпускает, тогда я люблю пойти к вокзалу и там подразнить себя голубую далью.

Перрон. Что-то тяжкое, гремит, ухает и аукается под железными сводами: звонко бьют бело-дымные свистки...

Тихи и задумчивы темные вагоны вдоль платформы; покорно ждут долгого пути.

Но суета кругом. Как спуют люди! Станный испуг у них на лицах!.. Но больше всего боятся опоздать. И так томятся, точно случится непоправимое, если они не добегут.

И боязливо вглядывают на огромный циферблат часов, на котором нет-нет прыгнут стрелки.

И вот приятно среди этой суматохи спокойным зрителем пройти в конце асфальтовой платформы и там поглядеть на даль.

Вокзально-скупные сооружения: пакгаузы, мастерские. Что-то в них стучит, и за переборами окон неясной тенью плывут ремни.

Рельсы. Сложны и своенравны их сплетения. А около земля вся в угле и в жирной нефти: перегары и отбросы черного труда неубираемые.

И город отсюда виден деловым, город начерно.

Торчат фабричные трубы. Они как будто бы из вежливости вытянули, как можно выше, свои горловины, но все же густо дымят на дома, дворы.

В стороне узкий и высокий дом-башня. Он встал нелепым клином. Он весьма практический и выгодный, и во всю голую шестизэтажную стену его упитанный и очень радостный гигант-младенец жрет ложкой муку Нестлэ.

Но все же здесь уже просторы: заборы, пустыри. А там, прямо, куда ползут рельсы, мгlistая синева. Там — даль.

Что-то заманчивое в этой воздушно-синей ржавости. А за ней — неизвестное, загадочное, — все то, чего нет в городе, — весь мир!

И туда шагают телеграфные столбы. Они все тоньше, меньше. Их затягивает воздух, и даль всасывает их в себя.

А семафоры опускают и поднимают указательные руки и кого-то провожают.

Мир! — Мне чудится, что по спинкам рельсов, в их голубых отсветах, сама голубая даль скользит сюда... И подкрадывается к городу...

И вот, может-быть, от этого, — оттого, что даль подошла сюда, — так странно беспокойны на вокзале, уезжающие...

Типичные горожане! Разве они знают даль в коридорах своих улиц, в своих каменных ячейках?

Они, как в гавани: садятся на корабль, а перед ними ненадежность моря...

Отсюда я как будто вижу, как по всей земле ползут вагоны с паровозами, как по морям ходят корабли.

Быть может, только здесь, на своих вокзалах, чувствуют горожане, что есть жизнь большая, не их города.

... Ходит передо мной по рельсам куцый рабочий паровозик: то передом, то задом, то тащит, то толкает рабочие вагоны.

Из его боков бьют струйки пара; что-то в нем теплое, живое. Он такой деятельный и умник. Перекликается медными и грустными сигнальными рожками. — Словно понимают друг друга люди и машины.

Дымки от паровозов и тонких труб у мастерских. Они летят клочками, точно бойкие крабы жадно забрасывают свои клешни.

И всюду здесь труд, бойкий, сложный и терпеливый, не рассчитанный на зрителя. И завтра, когда я на него глядеть не буду, он здесь будет.

А над всем — небо мутное и городское. Много в нем копоти, и в нем печаль но оно серьезно.

7. Ср. описание Серафимовича „Стрелочник“ и „Сцепщик“, дающие тот же ряд картин. Исследовать их планы.

8. Прочитать, проследить план и определить степень всесторонности описания целого и его частей — в „Железной тишине“ Ляшко (завод), в описании целого города у Л. Н. Толстого — „Севастополь в декабре 1854 года“, или часть этого описания, например, госпиталь.

VII. Время и освещение в описании.

1. Прочитать „Лес и степь“ Тургенева. Составить план этого описания применительно к изображаемым временам года. Определить для каждой части, какой момент из сезона выбран для описания (например, начало зимы, конец лета и т. п.). Берется ли для описания всякий раз один определенный день, или типичный день, или несколько дней? Наблюдать, как описывается освещение? Если вообразить себе картины, рисуемые Тургеневым, будут ли они так именно освещены в нашем воображении, как хотел бы автор? Типично ли освещение для избранных моментов?

2. То же упражнение для рассказов: Чирикова, „Утро жизни“ (проще для детей), „Семейная хроника и воспоминания“ С. Т. Аксакова, ч. II „Год в деревне“ (из „Времена года“).

3. То же упражнение по произведениям: „Евгений Онегин“ Пушкина, „Мужики“ Чехова („Времена года“).

4. Описать местность около дома ученика (сельскую, городскую улицу) в туманный мартовский день; та же местность в жаркий и яркий летний день; поздней осенью.

5. Наблюдать изменение освещения — по описанию грозы у Гончарова... („Утро было прекрасное. Озеро в селе Грачах чуть-чуть рябело от легкой зыби“), или по картинам природы в рассказе „Бирюк“ или по описанию Грозы в „Детстве и отрочестве“ Толстого.

6. То же — в описаниях комнат, малых или больших, внутренностей зданий, например, театра (Толстой „Война и мир“), собора („Севильский собор“ Боткина, Григоровича), казармы — сарая („Война и мир“, ч. IV — место встречи Пьера с Платоном Каратаевым, „Живые мощи“),

7. Прочитать одно из художественных описаний леса, парка, сада при доме, бульвара и т. д., представить себе в другую пору года и в другую погоду и описать свою картину (по хрестоматиям). Описать рошу („Касьян с Красивой Мечи“ — „Мы долго бродили“...) зимой в яркий солнечный зимний день, в осенний сумрачный и даже дождливый день.

8. Описать самый живописный уголок нашего города (или района) в разное время дня или года; то же для нашей улицы, площади, реки.

9. Описать движущийся предмет, на разных расстояниях от зрителя: приближающийся поезд или пароход: какую-нибудь процессию, которую сперва слышно, потом становится понемногу видно; шарманщика, сопровождаемого толпой детей, которая все увеличивается.

10. Прочитать одно из следующих описаний движущейся толпы (см. № 9): „Война и мир“ — т. I, ч. II, гл. VII — VIII (столкновение двух боевых колонн), ч. II, гл. XIII (со слов... „около Эцельдорфа, князь Андрей

выехал на дорогу" — движение армии); ч. III, гл. XVII (со слов: „Мне до этого дела нет! подумал он (Ростов). Не успел он проехать...“ — атака кавалергардов); „Анна Каренина“ — т. II, часть III, гл. XII („Воз был увязан“... и т. д. „Крестьянская толпа с песнями“..., см. выше) ср. Орешин „9 мая“ („Освоб. труд“, ч. I).

11. Толпа в движении — Серафимович „Железный поток“, Малышкин „Падение Даира“, Всеволод Иванов „Цветные ветра“, „Партизаны“ и др. — При наблюдении установить: а) точку зрения, б) прием изображения общего пятна толпы, в) приемы изображения отдельных групп и лиц; г) коллективных действий; д) общий план; е) сравнить приемы отдельных писателей между собою.

12. Толпа неподвижная или малодвижущаяся: Аросев („Председатель“: Митинг в Волинском полку), Либединский (Собрание в цирке — „Неделя“), Сейфуллина (сход — „Перегной“), Аросев (митинг — „Дни минувшие“). Вопросы те же.

VIII. Вступление и заключение в описании. Наблюдения над планом.

1. Прочитать несколько указанных выше описаний и обратить внимание на их начало и заключение. Одинакова ли манера начинать их у разных авторов и в разных произведениях? Где авторы говорят об общем впечатлении от явления или предмета — в начале или конце? Начинают ли они отдельной фразой или целым абзацем?

2. Составить наиболее подходящее вступление — отдельную фразу или абзац — для следующих тем: а) начало школьного дня; б) разрушенный или сгоревший дом; в) начало трудового дня (в любой профессии); г) конец трудового дня, д) опушка леса зимою; е) первый снег выпал, ж) белые ночи (или белая ночь), з) деревенские увеселения (театр или танцы, или хоровод и пр.), и) сенокос или жатва, к) собирают грибы, яблоки, клюкву или др. ягоды, л) бега или гонки, м) мой приятель или моя подруга.

3. Не располагает ли автор в прочитанном описании (любом, избранном педагогом или учащимся) признаки в градации? Не заканчивается ли описание указанием на самые важные признаки предмета или явления?

4. Дается ли в нем (см. задачу 3-ю) простое описание предмета или явления, или автор сравнивает его с другим, более известным или более наглядным? Как ведется сравнение — говорится ли сперва сплошь об описываемом, а потом сплошь о том, с которым оно сравнивается? Или же сравнение ведется по частям? Если да, — то указать эти части.

IX. Тон описания.

1. Перебрать разобранные описания: а) природы, б) городского пейзажа, в) внутренности домов, г) наружности людей, д) животных. Определить тон их.

2. Сравнить тон описания степей пов. „Тарас Бульба“ Гоголя и повести „Степь“ Чехова.

3. Сравнить по тону два стихотворения, посвященные морю, А. К. Толстого: „Дробится, и плещет, и брызжет волна...“ и „Не пенится море, не плещет волна...“

4. Подыскать в литературе описания одинаковых явлений или предметов — в разных тонах (ср. „Железная дорога“ Некрасова).

5. Составить схемы описаний (или самые описания) в разных тонах: (упражнение для взрослых) „автомобиль“; „пожар“ (картина — эффектное зрелище; человеческое горе; риск и героической в человеке); „заросший пруд“, „запущенный сад“ (поэзия буйной природы: убыточность и нездоровый воздух); „красивое животное в клетке“ (хороший мех: опасный, но и интересный враг; красивый зверь); „туча“ (живительная, после засухи; мрачная — туманящая сияющий день: „странница“; с волшебными очертаниями и т. д.) см. объяснения выше.

6. В каких тонах можно было бы развить в описания следующие мотивы и сюжеты: (упражнение для взрослых).

... Птицы не переставали петь, и отрадно было слушать их болтливое щебетание при свежем гуле или ропоте пробежавшего дождя... (Тургенев.)

... Ни одной птицы не было слышно: все приютились и замолкли, лишь изредка звенел стальным колокольчиком насмешливый голосок синицы... (Тургенев. „Свидание“, начало рассказа.)

... Солнце все ярче освещало их хребты, и у далеких волн, на горизонте, они казались кроваво-красными... (Горький, см. выше).

... Когда я побежал к плетню, на меня сквозь просветы взглянуло что-то ярко-красное, бурливое, отчаянно мечущееся. Высокие липы, словно обрызганные кровью, трепетали круглыми листьями и боязливо заворачивали их назад, но голоса их не было слышно за короткими и сильными ударами раскачавшегося колокола... (Андреев — „Набат“, II, со слов „Была ночь“ и до конца главы).

... И когда глухой, но жизненный шум поезда рассеялся и замер под ясным куполом безоблачного неба, вскруг станции снова воцарилась угнетающая тишина... (Горький — „Скуки ради“).

... Но в этот момент на головы упал откуда-то сухой недолгий треск, как будто обломился старый сук... Солдаты быстро побежали в стороны, рассыпались по холму длинной линией и, как карточные фигурки, попадали наземь. Сухой треск повторился. И вдруг неровная дробь нагоняющих друг друга коротких разрывов покатила через холм, точно где-то раздирали на куски толстую дерюгу. И как от дерюги, на дальнем за проселком холме, полетели кверху легкие, пушистые хлопья... (Федин, „Города и годы“, 349).

См. также выше главу „Методика описания“.

II. Научно-прозаические описания (explanations).

I. Устные упражнения.

Подготовить материал для устного сообщения (ответы) в течение 2—5 минут на одну из ниже помещенных тем. Подготовка заключается в рассматривании предмета, чтении о нем, беседе о нем с хорошо освещенным предметом.

домленным лицом. Необходимо делать заметки о том, что учащийся увидел, услышал и прочитал; тщательно обдумать свою тему и приготовиться говорить ясно и вразумительно по приложенным планам.

Произносить сообщение надо отчетливо, достаточно медленно, чтобы товарищи могли следить за речью.

Слова надо выговаривать внятно, не проглатывая их и не сливая, как это бывает при быстром и небрежно ведущемся разговоре. Стараться думать больше о слушателях, о том, чтобы быть ими понятым и полезным, чем о себе и о своем успехе или неудаче.

1. Представить себе, что из провинции приехала двоюродная сестра 14—16 лет, никогда не бывавшая в большом городе. Вы объясняете ей неизвестное в городском обиходе, например:

а. Как освещаются дома: 1. Приборы — электрические провода и лампочки; газовые горелки и сеть и т. д. — 2. Кто и как снабжает? Как учитывается расход? Как упорядочено снабжение, чтобы не было лишней траты?

б. То же о воде.

в. Телефон и телефонная сеть (почему она так названа? дать набросок ее по плану города).

г. Подъемная машина в большом доме.

д. Трамвайное движение: сеть рельсов и проводов, парк, электрическая станция, станции — конечные пункты и пункты остановок, служащие и т. д.

е. Как поддерживается чистота на улицах и в домах (метельщики, отвоз нечистот: канализация и т. д.).

ж. Как передаются новости дня по всему городу?

з. Как обеспечивается город пищею? Где ее легче достать — в городе или в селах и деревнях?

и. Как поддерживается в городе порядок на улицах?

к. Как управляется город?

2. Десятилетний Петя (можно взять собеседника и постарше) в первый раз приехал из города на лето к родным в провинцию (в село или деревню). Он очень наблюдательный мальчик. Его все интересует. Дать ему разъяснения на следующие вопросы:

а. Отчего летом день длиннее чем зимой?

б. Откуда берется вода в ручьях и куда она девается?

в. Как дышат рыбы?

г. Для чего осушают заболоченные места и как это делают?

д. Отчего на березах ему часто приходилось видеть надрезы, в роде ран, и что от этого бывает дереву — польза или вред?

е. Как бьют масло?

ж. Как рубят деревья? для чего их окоряют? Как из них делают гладкие доски?

з. Как толкут и обдирают крупу?

и. Как и для чего делают солод?

к. Для чего служит русская печь?

л. Отчего у реки ставят бани и другие нежилые постройки, а дома стоят поодаль от нее?

м. Откуда взялись названия „белая“ и „черная“ изба?

н. Зачем на полях сеют разные растения?

о. Как сушат грибы?

3. Вы собираетесь переехать на север (Архангельск) или на юг (Крым, южный Кавказ или еще южнее). Какие перемены придется сделать: а) в одежде; б) в пище; г) в образе жизни?

4. Вы назначаетесь руководителем экспедиции в полярные страны. Какие приготовления должны вы сделать?

а) Судно (устройство: снаряжение и т. д.). — б) Экипаж; его снаряжение. — в) Научные сотрудники и их инструменты. — г) Способы перехода через льды.

2. Вступление и заключение.

1. Придумать вступительные фразы к „Устным упражнениям“. Некоторые из этих фраз могут быть обращены в вопросы: так, например: „Знаешь ли ты, Ваня, как пересаживать цветы? — Давай, я тебе расскажу!..“

2. Придумать такое вступление, которое обратило бы на себя внимание слушателей и в то же время выяснило предмет описания (например, рассказать случай, анекдот, в котором он упоминался бы или появлялся).

3. Пересмотреть учебники физики, обществоведения, географии, ботаники, зоологии и пр. Выбрать какое-нибудь хорошее описание и изучить вступление к нему. Если автор опустил вступление, выяснить, почему он это сделал.

4. Прочитать несколько критических статей о литературных произведениях и изучить их вступления и заключения.

5. Прочитать по одной из ниженазванных хрестоматий и подобным им несколько научных статей, перечитать их вступления и заключения. Сравнить их между собою. Указать такие статьи, в которых основное положение находится в начале, а потом такие, в которых авторы поместили его в конец.

6. Придумать разные вступления в описания „Сушка и молотьба снопов“: а) на гумне (сценки); б) цель того и другого (краткая формулировка в форме тезиса); в) „мы едим печеный хлеб — и редко задумываемся о том, как добывается то зерно, что перемалывается на муку, из которой потом делается тесто“...

7. Написать вступление к письму одного друга, живущего на севере РСФСР, к другу-южанину, или наоборот (в письме описываются какие-нибудь черты быта, характерные для севера (или юга). Вступление рисует характерную сцену (если ученик может это сделать на основании личных впечатлений).

3. Переходы и связи.

1. Изложить другу правила какой-нибудь игры (футбола, баскетбола, тенниса, лапты, шахматной и т. п.), в которую он никогда не играл.

2. Юноша только-что перевелся из одной школы в другую (на II ступень), пишет другу письмо, в котором описывает школьную жизнь.

Составить письмо, в предположении, что друг никогда не учился на II ступени.

3. Описать сбор винограда и разные способы его использования (продажа на месте и с перевозкою на север, изготовление вина, сушка и пр.).

4. Описать удовольствие от катанья на коньках или лыжах какому-нибудь знакомому, живущему на далеком юге и никогда не катавшемуся на коньках и не бегавшему на лыжах (если ученик может это сделать на основании личных переживаний).

5. Описать день восхождения на горы (или другой экскурсии), введя необходимые объяснения (если учащийся может это сделать на основании личных переживаний).

Примечание. Во всех этих заданиях заботиться о логической или бытовой связности изложения, о последовательности развития мысли, об устранении отрывистости (если только она не избрана как способ изложения, например, рассказ о несчастии взволнованного очевидца или пострадавшего), о правильном и разнообразном применении союзов и других слов, скрепляющих фразы и „красные строки“ (абзацы).

4. ПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИМЕРАМИ.

Объяснить на примерах из жизни или в картинах:

а. Пожары обыкновенно происходят от небрежности или... (несколько примеров — неосторожное обращение с огнем; неисправность печей и дымоходов; детские шалости и пр.).

б. Работа воды (образование отмелей; дельты в устьях рек; овраги и т. д.).

в. Что вы понимаете под словом герой?

г. Как вы понимаете слова: борьба; революция; воспитание; великодушные; милосердие; тиран; изменник; предатель; трус; лозкость рук; лукавство; находчивость; безрассудство; благоразумие; ростовщик.

Можно привлекать на помощь литературные примеры, а также картины, но учащиеся должны в таком случае доказать, что они применили примеры вполне сознательно.

5. ПОЛЬЗОВАНИЕ ЧЕРТЕЖАМИ, ПЛАНАМИ, ДИАГРАММАМИ И ПР., — ПРИ ВСЕВОЗМОЖНЫХ ОПИСАНИЯХ, ОТЧЕТАХ И Т. Д.

1. Что такое блок или насос? Как им пользуются? Объяснить — а) нарисовав его, б) описав (на бумаге), в) дав иллюстрирующий пример. Товарищи должны будут познакомиться с этими тремя способами объяснения и выбрать наиболее облегчающий понимание.

2. Описать ветряную или водяную мельницу, приложить чертежи, связать то и другое буквенными обозначениями частей мельницы.

3. То же для разводной или подъемной части моста, — показать в двух положениях: мост наведен; мост пропускает суда.

4. То же — для шлюзов. Представить на чертежах способы подъема и спускающих судов.

5. Представить фазы луны, при помощи диаграммы. Если учащийся сам не отдает себе отчета в них по собственным наблюдениям, пусть он обратится к астрономии и изучит объяснение, даваемое в ней.

6. Что такое водораздел, бассейн реки? Представить схематические их изображения и сопроводить их устными объяснениями.

7. Описать и набросать рисунок самоедского чума или юрты-кибитки степняков.

8. То же для маяка. Рассказать его назначение и показать, как он осуществляет свое назначение.

9. Объяснить действие какой-нибудь механической игрушки. Дать чертеж ее.

10. Объяснить процесс кристаллизации. Дать объяснение этого термина, придумать несколько примеров, иллюстрировать схематическими рисунками.

11. Выбрать в курсе (учебнике) обществоведения или экономической географии какое-нибудь описание, к которому приложена карта или диаграмма. Списать описание, перечертить (увеличив) карту или диаграмму. Выяснить товарищам по классу, какую взаимную поддержку оказывают они.

12. Подыскать в какой-нибудь иллюстрированной книге или в журнале рассказ с иллюстрациями. Разобрать перед товарищами, как и что именно они делают нагляднее в тексте и как текст поясняет их.

13. Начертить план комнаты: а) классной по „Детству и отрочеству“; б) кабинета Чехова; в) описываемой или воображаемой (какую я хотел бы иметь).

14. Начертить план усадьбы Обломовых; дома и усадьбы старосветских помещиков; Плюшкина и др. героев поэмы „Мертвые души“; усадьбы в пов. Тургенева „Затишье“; домика, „в каком я хотел бы жить“.

15. Представить на немой карте России (печатной или самодельной) — путешествие Евгения Онегина; поездки П. Гринева („Капитанская дочка“), походы Пугачева (по ней же и по „Истории Пугачевского бунта“); поездки по Кавказу Печорина; можно ли представить также путешествие Чичикова? Рудина? Какую часть скитаний Лаврецкого можно было бы проследить по карте и вычертить? Поездки Пьера Безухова; разъезды и скитания кн. Андрея Болконского и Николая Ростова; поездка Мишки в Ташкент; скитания по Петрограду Раскольников. Эскурсия и т. д.

6. Отдельные задачи.

1. В следующих упражнениях надо отдать себе точный отчет в значении каждого термина; затем передать это в виде определения понятия, с добавлением примеров из личного опыта, наблюдений, переживаний.

а) Что такое обычаи? обязанности?

б) Что такое имя существительное? чем оно отличается от глагола? От прилагательного?

в) Что такое сложная дробь?

г) Что такое метрическая система?

д) Правило определения площади прямоугольника.

е) Что такое античный „город-община“? Что такое средневековый феодализм? Что такое прибавочная ценность? Что такое империализм?

ж) Что значит „выживание наиболее приспособленных“?

2. Объяснить слова: экватор, весеннее равноденствие, зимнее солнцестояние, широта, долгота, параллель, меридиан.

3. Выбрать из какого-либо учебника физики, химии, ботаники, зоологии, анатомии какое-либо описание, напр., паровоз (Цингер „Физика“); опыление растений, или лес, или мясоедные растения (Боч. „Растения“), лягушки, коралл (Райков. „Краткая зоология“); кристаллы и кристаллизация, светильный газ (Созонов и Верховский. „Учебник химии“) и т. д.

Составить план изложения. Обратит внимание на точность выражений для передачи мыслей автора и на заботливый выбор слов. Какой результат получается от этого? Почему здесь нежелателен игривый или насмешливый тон и слог?

МЕТОДИКА ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЮДЕЙ.

Высшею формой описания, часто сочетаемой с рассуждением, являются так называемые „характеристики“. Термин характеристика имеет своим назначением выразить ту мысль, что в таких описаниях отмечено, изображено, показано самое важное в изображаемом, то, что принадлежит ему по преимуществу, „выцарапано, награвировано“ на нем и указывает на его отличительные приметы. С этой точки зрения в характеристике предмета очерчивается его индивидуальное, его оригинальное, отличающее его от других сходных предметов, и потому термин должен относиться ко всякому описанию, преследующему те же цели. Работа по составлению характеристики, таким образом, должна быть основана на умении наблюдать или воображать именно это особенное, оригинальное, — относится ли это к наружности предмета и, в особенности, человека или к его личности, т.-е. особому психическому строю. И, если мы и наши ученики умеем плохо видеть, то еще хуже мы умеем воображать себе литературных героев по тем словесным намекам, которые дают нам писатели. Борьба с этим крайне печальным явлением тесно связана с работою по сочинению характеристик. Насколько необходимо приучить учащихся живо и верно воображать наружность литературных героев видно из того, что очень часто лица, даже заканчивающие свое высшее образование по группе русской литературы, создают себе ложное представление о наружности таких известнейших героев, как, напр., Печорин. Многим он рисуется высоким („среднего роста“), брюнетом („белокурые волосы“); узнав, что он блондин, решают, что и усы и брови у него светлые (были черные); нос прямой („немного вздернутый“); глаза голубые („карие глаза“) и т. д.

Словом, на место подлинного Печорина с его необыкновенно оригинальною (и постольку — романтическою) наружностью подставляется

ложно-романтический образ высокого стройного брюнета с носом прямым, даже с небольшою горбинкою и пр. и пр.

Эти ходячие, шаблонные портреты героев чрезвычайно распространены у читателей и даже у писателей средней руки. Еще лет сто тому назад остроумный французский писатель Альфонс Карр высмеивал такие портреты-клише у некоторых французских романистов: „у нее лоб был точно из слоновой кости, глаза — сапфировые, губки коралловые, жемчужные зубы, лебединая шея и т. д. — Что может быть противнее такого портрета!“ восклицает он. Немногом выше литературный портрет героини, написанный Жюлем Сандо, приятелем Жорж Санд: „Она была очень хороша собою, блондинка, с белою кожею, и тем не менее (sic!) внушала к себе скорее уважение чѣм любовь. Ее на редкость великолепные волосы венчали собою прямой и твердый лоб. У нее был орлиный гордый нос, повелительный высокомерный взгляд, слегка презрительная улыбка... Ее талия не была лишена эlegantности, но не имела в себе ничего воздушного...“ и т. д., и т. д. Средствами борьбы против подобных „портретов“, живут ли они лишь в сознании читателя, или ложатся на бумагу под пером писателя, являются два главных приема: 1) самостоятельное описывание учащимися наружности живых людей, 2) тщательное творческое изучение учащимися литературных портретов у действительно выдающихся писателей, писавших с натуры или заботившихся о придании своим портретам воображаемых героев оригинальных черт (ср., напр., удивительный портрет Анны Карениной, написанный с точки зрения Вронского, в гл. XVIII I части романа). Первая работа требует наблюдательности, вторая — развитого воображения. То и другое может быть развиваемо планомерными занятиями под руководством мастеров слога так же, как и умение писать рассказы и составлять описания предметов и явлений.

При составлении (inventio) описания наружности человека автору необходимо прежде всего собрать в памяти, а еще лучше — на бумаге, все характерные черты описываемого, стараясь при этом вывить его образ в своей фантазии. Надо представить его себе в разных жизненных положениях, в разные моменты дня, в разных местах и т. д. Если мы его не видели в том или другом положении, стараться, тем не менее, представить его себе и в таких положениях. При этом мы должны избрать такие моменты или положения, в которые образ данного лица предстанет пред читателями особенно выпуклым, ярким, с чертами, типичными для него самого, а не для окружающих его людей и людей вообще. Если мы намерены дать короткое описание, то очевидно, что такой момент (или положение) тем более должен быть самым характерным для объекта.

Этот выбор самого характерного, конечно, относится не только к описанию наружности человека, но и всяких других предметов и явлений. Принципиально неправильно постоянное употребление в школах и в житейском обиходе термина тип по отношению к индивидуальным образам людей. „Тип“ — продукт абстракции; это не образ, а общее представление, суммированное из сходных деталей разных образов. Мы, конечно, можем говорить о типичности людей, о типических образах, а тем более о типических чертах

личности героев, но при этом мы не забываем, что даже у самого типичного из них комбинация общих черт своеобразна, не говоря уже о наличии у них, хотя бы иногда и слабо выраженных, личных особенностей. Все это относится не только к наружности, но и к общему психо-физическому облику человека.

Если, таким образом, мы выдвигаем, как цель для описания и наружности человека, и его остальных свойств, передачу его особенностей, а не составление инвентаря всех его признаков, как выражается один американский методист, то задачу учащего является привитие этого сознания своим ученикам в разных упражнениях — при чтении жанровых картин, изучении портретов и, наконец, при изучении литературных произведений и живых людей.

К работам „инвентарного“ характера мы прибегаем в классе очень редко. Вряд ли можно в школе добиваться полных психологических характеристик научного типа; подобные работы можно было бы осуществлять только с любителями из старших классов и то распределив между ними отдельные задачи. В виде же обще-классной работы можно было бы поставить только подробную анкету, обследование какого-нибудь литературного образа,¹ а отнюдь не изготовление самой характеристики, тем более, что сами писатели, при работе над образами своих героев, производили художественные опыты, художественный анализ, не упуская из виду их оригинальной личности и не задаваясь целью ответить на каждый пункт „программы исследования личности“. И одним из наиболее верных и постоянных их приемов является именно концентрирование внимания читателей около главнейших, господствующих черт (основных наклонностей) личности, группирующих около себя и остальные.² Эти краткие соображения могут быть применены и к описанию наружности людей.

Господствующие в ряду других черты (или одна черта) наружности, своего рода доминанты, прослеживаются и в отдельных деталях. Так, напр., Тургенев в характеристике своего Степного короля Лира — Харлова и начинает с „доминанты“: после эмоционального вступления („самое резкое впечатление“: „ничего, подобного Харлову я уже в жизни потом не встречал“), он приглашает слушателей представить себе „Человека росту исполинского!“ Все дальнейшее описание наружности пронизано тою же идеею и в словесном отношении — синонимами этого слова и представляет собою своеобразный гимн этому гиганту, с восклицаниями, гиперболами и т. п.: громадное туловище; чудовищная голова; копна волос; обширная пло-

¹ См. А. Ф. Лазурский. Очерк науки о характерах. Изд. 3. П. 1917 г.

² Недавно этому вопросу посвятил полезную статью в сборнике „Родной язык в школе“ (№ 8) Л. П. Богоявленский: „Метод анкеты в занятиях литературой и коллективные сочинения в условиях лабораторной системы“, помогающую некоторыми своими пунктами выяснить индивидуальные особенности писателя, рассказчика (пп. 4—9). Ближе к моей теме подошел в своем докладе Ленинградский педагог-словесник тов. В. Ап. Краснов (Общество изуч. и препод. языка и литературы, декабрьское собрание русской секции), предложивший прием анкеты по отношению к литературному герою.

щадь лица; здоровенный нос; „надменно топорщились глазки“. Далее — контраст этих глазок и ротика (издающего, однако, крепкие, зычные звуки) с обширным размером всех других частей лица и тела: но этот контраст только усиливает впечатление от прочего. И опять „пространное лицо“, величавость его; размеры рук, пальцев, ног таковы, что остается только восклицать: „что за руки!“... Все остальное также поддерживает эту доминанту: двухаршинная спина; плечи — жернова; уши — калачи; тяжелое дыхание при совершенно свободном костюме; сознание своей необъятной силы и гордости своим званием, происхождением, своим умом-разумом... Доминанта проведена весьма искусно и начинается собою всю характеристику, очень сгущенную в первой же главе повести. Это, впрочем, объясняется заданием: ведь, характеристика дается рассказчиком, взявшимся поведать кружку однокашников о русском Короле Лире. С него и с его внешнего образа (явно романтического) и надо было начать его же историю, но представление о нем, как о чем-то величавом, дано уже самим прозвищем, которое так много говорило романтическому поколению 40-х годов, зачитывавшемуся Шекспиром.

Тот же в сущности прием употребляет и Л. Н. Толстой, когда знакомит нас со старым князем Болконским; он начинает характеристику с психологических его черт, с его железного характера, необыкновенной силы воли, вызывавших „почтительность и страх“, и затем выводит пред нами самого героя: „И каждый в высокой официантской испытывал то же чувство почительности и даже страха, в то время как отворялась громадно-высокая дверь кабинета, и показывалась в напудренном парике невысокая фигура князя, с маленькими и сухими ручками и серыми висячими бровями, иногда, как он наступивался, застилавшими блеск умных и молодых блестящих глаз“. И дальше „По движениям небольшой ноги, обутой в татарский, шитый серебром сапожок, по твердому налеганию жилистой сухоощавой руки видна была в князе еще упорная и много выдерживающая сила свежей старости“... Холодная улыбка... Крепкие желтоватые зубы... табачный и старчески едкий запах отца и т. д. (Война и мир, т. I, ч. I, гл. XXV.)

Разница в том, что Тургенев не нуждался в психологическом введении в образ „Короля Лира“ и начинает сразу с внешнего образа Мартына Петровича Харлова, дав вниманию слушателей установку на образ Лира, и затем иллюстрирует эту художественную тему типичными для Харлова сценами. Толстой же избирает другой путь: после психологической характеристики он показывает нам старого князя в рамке громадно-высокой двери и на мгновение держит его в ней. Потом переводит нас, вместе с княжной Марьей, в его кабинет, где естественно уже показать энергичного старика в действии, показать его строго размеренную деятельность, его механизированную и подчиненную рассудку жизнь.

Остановимся еще на приеме распыленной по произведению, постепенно образующейся характеристике. Возьмем, напр., образ предводителя „Железного потока“ Кожуха. Автор Серафимович сразу выдвигает доминанты и последовательно, с усердием, иногда даже чрезмер-

ным, проводит их через всю свою эпопею: „У ветряка стоит низкий, весь тяжело сбитый, точно из свинца, со сцепленными, четырехугольными челюстями. Из-под низко-срезанных бровей как два шила, посверкивают маленькие ничего не упускающие, серые глазки (глава II)... В дальнейшем характеристика рассеивается по всему произведению, накапливаются отдельные черточки: на него напали — „Лишь судорога, похожая на улыбку, дернула мгновенно пожелтевшие как кожа черты“. — Он говорит толпе... „с железными челюстями... разжал их и, тяжело ворочая, медлительно заговорил... А железные челюсти неутомимо перемалывали...“ Его избрали командующим... „Кожух сомкнул каменные челюсти, сделал под козырек, и видно было, как под скулами играли желваки“ (скрывает волнение). „Подошел к мертвецам, снял грязную соломенную шляпу“. Много времени спустя, в минуту смертельной опасности „железное лицо Кожуха было неподвижно. Из-под насунутого черепа маленькие глаза не глядели, но ждали... Маленькие тонко колючие глазки Кожуха ждали, только — нет! не ответа ждали... Кожух слушал и тот, и другой разговор, и словами, и за словами и все так же сощуренными глазками прислушивался к темноте за окнами — ждал.

И дождался.“ (Глава XVII.)

Автор развертывает то, что было намечено в начале создания портрета...

Но, как бы ни располагали писатели свой материал, мы видим в нем лишь ту или иную систему художественных намеков, по которым усердный любопытствующий читатель — творец¹ может воссоздать в той или иной мере образ литературного героя, живший в воображении писателя. Таким образом, при восстановлении литературного портрета мы прибегаем к перечитыванию литературного произведения, затем к мысленному или же заносимому на бумагу извлечению „строительных материалов“. Эта работа неизбежно связана с попутным представлением себе литературного героя, фигура которого становится все отчетливее. Основное задание упражнений и заключается в том, чтобы учащийся получил от своего воображения наиболее отчетливый образ. Этот-то образ он и должен описать. И это он может сделать, будет ли он при этом пользоваться авторскими словами или своими. Но без такой работы, основанной на деятельности читательского построительного воображения, „характеристика“ наружности будет узко „словесною“, не основанною на работе фантазии, а следовательно — схоластическою.

Совершенно то же относится и к „психологической“ характеристике, с тою только особенностью, что опасность чисто вербального отношения к переживаниям героя здесь еще возможнее и легче, так как душевный опыт учащихся неизмерно ниже их наблюдательности к внешности людей. Как бы мы ни смотрели на возможность для читателя (и писателя) перевоплощаться² в образы других людей, для нас ясно, что для

¹ Большинство „лениво и не любопытно“ как — по другому поводу, — верно сказал Пушкин.

² См. по этому поводу интересную статью проф. И. И. Лапшина: „О перевоплощаемости в художественном творчестве“. Вопросы теории и психол. творчества“ в сборнике его статей „Художественное творчество“ изд. „Мысль“. II. 1923 г.

улавливания чужих настроений и душевных движений необходимо пережить хотя бы зародыщи этих состояний. Поэтому, весьма многое в психике литературных героев остается для подростков непонятым, криво толкуемым, ложно понимаемым и ложно называемым. „Психологические“ характеристики героев дело гораздо более трудное и щекотливое для учащихся, чем это обыкновенно думают словесники, которые считают своим долгом проработывать в IV — III и даже более ранних классах „характеристики“ самых сложных литературных характеров, явно недоступных пониманию учащихся даже 18 — 19 лет. Неудивительно, что учащиеся в таких случаях обращались за помощью к критикам и даже к разным „шпаргалкам“, и их самостоятельность сводилась к разыскиванию таких пособий и к более или менее удачному компилированию чужих текстов...

Поэтому особенно большое внимание педагога - словесника, при работе над литературными портретами и характеристиками, могут и должны занимать опыты применения приемов элементарного социологического анализа художественных произведений. Разумеется, социологический анализ в строгом смысле слова может быть проводим только в старших группах II ступени. Учащиеся этих групп, получившие уже основательную обществоведческую подготовку и усвоившие навыки вдумчивого чтения художественного произведения, смогут поставить и элементарно разрешить вопрос о социальной обусловленности того или иного литературного явления — его идейного содержания и его формальных моментов; смогут они подойти и к постановке вопросов историко-литературного порядка: наблюдения над языком, стилем, над развитием того или иного литературного жанра и т. п. могут быть сделаны ими в разрезе историческом, литературные явления будут поняты ими как идеологические сдвиги в классовом обществе на фоне и в зависимости от развития общественных отношений.

В младших группах, начиная с класса Д (5-й год обучения), во всяком случае, нужно уже ориентироваться на эту будущую работу, нужно подготовить возможность ее в старших группах. Возможна и необходима эта работа при составлении описаний. Установка внимания учащихся на внешнем и внутреннем облике, напр., помещицкой усадьбы в произведениях классиков дворянской эпохи, на убранстве комнат, на предметах домашнего обихода, на костюмах действующих лиц, на их пище и питье и т. п., в особенности, в связи с возможной экскурсией (музей быта, сохранившаяся помещицья усадьба), будет богата достижениями в двух направлениях. Она углубит и расширит усвоение текста, обратит внимание учащихся на те чрезвычайно ценные „мелочи“, которые обычно ускользают из поля зрения и ученика, и учителя (напр., в „Евгении Онегине“: усадьба Лариных, дом-дворец дяди Евгения, кабинет Онегина в деревне, его „будуар“ в столице, отъезд Лариных в Москву — элементы натурального и денежного хозяйства; костюм Евгения Онегина и т. д. и т. п.). С другой стороны, учащиеся научатся воспринимать действия и характеры в их „материальном“ социальном окружении, а это чрезвычайно важно. Если же мы имеем возможность это описание, напр., помещицкой усадьбы дать одно-

временно и в противопоставлении крестьянской избе, то тем самым мы подчеркиваем классовое строение изображаемой в произведении среды и делаем солидную подготовку к будущему (напр., нет крестьянской избы, нет изображения и самого крестьянина и т. д.). Подобного рода работы могут быть проведены на литературных произведениях и других эпох, других общественных групп (напр., буржуазной по Островскому и т. п.).

Подготовленные работами над описанием внешней обстановки, в которой развивается действие, которая окружает и, в известной мере, обуславливает внешний и внутренний облик литературных персонажей, учащиеся смогут подойти и к составлению характеристик, выявляющих то или иное лицо, как представителя определенной социальной среды и определенной исторической эпохи. Внешность действующего лица (костюм, манеры и пр.), обстановка, его окружающая (жилище, предметы домашнего обихода), пища и питье, его язык и манера речи, отношения к другим людям, его мышление, убеждение, симпатии и антипатии — все это дает учащемуся ключ к пониманию „героя“ не только как особи, не только как носителя тех или иных „общечеловеческих“ психологических особенностей. Исходя из подобного рода наблюдений над текстом изучаемого произведения, учащийся сможет дать опыт характеристики действующего лица, как представителя своей социальной среды. Работа же над группой или группами персонажей одной и той же общественной среды — в процессе выделения общего, наиболее типичного — дает учащемуся возможность построить характеристику общественной группы, нарисовать групповой портрет. Такого рода работы над текстом вполне мыслимы в группах I центра II ступени. В произведениях Гоголя, Пушкина, Тургенева, Толстого мы найдем материал для построения портретов и характеристики дворян различных групп поместного класса, крестьян; у Островского — торговой буржуазии (хозяин, приказчик), у Горького — рабочих, крестьян, представителей торговой и промышленной буржуазии; у писателей послереволюционной эпохи — богатый материал для наблюдений над характерами рабочей и крестьянской среды. Задерживание внимание учащихся на моментах связи действующего лица с его средой — материальной и социальной — поможет им разобраться и в тех литературных образах, которые иначе повисают для них в тумане „общечеловеческой“ психологии. Если учащиеся изучат, напр., хозяйство Лариных, их жилище, пищу („брусничная вода“ и пр.) в противопоставлении хозяйству, жилищу и пр. представителя другой группы поместного класса — Онегина, тогда им будет ясен и „характер“ Евгения Онегина, и смысл и значение его вольнолюбивых стремлений.

Повторяем опять, что социологический анализ высшего порядка будет доступен учащимся только старших групп трудовой школы, только здесь они смогут подойти к пониманию историко-литературного процесса (в развитии и содержания; и формы), как социально обусловленного. Но подготовка к работам такого порядка может вестись и в младших группах.

При работе над характеристикой мы можем и должны больше обращаться к творческому воображению учащихся, упражняя их

в тщательном восстановлении внешнего облика героев, а также в литературном экспериментировании¹ наших учащихся.

Допустима в школе и работа над типологическими очерками, „психологическими“ по преимуществу, или, как их прежде называли, — характеристиками общечеловеческих страстей, наклонностей. В них бытовая и историческая стороны отступают на задний план. С этими наблюдениями очень легко сочетается работа по картинам, поскольку они не узко-жанровые. Другой вид типологических характеристик — бытовые и этнографические очерки, которые требуют от учеников более солидных знаний и большего умственного развития. В то время, как простейшие виды „психологических“ характеристик доступны ученикам даже V (и сильным IV-го) отделения, вторые уместны лишь в VIII и особенно IX отделениях.

Из нашего школьного обихода уже давно исчезли, как самостоятельные работы, те элементарные психологические характеристики „общечеловеческих“ типов, которые когда-то были блестяще разработаны французской классической литературой XVII и XVIII вв. (Ф. Лабрюйэр. „Характеры, или нравы этого века“. Рус. пер. Первова — 1890), являясь объектом злой или шутливой сатиры (Лафонтен, Вовенарг, Ларошфуко) или этической проповеди. Это направление было хорошо знакомо и нашей литературе XVIII и I-й половины XIX в. благодаря нашим баснописцам и особенно И. А. Крылову. Работа над баснями и приводила к двум видам „психологических“ обобщений. В первых выяснялись типичные образы, в которых личное, индивидуальное почти совершенно стусовывалось перед типичным, тем более, что человеческие образы часто принимали аллегорическое обличье животных, птиц. Отсюда первоначально взялось и то употребление слова *тип*, о котором я говорю выше; оно еще сколько-нибудь подходит к действительно типичным классическим образам Крылова, и совершенно неуместно при работе над сильными и сложными индивидуальностями литературных героев XIX и XX вв. — Другой ряд обобщений имел вид характеристик „страстей“ — жадность, скупость, мотовство, нахальство, глупость или великодушие, щедрость, скромность и т. д. Вряд ли стоит к ним возвращаться в нашей школе. Но следует обратить внимание на то, что дети даже 10 — 12 лет уже образуют некоторые подобные общие представления (хороший товарищ, „подлиза“ и т. д.) и накапливают ряд наблюдений над людьми. Школа хорошо сделала бы, если бы, в целях развития критического чутья по отношению к поведению окружающих людей (и развития детской речи), извлекла эти смутные, зачастую сумбурные суждения и наблюдения — в виде коротеньких очерков — опытов (essays), возможных и в V, даже IV отделении.

¹ Более подробно об этом см. мою книгу — „Изучение литературного произведения“ (печатается), а также статью Е. И. Досычевой — Творческое чтение и письменные работы учащихся на 2 ступени. „Пед. Мысль“ № 3 — 4, 21 — 28. Темы: Детство Коробочки, смерть ее, К-ка в церкви; Утром после бала в доме Фамусова; Репетиллов дома; супруги Горичевы перед балом; дом княжен Тугоуховских и т. д. Ср. тему Шарманка Ноздрева, предложенная В. А. Красновым, „Смерть Плюшкина“ (Наш мир), а также темы, напечатанные ниже в „Упражнениях“.

Как и в предыдущих работах я ставлю на первое по времени место самостоятельное составление учащимися элементарных характеристик, без непосредственного изучения каких-либо литературных текстов. К ним учащиеся придут после нескольких упражнений в данном виде описаний. Эта последовательность проведена в обоих видах, т.-е. и в описании внешних черт героев и в составлении общественно-бытовых, генетических и др. характеристик. Во всех этих работах я придаю особенное значение подготовительной работе, т.-е. стадии собирания и подготовки материала (*inventio*), с которой впрочем тесно связаны и последующие — планирования (*dispositio*) и изложения (*elocutio*). В общих чертах я уже высказался выше о значении этих работ. Замечу только, что именно при описании личностей важна усиленная и очень добросовестная работа по собиранию тех намеков на жизнь и склад личности, какие мы находим в своих личных впечатлениях от нее, и в тех намеках, какие дает нам текст. Ничто так не вредит этому вчувствованию в образы людей, как торопливая, поверхностная работа, благодаря которой блондины оказываются брюнетами, носы выпрямляются и даже делаются орлиными, карие глаза голубыми и т. д. (см. выше). К этому присоединяются еще всякого рода предвзятые мнения, и в результате учащиеся оперируют с своими ложными образами, что ведет и к нездоровым последствиям. Штудирование образов выдвигает вопрос о „доминантах“, которые обыкновенно указываются или показываются авторами; ставится на очередь вопрос о влиянии этих доминант на другие стороны индивидуальности. После этого естественно возникает вопрос о том, как расположить этот материал, уже в значительной степени организованный, — избрать ли для этого аналитический план, выдвинув доминанты в начало, как это мы видим в некоторых Тургеневских описаниях людей, или же отнести их формулировку к концу, как это сделал, например, в своей мастерской характеристике Елисаветы В. О. Ключевский („Курс русской истории“, т. IV). Наиболее простым способом построения является первый; второй и некоторые другие труден для средних учащихся, особенно на первых порах. Поэтому, я прибегаю бы при коллективном сочинении портретов именно к аналитическим планам, но считал бы и в данном случае наш план-примерною схемою, а не обязательным, во что бы то ни стало. Отступления неизбежно будут невелики; так, после передачи общего впечатления от фигуры, могут описываться крупные части тела, а не непременно сперва голова и лицо, потом торс и т. д. Чтобы создать упорядоченное описание, учащийся должен в определенный момент (удобнее всего перед выработкою своей канвы-схемы для устного или письменного ответа) попытаться вызвать в своем воображении связный образ и его стараться записать, и его же затем шлифовать, проверяя по тексту и экспериментируя над ним.

Конечно, такой ответ на вопрос: „Каким я представляю себе N?“ потребует немалой, а главное — неторопливой работы. Этот прием — записывания своего образа героя и последующей отделки его — редко рекомендуется в нашей школе, хотя казалось бы такой путь единственно плодотворный.

Иначе ведется работа по описанию типов, где работа построительного воображения отступает на задний план, уступая место рассуждающей мысли. Но и для этой работы, если мы хотим сделать ее серьезной, требуется серьезная работа по творческому изучению тех образов, от которых мы собираемся отвлечь некоторые общие им, „типические“ черты, для объединения их в общие (не конкретные) представления о „типах“.

Упражнения по описанию наружности людей изложены достаточно подробно; поэтому остановлюсь только на некоторых, менее ясных или более трудных.

Они начинаются упражнениями (1—5) в описании живых или точнее живо представленных людей (упражнение 4 приводится скорее как типичное для американских реторик и отнюдь не рекомендуется мною). Работы №№ 3 и 5 продельваются иногда подростками и даже взрослыми в виде игры: „Угадать X“, и рассчитаны на умение живо нарисовать портрет человека. Упр. 6 приучает к наблюдению над планами характеристик и над степенью их полноты. Прилагаемые описания наружности и имеют назначением облегчить педагогу разыскивание подходящих образцов и вывод некоторой схемы (приблизительной) краткого описания наружности. Задача 7 дает для сравнения очень короткие характеристики Пушкина и ставит вопрос о том, где и когда показывает своего героя автор (что далее разбирается на текстах Чехова).

Задачи 8—10 указывают тип работ, в которых изучению и усвоению литературной характеристики предшествует составление ее учениками—по художественной картине (или статуе); задача и раскрывает пред учениками работу художника над образом, в данном случае— исторического деятеля.

Задачи 12—14 обращаются к построительному воображению учеников по поводу литературных образов. Иллюстрации привлекаются лишь для сравнения с уже созданными представлениями о наружности и для возможного дополнения последних.

Задача 15 является приемом самоконтроля.

Задачи 16, 17 и 20 посвящены вопросам композиционным и переводят нас к вопросу о манере писателя. Задачи 18—19 укажут на то, что Гоголь предполагал у актеров знакомство с бытовыми фигурами и потому ограничился минимальными намеками, между тем, как А. Толстому приходилось давать больше сведений из истории быта. Задача 19 переводит юных авторов от композиционных приемов Чехова, столь удобных для маленьких новелл, к их собственным произведениям.

Задача 21 ставит очень сложный и важный вопрос о физиономических наблюдениях по картинам, как это когда-то разработал проф. Сикорский в своей „Всеобщей психологии“, но в виду крайней ограниченности времени для занятий словесностью я лишь намечаю его. Подробно этот вопрос представлен в списке тем и указателе картин, вошедших в мой указатель тем.¹

¹ Указатель впервые был напечатан в виде приложения к № 1 журн. „Русская школа“ за 1914 год.

Описание людских характеров начинается с работ вполне самостоятельного элементарного типа, доступных ученикам V—VI отделений (13—14-летним) и даже более способным—IV отделения. Описание внешности соединяется с намеками на психологические черты (задача 1). Переходными являются и задачи 2 и 3, в которых работа ведется на литературном материале. Этот материал лучше всего выбирать небольшой по размерам (рассказы, психологические портреты Тургенева, Толстого, Гончарова, Гаршина, Горького, Короленка и т. д.).

Тщательное извлечение подходящих мест и сопоставление их иногда производят очень сильное впечатление на учащихся, которым фигуры героев предстают в совершенно новом, гораздо более рельефном виде. Задача 3 предлагает небольшой эксперимент над извлеченным материалом; при ней удобнее всего работать над разносторонним материалом.

УПРАЖНЕНИЯ В СОЧИНЕНИИ ХАРАКТЕРИСТИК.

г. Описание внешности людей.

1. Составить газетное объявление: „Исчез ребенок или взрослый...“ Прибавить подробное описание его наружности, лица, мимики, роста, костюма, манеры говорить, ходить, жестикулировать и т. д.

То же объявление для пропавшего домашнего животного (собаки, кошки, лошади, коровы и т. д.). Описание ведется от лица его хозяина или хозяйки.

2. Отец посылает сына или дочь на вокзал (или парходную пристань) встретить его знакомого, еще не бывавшего в данном городе. Описать его наружность (см. выше, голос и пр.) так, чтобы дети могли его узнать.

3. Описать наружность какого-нибудь лица по фотографической его карточке, поясной или во весь рост, или по хорошей картине, прочитав товарищам, потом показать карточку—признают ли они описанное лицо; можно взять несколько картинок и карточек, чтобы товарищи выбрали из них именно то, которое описано.

Для описаний №№ 1, 2, 3 необходимо прежде всего самому писателю живо представить себе описываемое лицо или животное, выделить особенно характерные для него „оригинальные“ черты, по которым легче признать его: типичное отступает на задний план.

4. В окрестностях скрывается беглый преступник, совершивший несколько грабежей и убийств, в том числе и несовершеннолетних. В городе или селе вывешено объявление о нем от милиции, с указанием примет. Составить объявление.

5. Описать наружность известного всем товарищам ученика, или ученицы, или взрослого, не называя его, не гонясь за подробностями, указывать прежде черты характерные для него. Товарищи должны угадать это лицо.

6. Прочитать характеристики наружности: „Степного короля Лира“ (Тургенева гл. I), „старого князя Н. А. Волконского („Война и мир“,

ч. I, гл. XXII), одного из слуг старого века И. А. Гончарова (наружность Валентина и Матвея, начиная с разговора с буфетчиком), А. П. Чехова (Куприна см. ниже — А), Лизы Грачевой Либединского; (см. ниже — Е); бабушки М. Горького, „Детство“, гл. I: „меня держит за руку бабушка“... „а когда проснулся, пароход снова бухал“... и до конца отдела: „для трудной жизни“, героев „Записок охотника“ Тургенева: Ермолая (Ермолай и мельничиха“, см. ниже — Б), П. П. Каратаева (см. ниже — В), Акулины („Свидание“; см. ниже — Г), доктора Рагина („Палата № 6“; см. ниже — Д) Чехова и т. д. (см. ниже).

Определить, стремятся ли авторы к исчерпывающей все признаки полностью описания или заботятся о характерности его?

Определить, какую именно черту наружного вида выдвигают на первый план авторы в данных характеристиках? как они это делают — начинают ли с нее или к ней приводят в конце или постоянно говорят о ней? Как они описывают: а) манеру говорить, б) мимику (выражение и игру лица), в) жесты, г) повадку ходить, работать и т. д.? В каком порядке описывают они черты наружности, с чего начинают и систематически ли описывают (среднее описание наружности Харлова и Чехова)? Каковы приемы описания костюма?

А. „Всегда бывает так: познакомишься с человеком, изучишь его наружность, походку, голос, манеры, и все-таки всегда можешь вызвать в памяти его лицо таким, каким его видел в самый первый раз, совсем другим, отличным от настоящего. Так и у меня, после нескольких лет знакомства с Антоном Павловичем (Чеховым), сохранился в памяти тот Чехов, каким я его увидел впервые, в общей зале Лондонской гостиницы в Одессе. Показался он мне тогда почти высокого роста, худощавым, но широким в костях, несколько суровым на вид. Следов болезни в нем тогда не было заметно, если не считать его походки, — слабой и точно на немного согнутых коленях. Если бы меня спросили тогда, на кого он похож с первого взгляда, я бы сказал: „на земского врача или на учителя провинциальной гимназии“. Но было в нем также что-то простоватое и скромное, что-то чрезвычайно русское, народное — в лице, в говоре и в оборотах речи; была также какая-то кажущаяся московская студенческая небрежность в манерах. Именно такое первое впечатление выносили многие, и я в том числе. Но спустя несколько часов я увидел совсем другого Чехова, — именно того Чехова, лицо которого никогда не могла уловить фотография и которое, к сожалению, не понял и не прочувствовал ни один из писавших с него художников. Я увидел самое прекрасное и тонкое, одухотворенное человеческое лицо, какое только мне приходилось встречать в моей жизни.

Многие впоследствии говорили, что у Чехова были голубые глаза. Это ошибка, но ошибка до странного общая всем, знавшим его. Глаза у него темные, почти карие, при чем зрачок правого глаза был окрашен значительно сильнее, что придавало взгляду А. П., при некоторых поворотах головы, выражение рассеянности. Верхние веки несколько нависли над глазами, что так часто наблюдается у художников, охотников, моряков, словом, у людей с сосредоточенным зрением. Благодаря пенсне и манере глядеть сквозь низ его стекла, несколько приподняв кверху

голову, лицо А. П. часто казалось суровым. Но надо было видеть Чехова в иные минуты (увы, столь редкие в последние годы!), когда им овладевало веселье, и когда он, быстрым движением руки сбрасывая пенсне и покачиваясь взад и вперед на кресле, раздражался милым, искренним и глубоким смехом. Тогда глаза его становились полукруглыми и лучистыми, с добрыми морщинками у наружных углов, и весь он тогда напоминал тот юношеский известный портрет, где он изображен почти безбородым, с улыбающимся, близоруким и наивным взглядом несколько исподлобья. И вот — удивительно — каждый раз, когда я гляжу на этот снимок, я не могу отделаться от мысли, что у Чехова глаза были действительно голубые.

Обращал внимание в наружности А. П. его лоб — широкий, белый и чистый, прекрасной формы: лишь в самое последнее время на нем легли между бровями, у переносья, две вертикальные, задумчивые складки. Уши у Чехова были большие, некрасивой формы, но другие такие умные, интеллигентные уши я видел еще лишь у одного человека — у Толстого.

Помнится мне теперь очень живо пожатие его большой сухой и горячей руки — пожатие, всегда очень крепкое, мужественное, но в то же время сдержанное, точно скрывающее что-то. Представляю так же себе и его почерк: тонкий, без нажимов, ужасно мелкий, с первого взгляда — небрежный и некрасивый, но, если к нему-приглядеться, очень ясный, нежный, изящный и характерный, как и все, что в нем было". (Куприн: „Ант. Павл. Чехов.“)

Б. „Вообразите себе человека лет сорока пяти, высокого, худого, с умным и тонким носом, узким лбом, серыми глазками, взъерошенными волосами и широкими, насмешливыми губами. Этот человек ходил и зиму, и лето в желтоватом нанковом кафтане, немецкого покроя, но подпоясывался кушаком; носил синие шаровары и шапку со смушками, подаренную ему, в веселый час, разорившимся помещиком.

К кушаку привязывались два мешка, один спереди, искусно перекрученный на две половины, для пороха и для дрови, — другой сзади — для дичи; хлопки же Ермолай доставал из собственной, повидимому, неистошимои шапки. Он бы легко мог на деньги, вырученные им за проданную дичь, купить себе патронташ и суму, но ни разу даже не подумал о подобной покупке и продолжал заряжать свое ружье по-прежнему, возбуждая изумление зрителей искусством, с каким он избегал опасности просыпать или смешать дробь и порох. Ружье у него было одноствольное, с кремнем, одаренное притом скверной привычкой жестоко „отдавать“, отчего у Ермолая правая щека всегда была пухлее левой. Как он попадал из этого ружья и хитрому человеку не придумать, — но попадал“. (Тургенев: „Записки охотника“. Ермолай и мельничиха. Описание наружности Ермолая.)

В. „На вид ему было лет под тридцать. Оспа оставила неизгладимые следы на его лице, сухом и желтоватом, с неприятным медным отблеском; иссиня-черные, длинные волосы лежали сзади кольцами на воротнике, спереди закручивались в ухарские виски; небольшие опущенные глазки глядели, — и только; на верхней губе торчало несколько волосков. Одет он был забубенным помещиком, посетителем конных

ярмарок, в пестрый, довольно засаленный архалук, полинявший шелковый галстук лилового цвета, жилет с медными пуговками и серые панталоны с огромными раструбами, из-под которых едва выглядывали кончики нечищенных сапог. От него сильно несло табаком и водкой; на красных и толстых его пальцах, почти закрытых рукавами архалука, виднелись серебряные и тульские кольца. Такие фигуры встречаются на Руси не дюжинами, а сотнями; знакомство с ними, надобно правду сказать, не доставляет никакого удовольствия; но, несмотря на предубеждение, с которым я глядел на проезжего, я не мог не заметить беспечно-доброе и страстного выражения его лица“.

(Тургенев. „Записки охотника“. Петр Петрович Каратаев. Портрет Каратаева).

Г. „То была молодая крестьянская девушка. Она сидела в двадцати шагах от меня, задумчиво потупив голову и уронив обе руки на колени; на одной из них, до половины раскрытой, лежал густой пучок полевых цветов и при каждом ее дыхании тихо скользил на клетчатую юбку. Чистая белая рубаша, застегнутая у горла и кистей, ложилась короткими, мягкими складками около ее стана; крупные желтые бусы в два ряда спускались с шеи на грудь. Она была очень недурна собою. Густые белокурые волосы, прекрасного пепельного цвета, расходились двумя, тщательно причесанными полукругами из-под узкой, алой повязки, надвинутой почти на самый лоб, белый как слоновая кость; остальная часть ее лица едва едва загорела тем золотым загаром, который принимает одна тонкая кожа. Я не мог видеть ее глаз — она их не поднимала; но я ясно видел ее тонкие, высокие брови, ее длинные ресницы: они были влажны, и на одной из ее щек блистал на солнце высохший след слезы, остановившейся у самых губ, слегка побледневших. Вся ее головка была очень мила; даже немного толстый и круглый нос ее не портил. Мне особенно нравилось выражение ее лица: так оно было просто и кротко, так грустно и так полно детского недоумения перед собственной грустью. Она видимо ждала кого-то; в лесу что-то слабо хрустнуло: она тотчас подняла голову и оглянувшись; в прозрачной тени быстро блеснули передо мной ее глаза, большие, светлые и пугливые, как у лани. Несколько мгновений прислушивалась она, не сводя широко раскрытых глаз с места, где раздался слабый звук, вздохнула, повернула тихонько голову, еще ниже наклонилась и принялась медленно перебирать цветы. Веки ее покраснели, горько шевельнулись губы, и новая слеза прокатилась из-под густых ресниц, останавливаясь и лучисто сверкая на щеке. Так прошло довольно много времени; бедная — девушка не шевелилась, — лишь изредка тоскливо поводила руками и слушала, все слушала...“ (Тургенев: „Записки охотника“. Свидание. Портрет Акулины.)

Д. „Наружность у него тяжелая, грубая, мужицкая; своим лицом, бородой, плоскими волосами и крепким, неуклюжим сложением напоминает он трактирщика на большой дороге, разьевшего, невоздержанного и крутого. Лицо суровое, покрытое синими жилками, глаза маленькие, нос красный. При высоком росте и широких плечах у него громадные руки и ноги; кажется — хватит кулаком — дух вон. Но поступь у него тихая, и походка осторожная, вкрадчивая; при встрече

в узком коридоре он всегда первый останавливается, чтобы дать дорогу, и не басом, как ждешь, а тонким, мягким тенорком, говорит: „виноват!“ У него на шее небольшая опухоль, которая мешает ему носить жесткие крахмальные воротники, и потому он всегда ходит в мягкой полотняной или ситцевой сорочке. Вообще, одевается он не по-докторски. Одну и ту же пару он таскает лет по десяти, а новая одежда кажется на нем такую же поношенную и помятую, как старая: в одном и том же сюртуке он и больных принимает, и обедает, и в гости ходит; но это не из скупости, а от полного невнимания к своей наружности“. (Чехов, „Палата № 6“, гл. V. — Характеристика д-ра Рагина.)

Е. „Ее приход сразу заметили. Роста она маленького, худенькая, всегда грустная и молчаливая, а если веснушчатое лицо иногда озарится улыбкой, точно солнечным лучом, пробежавшим по траве, то на минуту только; потом она притихает и боязливо оглядывается. Она преподает красноармейцам арифметику, и звонкий ее голосок, некогда украшавший хор гимназии в дальнем городе, где она училась, звучит теперь каждый день из-за больших зеркальных окон магазина, по главной улице. Там находится ее школа.

Всего на свете боится она. Родители умерли давно, и выросла она у чужих, где ее попрекали каждым куском хлеба. Боязнь стала ее привычкой; она перехватывала ей горло при разговоре с людьми и она же заставляла ее каждый вечер на коленях молиться неведомому, тоже страшному, но только всевидящему, всепрощающему доброму.

Красноармейцев она тоже вначале боялась, на уроках краснела перед ними, молчаливыми и внимательными, но будто затаившими что-то, и каждый раз ждала с их стороны какой-нибудь выходки. Голос ее дрожал и прерывался, она боялась спрашивать своих учеников и с тоской ждала конца урока.

Но однажды, когда она замерзающими на февральском ветру руками тащила домой свой паек, к ней подошли два красноармейца — это были ее ученики. Она по обыкновению испугалась, покраснела, а один из них, голубоглазый великан, приветливо предложил помочь и, не дожидаясь ее позволения, легко взметнул мешок на плечо. С тех пор привязалась она к своим ученикам, разглядела каждого из них, полюбила свою работу и преподавание старалась сделать проще и доступнее“. (Лиза Грачева. „Неделя“ Либединского, глава IV.)

7. Сравнить описания (одно — три), указанные в п. 6, с описаниями наружности Пугачева, Маши. („Капитанская дочка“.) Дают ли портреты Пушкинских героев характерные их черты? помогают ли эти описания читателю представить героев достаточно живо? Чем объяснить их краткость сравнительно с описаниями п. 6? Не упомянуты ли некоторые черты наружности Пугачева раньше (черная борода).

„Мужик слез с палатей. Наружность его показалась мне замечательна. Он был лет сорока, росту среднего, худощав и широкоплеч. В черной бороде его показывалась проседь; живые большие глаза так и бегали. Лицо его имело выражение довольно приятное, но плутовское. Волосы были обстрижены в кружок; на нем был оборванный армяк и татарские шаровары. Я поднес ему чашку чая; он отведал и поморщился. „Ваше благородие, сделайте мне такую милость... При-

кажите поднести стакан вина; чай не наше казацкое питье“ и т. д. (Глава II „Вожатый“).

„Тут вышла девушка лет осьмнадцати, круглолицая, румяная, с светлорусыми волосами, гладко зачесанными за уши, которые у ней так и горели“. (Гл. III. „Крепость“.) Что нового находим для описания наружности Пугачева и Маши в дальнейших главах?

8. Рассмотреть картины (или снимки с них) Сурикова „Боярыня Морозова“ или Чистякова „Старый боярин“, составить канву или план описания наружности изображенных лиц, дополняя, где нужно, указаниями на душевное их состояние. Написать черновой набросок по канве; сравнить с описанием картин, данным В. М. Гаршиным („Боярыня Морозова“ — в „Заметках о художественных выставках“, II, „Старый боярин“, — 2-я выставка „Общество выставок“. — Полное собрание сочинений В. М. Гаршина). — Те же упражнения можно поставить и с другими портретами и портретными жанровыми и историческими картинами, сравнивая с литературными портретами у историков и беллетристов, напр., Петра I по картинам и статьям, а также по характеристикам Ключевского, Соловьева, Пушкина, Мережковского и др. По выполнении этой работы составить окончательный текст описания.

9. Сравнить описание наружности Грозного у Тургенева по Антокольскому с указанием „Проекта постановки на сцену трагедии „Смерть Иоанна Грозного“ А. К. Толстого со слов „Остается сказать несколько слов о наружной стороне этой роли“... и до конца хар-ки Грозного).

10. Какой вы представляете себе наружность Чацкого (или какого-нибудь другого литературного героя или героини?)¹. Каким он предстал бы пред нами, если бы сейчас открылась дверь и вошел он в комнату? Какое было бы у него выражение лица, осанка, манера говорить, держать руки, как он с нами всеми поздоровался бы, как заговорил-бы? Подготовиться к описанию костюма, прически и пр. по открыткам, изображающим молодых людей 20-х годов, или по художественному изданию Н. Озаровского „Горе от ума“ (П. 1911. Пьесы художественного репертуара и постановка их на сцене, вып. II) Сравнить свой образ с изображением героев „Горе от ума“ по изд. Голике-Вильборга — иллюстрации худ. Кардовского).

11. Та же работа по „Пиковой даме“ и худож. изданию ее с иллюстрациями А. Н. Бенуа (изд. Голике и Вильборг. П. 1917).

12. Выбрать из разных глав соответственных художественных произведений места, характеризующие наружность и манеру держаться и говорить следующих героев: Печорина, Максима Максимовича; Пьера Безухова, князя Андрея Болконского, Наташи, Денисова, Дорохова; Елены Стаховой, Шубина, Увара Ивановича; Тараса Бульбы, Остапа; Акакия Акакиевича, Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича и т. д.; а) перечитывая выборки, вызывать в своем воображении фигуры этих героев, затем, отдавая себе отчет как в целых образах, так и их дета-

¹ „Каким я бы его нарисовал?“ или „как его следовало бы загримировать? одеть?“ и т. д.

лях, б) сравнить с иллюстрациями худ. Воклевского: Гоголевские герои, Пьер Безухов, Печорин ¹ и других иллюстраторов.

13. Проверить после прочтения какого-нибудь классического романа свои образы главных действующих лиц по „Словарю литературных типов“ ².

14. Всегда ли описание наружности литературного героя сосредоточивается в одном месте текста, преимущественно в так называемой экспозиции, или у некоторых писателей оно рассеяно по всему произведению (ср. Чехов — его постоянно упоминаемые здесь рассказы и очерк „Человек в футляре“). Значение этой попутной характеристики для небольшой ученической новеллы.

15. Сравнить вышеназванные наружности (зад. 6, 7 и 14) и определить, на какие черты наружности особенно обращает внимание каждый автор — на фигуру, рост, лицо и его выражение, на жесты, голос и манеру говорить, на отпечаток лет и предыдущей жизни, на костюм, движения. Замечаем ли мы какую-нибудь излюбленную манеру у писателя описывать наружность, или же он применяется к господствующей черте личности героя, и у одного показывает одни особенности внешности, у другого — другие?

16. Можно ли представить себе героев „Ревизора“ на основании заметок о них Гоголя?

17. То же для действующих лиц трагедий А. К. Толстого „Смерть Иоанна Грозного“ и „Царь Федор Иоаннович“ по его „Проектам постановки“?

18. На каком месте произведения и в какой форме дает Чехов описания наружности своих героев (напр., „Злоумышленник“, „Мужики“, „Художество“, „Ионыч“, „Налим“, „Мальчики“, „Каштанка“, „Сирена“ и т. д.)?

19. Пересмотреть свои рассказы и определить, какие герои заслуживали бы более подробного описания их наружности, какие — только упоминания двух — трех черт ее. Применимы ли вообще подробные портреты в небольших рассказах?

20. Как связывают авторы описания наружности героев и героинь с их характерами и судьбою? (Напр., описания наружности типичных лиц. Лермонтов: Максим Максимыч, Грушницкий; Гоголевские характеристики внешности и т. д.)

21. Для изучения выражения лица, поз и т. д. см. мой „Указатель худож. картин“, Отдел: Темы гл. III — „Человек, его душевный мир и судьба“.

II. Описание характеров живых людей и литературных героев.

1. Описать уличного продавца (газетчика, фруктовщика и т. п.), обращая внимание главным образом на его движения, разговор, словом, на все выражающее его характер и привычки.

¹ Кузьминский: „Художник-иллюстратор П. Н. Воклевский. Его жизнь и творчество.“ М. 1910.

² „Словарь литературных типов“ под ред. Н. Носкова и Г. Тумима вып.: Тургенев, Гоголь, Лермонтов.

2. Прочитать описание характера Филофея („Стучит“) Тургенева или другого литературного героя. Указать подробности: а) которые выражают его характер; б) которые дают его портрет и могут быть зарисованы живописцем; в) которые указывают на его привычки и движения.

3. Выбрать три хороших литературных описания людей. Выписать те места (отдельные слова или фразы), которые а) описывают черты лица; б) общий внешний вид, манеры и движения; в) истолковывают или выражают характер. Перечитать описание с пропуском мест(а); взвесить ущерб, причиненный этим пропуском. То же проделать и с остальными двумя группами.

4. Составить список из 10 — 15 слов, которые указывают или истолковывают характер.

5. (Для разных возрастов.) Перебрать несколько изображений характеров из произведений, прочитанных в группе или дома, и определить для каждого литературного героя и героини те главные черты характера, на которые указывают авторы и которые определяют собою все прочие черты характера и даже влияют на наружность, обстановку и т. д. Например:

а) „Мертвые души“ Гоголя, обе части, особенно 17.

б) „Записки охотника“ Тургенева: „Хорь и Калиныч“. „Бирюк“, „Однодворец Овсянников“, „Касьян с Красивой Мечи“, „Бурмистр“, „Контора“, „Певцы“, „Лебедеянь“.

в) Толстой: „Севастополь“, „Война и мир“. Типы казаков офицеров.

г) Чехов: „Мужики“, „Человек в футляре“, „Июныч“, „В овраге“.

д) Успенский: „Будка“, „Власть земли“ и т. д. Крестьянин и крестьянский труд“.

е) Горький: „Фома Гордеев“ (Фома Гордеев — отец, Маякин и др.). „Трое“ и др.

ж) Бунин — Рассказы, напр. „Деревня“, „Суходол“.

з) Аросев: „Никита Шорнев“, „Недавние дни“ и др.

и) Пильняк: „Голой год“ и др.

к) Федин: „Города и годы“.

Выделить из собранных черт — типически-классовые (в исторической перспективе). Перечитать то, что осталось индивидуального.

6. Выяснить главные черты, определяющие все остальное, как это представлено писателями.

а) Толстой: „Детство и отрочество“, Володя и др.

б) Аксаков: „Детские годы Багрова внука“.

в) Гарин: „Детство Темы“.

г) Короленко: „Дети подземелья“ (В дурном обществе): Валек, Маруся.

д) Толстой: „Война и мир“: Наташа, Петя.

е) „Севастополь в августе 1855 г.“ Володя Козельцов (III рассказ — Август 1855).

ж) Гончаров: „Обломов“: Илюша, Андрюша Штольц.

з) Тургенев: Елена Стахова, Лиза (в детстве и юности).

и) Кропоткин (в детстве и юности — по „Запискам революционера“).

к) Герцен: „Былое и думы“ (Детская и университет — гл. I, II, III, IV, V; Владимир на Клязьме и гл. XIX, XX): Сам Герцен; Наталья Александровна.

л) Миша — по повести Неверова „Ташкент — город хлебный“.

м) Герои Сейфуллиной: Гришка („Правонарушители“), Ванька Сафронов.

н) И. Вольнов „Повесть о днях моей жизни“, „Детство“, особ. „Юность“ сам герой-рассказчик, его сестра Мотя и др. его товарищи.

Определить разницу задач (художественная и научная) и влияние на манеру описывать — наглядно изобразить или полно описать. Как пользуются художники и ученые „примерами“ из жизни своих объектов?

Составить: а) литературный психологический портрет героя, с указанием доминант, второстепенных черт, иллюстрируя его отдельными, подтверждающими случаями из его жизни. Подобрать любимые словечки и выражения герояв.

б) научнообразную характеристику по плану „Школьная характеристика“¹ (или по программе исследования личности), домысливая и делая мысленные опыты в тех случаях, когда произведение не дает прямых указаний. (Упражнения для взрослых.)

7. „Мой любимый литературный герой или героиня: как я себе его — ее представляю? за что его — ее люблю?“ Написать очерк личности. Перечитать художественное произведение, в котором он изображен, сделать выборки всего, относящегося к описанию его наружности и характера, и сравнить с тем образом, какой сложился до перечитывания. Если под силу, — объяснить разницу; откуда взялись у учащегося ложные представления.

8. Представить себе и описать литературного героя в совершенно неожиданной обстановке (по аналогии с былинной „Поток-богатырь“ в Москве времен Иоанна Грозного — по Ал. К. Толстому — ср. Упражнения в повествовании, отд. VIII, задачи 11 и 12). Заставить встретиться, играть, совместно учиться героев, перечисленных выше в зад. 11 (литературный эксперимент).

9. Сравнительные характеристики. Прочитать одну из следующих сравнительных характеристик: „Англичанин и русский“ Гончарова (Фрегат Паллада, ч. I); „Толстые и тонкие“ Гоголя, „Чувствительный и холодный“ Карамзина, „Гамлет и Дон Кихот“ Тургенева (для самой старшей группы). Рассмотреть подход автора (точку зрения) к сравнению. Ведется ли сравнение строго параллельно или же оно строится из рассмотрения сравниваемых по отдельным темам. Избрать один из этих путей по отношению к следующим парам литературных образов:

а. Онегин и Ленский.

б. Татьяна и Ольга (Вера и Марфинька).

¹ 8 — 11. Задачи примыкают к работам по выяснению личности литературных героев и живых людей по отдельным главам „программы исследования личности“ проф. А. Ф. Лаурского „Вестник психологии“, 1904, № 9; то же в его книге „Очерк науки о характерах“, Приложение; то же — в его книге „Классификация личностей“. Приложение. П. 1921 года и 1923 и в его же совместной с С. Л. Франком „Программе исследования личности в ее отношении к среде“. „Классификация личности“, приложение (2).

в. Братья у Толстого („Детство и отрочество“, „Севастополь в августе 1855 года“ (братья Козельцовы), „Война и мир“.

г. Наташа и кн. Марья.

д. Инсаров и Берсенева (или Шубин).

е. Нежданов и Соломин.

ж. Пунин и Бабурин.

з. Чертопханов и Недопюшкин.

и. Скупой рыцарь и Плюшкин.

к. Манилов и Тентетников (Ноздрев и Хлобуев).

л. Дедов и Рябинин („Художники“ Гаршина).

м. Капитан Хлопов и поручик Розенкранц („Набег“ Л. Толстого. Два типа храбрецов).

н. Рудин и Покровский. Рудин и Лежнев.

о. Обломова и Штольц.

п. Мишка и Сережка, Мишка и Трошка (действующие лица из „Ташкента“). Мишка и Гришка („Правонарушители“).

р. Андрей и Курт Ван. Андрей и Фон-Шенау („Города и годы“ Федина).

с. Климин и Репин. Климин и Суриков. Климин и Горных („Неделя“ Либединского).

т. Софрон и Жиганов (Пережной) и т. д. и т. д.

Разработать схему для сравнения, построив ее синтетически или аналитически, параллельно по пунктам. — Приготовить устный отчет. — Сравнить свое изложение с соответственными критическими статьями. Написать свое сочинение.

Эта работа может несколько сужаться и конкретизироваться, напр., „День Татьяны и Ольги“; Онегин и Ленский за книгой, Нежданов и Соломин, или Пунин и Бабурин в какой-нибудь революционный момент; Дедов и Рябинин на этюдах в местах, пораженных голодом или разоренных войною. Кем были бы Рудин и Покровский в новой России?

10. Генетические характеристики (в связи с условиями и историей жизни, „судьбой“ героев).

Воспитание и развитие личности Лаврецкого, Базарова, Нежданова, Обломова, Пьера Безухова, Андрея Болконского, Раскольниковца, Татьяны, Елены, Лизы; Катерины, Наташи Ростовской („Война и мир“ и „Декабристы“), Фомы Гордеева, Ильи (из „Троих“ Горького); современных — Николая Курбова (Эренбург), Никиты Шорнева (Аросева), Мартынова (Неделя), Андрея („Города и годы“) и т. д. Правильно ли называет себя „Перекачи-подем“ Рудин (проследить его судьбу с детских лет до смерти).

11. Общественно-бытовые характеристики (в связи с социальным положением и значением героев).

Тип помещика в изображении Тургенева („Записки охотника“, „Накануне“, „Отцы и дети“, „Новь“). Тип купца-самодура у Островского. Типы деревенского кулака, середняка, пролетария дореволюционного времени у Чехова („В овраге“, „Мужики“), Бунина („Деревня“), Ив. Вольнова („Повесть о днях моей жизни“). Б. Пильняка, Вс. Иванова, Сейфуллиной, А. Яковлева и др. Тип рабочего до и после революции и т. д.

12. Упражнения в составлении анализов деятельности, положения и судьбы литературных героев (характеристики типа рассуждения)¹:

а. Изучить построение анализа индивидуальности Евгения Онегина, данного Белинским. Основное положение (тезис), способы доказательства (литературные факты: доказательства от противного; параллели из жизни и т. д.). Конспект или подробный план, с указанием хода мыслей.

б. То же — для характеристики Татьяны и расположения доказательства.

в. Прочитать характеристику Онегина у Писарева, Овсяннико-Куликовского („История русской интеллигенции“, т. I), Ключевского („Предки Е. Онегина“), сравнить с анализом Белинского. Установить их точки зрения, основные положения анализов; сопоставить по пунктам их мнения. Мыслим ли в настоящее время анализ личности и судьбы Онегина без историко-общественного подхода к ним?

г. То же для личности, общественной роли и судьбы Чацкого: Гончарова („Милльон терзаний“), Белинского („Горе от ума“), Пушкина, самого автора, Алекс. Веселовского („Этюды и характеристики — Альцест и Чацкий“), Овсяннико-Куликовского („Ист. рус. интеллигенция“, ч. I). Те же вопросы.

д. Московское светское общество в изображении Пушкина, Грибоедова и Л. Н. Толстого, в анализах Гончарова („Милльон терзаний“), Гершензона („Грибоедовская Москва“) и по материалам, собранным А. Д. Алферовым в его книге „А. С. Грибоедов“ (Ист. Литер. Библиотека), Н. К. Пиксановым, во II томе Соч. Грибоедова.

е. Московский Университет, студенты и студенческая жизнь 30-х годов — в изображении Лежнева („Рудин“), Гамлета Щигровского уезда;

¹ Пособиями-сборниками могут служить, кроме текстов самих критиков и публицистов, сборники:

1. Вейнберг, Л. О. „Критическое пособие“. Сборник выдающихся статей русской критики за 100 лет. Т. I. Карамзин, Жуковский, Грибоедов, Пушкин, — т. II. Лермонтов, Гоголь, Гончаров, Достоевский — т. III: Л. Толстой, Тургенев, Островский, Ал. Толстой, Чехов и поэты 40—70-х годов, — т. IV ч. I-я: Некрасов, Щедрин, Григорович, Писемский и поэты 50—80-х годов: ч. 2-я Короленко, Гаршин, Чехов, Горький, Л. Андреев.

2. Зелинский, В. Многие выпуски его „Русской критической литературы о произведениях Пушкина, Гоголя, Л. Толстого, Критического комментария к сочинениям Достоевского, Островского, критич. разборов романов Тургенева и др.

3. Покровский. „Историко-литературная хрестоматия“, а также отдельные выпуски, посвященные всем главным русским писателям.

4. Марксистская точка зрения в оценке отдельных писателей выявляется в хрестоматиях: а) Голубков и др. „Марксистская хрестоматия по литературе“ ч. I. М. 1926 г. изд. 2-е. б) Столпнер и Юшкевич. „Искусство и литература в марксистском освещении“, часть вторая. Москва. 1925.

5. Историко-революционная библиотека, под ред. А. Е. Грузинского: 1) Гоголь; 2) западники 40-х годов; 3) Грибоедов, 4) Пушкин; 5) Ранние славянофилы: 6) Достоевский: 2 части; 7) Некрасов и др.

6. Писатели-современники освещены и в методических пособиях — В. В. Голубкова (ред.) М. 1925 и Е. Ефремина, И. Кубикова и С. Обрадовича („Современные писатели в школе“ М. 1925 г.).

Много тем по истории и теории литературы находится в книге проф. Н. К. Пиксанова „Два века русской литературы“ См. ниже список указателей тем.

Герцена („Былое и думы“, т. I); Гончарова. Установить и объяснить разницу в фактической стороне и в освещении. В чем мнения всех не расходятся?

МЕТОДИКА РАССУЖДЕНИЯ.

Мы уже видели в ряде работ по прозаическому описанию заметное участие рассуждающей и исследующей мысли. Построение некоторых работ в этой области, а также в области характеристики является элементарным ходом всякого рассуждения, поскольку юный писатель выставляет определенный тезис по поводу темы и в защиту его приводит ряд доказательств. В этой простой форме наши учащиеся приучаются к рассуждению с самых младших отделений школы, поскольку мы ведем работу эвристически. По поводу разных вопросов, поднимаемых в классе, — касаются ли эти вопросы их житейских наблюдений, или требуют отчета в прочитанном и обдуманном, или затрагивают их детские убеждения, по поводу всего этого учащиеся должны не только выставлять свои мнения, но и обосновывать их. Любая беседа по поводу любой прочитанной статьи, выслушанной сказки и т. д., касается ли она содержания их или формы, выражается в ряде заявлений со стороны детей, которые приводят в защиту своих мнений примеры из разрабатываемого произведения (цитируют его), или ссылаются на житейские случаи (аналогичные примеры) или на уже выработанные раньше в классе научные этические положения (авторитетные суждения), словом, прибегают в обосновании их к некоторым приемам, которые приняты как приемы доказательств в настоящих рассуждениях. К тому же привлекает детей и участие в различных школьных и внешкольных организациях и собраниях. Поэтому и рассуждение, на ряду с другими формами сочинения, может проводиться с младших отделений школы, сперва в форме устных обоснованных суждений, потом в виде устных же сводов и отчетов о коллективной работе; затем учащиеся приучаются давать обоснованные ответы в письменной форме. В V—VI отделении можно ввести в ряд доказательств не только прямые доказательства в виде цитат и примеров из разных сфер жизни, но и доказательства от противного. Наконец, по мере того, как развивается исследующая мысль учащихся, изучаемое явление или предмет освещаются с точки зрения причин их возникновения, их цели и назначения. Строя те или иные элементарные рассуждения, мы начинаем вместе с учащимися присматриваться к типам доказательств, которыми пользуются они сами в своих спорах-дебатах, или в своих рефератах, или в своих статейках в школьных журналах и стенных газетах. Нетрудно будет показать им, что те же приемы доказательства мы находим с ними и в статьях литературно-критических, и историко-общественных, и в учебных курсах по разным предметам. По мере хода их умственного развития, мы устанавливаем вместе с ними необходимость точно уславливаться о теме, определять основные понятия, прибегать, где необходимо, к делению, и, наконец, критически исследовать те пред-

посылки, из которых мы, часто незаметно для себя, исходим при ссылках на разные аксиомы и авторитеты.

Большая часть этой работы протекает сперва скорее в диалогах, чем в связной форме сочинений-диссертаций. Гораздо важнее, чтобы учащиеся приучились в своих дебатах устанавливать основные точки зрения на дебатруемую тему, отмечать расхождение в них, сводить в некоторую систему доказательство *pro* и *contra* (за и против) и тем учиться опровергать противоположные суждения. Чтобы обеспечить учащимся возможность проделывать эту работу возможно самостоятельно, педагог должен, во-первых, ставить для обсуждения такие темы, которые были бы им близки на самом деле, а во-вторых, вести прения толково и не спеша, останавливая их при логических прыжках, при смешении понятий, путанице терминов, при недостаточности аргументов и т. д., обращаясь в таких случаях к классу с вопросом: „Все ли согласны с говорящим?“ или „одинаково ли понимают спорящие те слова, которыми они пользуются?“ и т. п. При соблюдении этих двух условий, учащиеся в течение VI и VII годов обучения приучатся не только определять точно несложные темы и обосновывать свои тезисы прямыми аргументами, но и прибегать к доказательствам не прямым, а от обратного.¹ При помощи таких приемов педагогу удастся ослабить вредные последствия того, что учащиеся совершенно незнакомы с основами курса логики. При подобных занятиях ученики VI, VII, даже VIII отделений проходят нечто вроде практического курса логики, очень неровно, конечно, построенного и во всяком случае нуждающегося в том, чтобы полученные навыки были осмыслены и сведены в некоторую систему теоретических знаний.

Итак, мы начинаем с простейшей формы рассуждений — обоснования тезиса при помощи прямых доказательств, а затем, с годами, переходим и к другим приемам доказательств, и к разработке более сложных тем при помощи более тонких логических приемов. В особенности важно, хотя бы практически, ознакомить учащихся с простейшими приемами индукции и дедукции.²

Уже древние учителя красноречия, обучая своих учеников приемам построения ораторской речи, задавались целью облегчить им стадию „изобретения“ (*inventio*). И, подобно тем семи общим местам, о которых я говорил выше (излагая разные приемы собирания материалов для рассказа), и для рассуждения было предложено семь основных подходов (*loci communes: quis, quid, cur, contra, simile, paradigmata, testes*, т.-е. кто? что? почему? (и для чего?), против; сходное; примеры;

¹ Интересующихся приемами дебатов, искусством спора, отсылаю к очень содержательной книге проф. С. И. Поварнина „Искусство спора. О теории и практике спора“. 2-е изд. П. 1923 года.

² Очень полезными пособиями для педагога на этом поприще являются два логических задачника, приспособленные для нужд самых старших классов б. средней школы и первого курса высшей школы: „Логический задачник“ проф. Поварнина (П. 1917) и „Сборник элементарных упражнений по логике“ проф. Лосского (3-е изд. П. 1920).

свидетели. Эта схема или, как ее принято называть, хрия,¹ предложенная около 300 г. нашей эры Афтонием Антиохийским, имеет в виду обоснование того суждения, того „тезиса“, который выставляется по поводу quid? что? Хрия начинается с вопроса об авторе того тезиса или изречения, которое предстоит обосновывать (кто?). Эта справка об авторе имела большое значение в античной и средневековой школе, потому что задача речи или рассуждения заключалась в подтверждении этого мнения и опровержения противоположных. Вопрос „quid? что?“ приводил к установлению того предмета суждения, около которого и будет вращаться дальнейшая работа и — в частности — аргументация. Понятие о нем точно определялось; если было необходимо, производилось деление или иногда расчленение объекта мысли и т. д. По установлении темы и тезисов, можно было уже исследовать причины („cur?“), побудившие автора высказать это суждение и побуждающие нас принять его. В области научной эти доводы соответствуют ссылкам на наблюдения и опыты в области опытных наук и на фактический материал всякого рода в области обществоведения и других гуманитарных дисциплин. Подход „contra, против“ предлагает нам представить себе возражения против тезиса и те доводы, которыми можно подтвердить обратное суждение, после чего мы опровергаем и эти доказательства, и, если сможем, — самый антитезис. — Прием „similia — подобное“ аналогии ищет подтверждения в аналогиях из разных сфер жизни, вплоть до других царств природы, не говоря уже о жизни человека. — Притчи (парадигмы) предполагают разные примеры из истории, беллетристики, даже собственного измышления — раскрывающие жизненную правду тезиса. Наконец, „testimonia“, „свидетельства“ — авторитетные суждения авторитетных писателей, должны окончательно подкрепить всю предшествующую аргументацию.

Критический дух современного научного знания проник и в общеобразовательную школу и поколебал силу и авторитет всех типов доказательств, кроме доводов от факта (cur?) и довода от обратного (contra). Прочие доводы в научных и научно-популярных работах могут лишь подкрепить научную аргументацию, но в ораторских выступлениях они играют нередко решающую роль.

УПРАЖНЕНИЯ В СОЧИНЕНИИ РАССУЖДЕНИЙ.

I. Предварительные упражнения [устные и письменные.

(Описания и [доказательства.)

1) Вы живо интересуетесь наблюдениями над птицами.

Напишите другу об этом своем увлечении и убедите его заняться тем же. Опишите, как началось ваше увлечение; объясните, какое снаряжение надо иметь для подобных занятий, как и где он мог бы приступить к ним, и почему это было бы для него полезно.

¹ Хрия от греч. Χρηῖα (Хрейя или Хрия): употребление, применение.

2) То же — для наблюдений над насекомыми.

3) То же — для наблюдений над рыбами.

4) Вы работаете в каком-нибудь школьном кружке. Вам нравятся занятия. Опишите их приятелю, живущему в другом городе, убедите его похлопотать об организации такого же кружка в его школе; сообщите ему, как можно уговорить его товарищей принять участие в кружке.

5) Вы заинтересовались новой игрою (или новым видом спорта). Где вы с нею познакомились? Чем она понравилась вам? Каковы ее правила? Чем она интереснее прежней вашей любимой игры? Опишите это товарищу, незнакомому с ней.

II. Доказательства (в письмах, спорах, выступлениях на товарищеских собраниях).

1) Ученики должны быть приучаемы уважать и оберегать общественное имущество. Что такое общественное имущество? Берегут ли его дети? Почему это надо? Как это делать?

2) Как лучше было бы расположить школьные занятия в течение дня — с перерывом в 1½ часа для завтрака учащихся на дому, или же сплошными с обычной большою переменою? Что можно высказать за и против каждого из этих порядков с точки зрения удобства для умственного труда, для школы и учащихся; для близко живущих; для живущих далеко от школы; для правильного расположения занятий каждого учащегося в отдельности.

3) Как лучше расположить уроки, на протяжении недели — в шесть дней по 5 — 6 уроков ежедневно, или в пять (и даже 4½ дня) по 6 — 7 уроков ежедневно? Что можно сказать за и против каждого порядка с вышеуказанных точек зрения? Какой день следовало бы освободить для перерыва — четверг, среду, понедельник, субботу? В какой день следовало бы заниматься полдня?

4) Как лучше устраивать города — с отдельными домиками или с большими домами, имеющими по-многоу квартир? Точка зрения — удобство жильцов; технические возможности (тепло, вода, чистота, свет и т. д.); общение людей друг с другом; территория города и удобство сообщения; материальные возможности. Доказательства за и против. Примеры опытов с городами-садами, городами-поселками.

5) Воздушные сообщения. Сравнение их с другими видами сообщений с точки зрения: личных удобств; общественной пользы; общедоступности; эстетических переживаний и т. д.

6) Ученье в большой городской школе и ученье в сельской школе II ступени. За и против: близость учащихся друг к другу и с педагогами; природа и гигиенические условия; культурная обстановка; оборудованность школы и т. д.

7) Умственный труд (или работа по сочинению) дома и в классе, (при коллективной беседе). За и против: свобода в выборе пути мысли и темпа работы; разнообразие точек зрения и фактического материала; сосредоточенность; письмо „на людях“ и в одиночку (легкое движение и шумок, — безмолвие).

8) В программу школы должны быть введены занятия домашним хозяйством и шитьем. За и против. Для кого? Мальчиков или девочек?

9) В школе должны проходиться лишь немногие предметы, но очень основательно. За и против.

10) При возможности выбора учениками учебных предметов, какие бы я выбрал для себя? Почему?

11) Мимо некоторых зданий должно быть запрещено движение автомобилей и грузовых экипажей. Мимо каких? (Например, больниц, школ) почему? За и против: покой для обитателей или посетителей; свобода движения: места и технические приемы устройства таких зданий (за городом: глубокие фундаменты и т. д.).

12) По городу должна быть запрещена быстрая езда.

13) Школьные выставки.

14) Междушкольные спортивные состязания.

15) Наш город должен воздвигнуть памятник в честь...

16) В нашей школе должен быть организован оркестр.

17) " " " " " драматический кружок.

18) " " " " " кружок для ведения дебатов.

19) Наш район должен быть связан трамваем с . . . районом. За и против, удобства населения; технические возможности, стоимость проведения и эксплуатации.

III. Ученические рассуждения.

(Примерный план.)

1. Самообразование. Значение популяризации знаний для самообразования.

Чтение статьи Д. И. Писарева: „Самообразование“, со слов „Что читает общество и как оно относится к своему чтению...“

2. Экономическое значение леса для СССР.

Вступление: Распространенность леса на территории СССР.

Приложение: I. Географическое значение леса:

А. влияние на климат,

Б. влияние на орошение,

В. влияние на почву.

II. Значение леса для промышленности:

А. как топлива,

Б. как строительного материала,

В. как материала для переработки:

а) Механической (производство досок, брусев, фанеры и проч.).

б) Химической (добывание дегтя, скипидара, канифоли, древесного спирта и др. продуктов: получение древесной массы, целлюлозы).

Г. как места для охотничьего промысла.

III. Значение леса в бюджете государства как одного из средств возрождения государственного хозяйства, на основе товарообмена.

З а к л ю ч е н и е: Лес — общенародное достояние. Необходимость рациональной системы лесного хозяйства.

3. Группа тем, параллельных предыдущей (из цикла тем, объединяемых синтетической темой „лес“) — для II ступени:

- а) Переработка леса.
 - б) Лес в истории русской культуры.
 - в) Отражения лесной стихии на психике человека.
 - г) Одухотворение леса в произведениях русских писателей (Тургенев, Л. Толстой, Мельников-Печерский, поэты и т. д.)
 - д) Лес в русской поэзии.
 - е) Лес в изображении известного вам художника.
- Беседа о передаче лесной стихии в музыке.

Социологический, историко-литературный и эстетико-психологический анализ пословиц, поговорок и загадок о лесе. Объяснение противоречия между смыслом отдельных пословиц.

(Из трудов кабинета родного языка Всероссийского педагогического музея. Синтетическая тема „лес“.)

4. Машина и рабочий.

План: 1. Возникновение машинного способа производства.

2. Рабочий и машина.

3. Прибавочная ценность как средство накопления капитала. (Тюменев, История труда. Изд. 4-е, II. 1923, гл. XII.)

Литература для цикла тем, группирующихся около основной темы (подбор проф. Б. А. Фингерта в его книге: „Практические занятия по обществоведению“ 1925 г.).

Каутский. Экономическое учение Карла Маркса.

Туган-Барановский. Очерки по новейшей истории политической экономии и социализма. Очерк „Генезис английского капитализма“.

Штерн. Исторический материализм и теория прибавочной стоимости.

Маркс. Наемный труд и капитал.

Рейхсберг. Рабочий вопрос в прошлом и настоящем.

Каутский. Эрфуртская программа, отдел II.

Левин и Юргенс. Литературная хрестоматия по политической экономии, ч. I. 1) От мануфактуры к фабрике (Боборыкин. „Русский Шеффилд“). 2) В Юзовке (Серафимович. „На заводе“). 3) У фабричных ворот (Синклер „Джунгли“). 4) Враг машины (Кретцер „Мастер Тимпе“). 5) Лишние (Реймонт. „Земля обетованная“). 6) Фабричное рабство (Маркс. „Капитал“, т. I). 7) Живая машина (Золя „Труд“). 8) Глухарь (Гаршин. „Художники“). 9) Механизация труда (В американском металлургическом заводе в Питтсбурге). 10) Рука Джексона (Лондон, „Железная пята“). 11) Машина на службе у воинствующего капитала (Маркс. „Капитал“, т. I).

Книга для чтения по истории нового времени, вып. III.

Кулишер — Промышленный переворот в Англии XVIII в.

IV. Оценка значения явлений культуры.

1. Электрический свет. Личное удобство: общественная роль. „Сеть“; доступность и для отдаленных мест. Теневые стороны: порча на центральной станции — всеобщая темнота.

2. Удобные городские сообщения. Их типы. Связь с напряженной жизнью современного большого города, — удобства, личные и общественные; расширение города и создание загородной жизни. — Уличный шум. — Централизация управления ими, выгоды и невыгоды ее.

3. Значение мостовой.

4. „ “ воздухоплавания.

5. „ “ водоснабжения.

6. „ “ канализации.

7. Большой городской дом, технически высокооборудованный. Устройство. Жизнь в нем. Положительные и теневые стороны централизации снабжения теплом, светом, водою (даже теплой), подъемной силой и т. д.

8. Значение почты, телеграфа, прессы.

9. „ “ телефона в частном и общественном быту.

10. „ “ выставок.

11. „ “ путешествий и экскурсий.

12. „ “ радио-техники в общественном и частном быту.

УКАЗАТЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

А. МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ. ¹

- АЛЬБАЛА, Ант. (с франц.). Искусство писателя. Начатки литературной грамоты. П. 1924. „Сеятель“. (Отзыв. см. „Родн. яз. в школе“, вып. 7, рецензия А. Сейдева.)
- АЛФЕРОВ, А. Д. Родной язык в школе. М.
- ЕНТЕС, ИЕНСЕН и ЛАМСЦУС. Школьные сочинения. Новые методы в их постановке. П.
- АФАНАСЬЕВ, П. О. Методика родного языка в труд. школе. М. Родной язык в трудшколе М.
- БЕЛЕЦКИЙ, А. И. В мастерской художника слова, ст. в VIII-м томе сборника „Вопросы теории и психологии творчества“ стр. 87—217. Харьк., 1923. „Научная мысль“.
- БАРХИН, К. Б. Творческая работа по родному языку. 1924. Харьков, ГИЗ. Украины.
- БЕСКИН, Эм. Художественная работа в клубах. ГИЗ. 1926. Главполитпросвет.
- БОГОЯВЛЕНСКИЙ, Л. П. Коллективное сочинение. Статья в Сборн. „Развитие речи“ под просвет. ред. Лебедева.
- БОРОДИЧ, В. К вопросу о развитии речи у детей. Методич. указания к альбому картин. М.
- ВЕДЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ КРУЖКОВ в рабочих клубах. Лен. Политпросвет. Изд. Губоно. Л. 1924 г.
- БЭН. Стилистика и теория устной и письменной речи. Пер. Грузинского. М. 1886.
- ГАНЗБЕРГ, Ф. Творческая работа в школе. М. 1923 и другие издания.
- ОН ЖЕ. Педагогика. Призыв к самостоятельности в преподавании.
- ОН ЖЕ. Жизненное преподавание родного языка. Своб. Воспит. 1916—17 (№№ 3—12) и 1918 г.

¹ В этот список включены такие работы, которые сохраняют до настоящего времени сколько-нибудь серьезное значение. Поэтому в него не включаются книги и статьи Адамова, Белявского, Весина, Гаврилова, Скопина, Ольшамовского и др.

Обращаю внимание читателей на чрезвычайно выросшую за эти годы литературу по комплексному обучению и Дальтон-плану, в которой больше места уделяется вопросам о детских и юношеских сочинениях. Часть из нее указана в списке книг с перечнем (см. ниже).

Ряд методических статей по разбираемым мною вопросам помещен в сборнике „Родной язык в школе“. Отмечу в №№ 6—8 статьи тов. Л. П. Богоявленского, В. П. Брюханова, В. В. Буша, С. Ф. Баранова, В. С. Габо, Е. И. Досычевой, Н. П. Канонькина, П. Д. Мощанского и др.

Интересующихся вопросом о стенной газете отсылаю к библиографическим указаниям в кн. Лобовского „Стенная газета“. М. 1925, стр. 120—7, Ефремина и Ингулова. „Стенгазета“ стр. 78—81, ст. Долинского. — О живой газете (живом журнале) см. Габо „Живой журнал“, статья в „Родн. яз. в школе“, сб. 6 стр. 201 и Н. Н. Иорданского. Газета в школе как учебное средство (чтение газет, стенная газета, живая газета, своя газета). М. — Лен. 1926.

- ВИНОКУР, Г. Культура языка. Очерки лингвистической технологии. М. „Рабпрос“. 1925 года.
- ГАУДИГ, Г. Дидактические ереси. Казань.
- ГОЛУБКОВ, В. Письменные работы в младших классах средней школы. „Вестн. Восп.“ 1912, У.
- ОН ЖЕ. Новый путь изучения худож. произведений и составление письм. работ. М.
- ОН ЖЕ. (ред.) Писатели-современники. Пособие для лаборат. занятий в школе и для самообразования. М. Гиз. 1925 года.
- ГРУНСКИЙ, Н. К., и ТЮКАЛОВ, М. А. Введение письм. работ в средней школе. Рига, 1915 года.
- ДАНИЛОВ, В. В. Русский язык в высшем нач. училище. П.
- ДАУГЕ. Искусство и творчество в воспитании.
- ДЕРЖАВИН, Н. С. Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе. П. 1917.
- ДОСЫЧЕВА, Е. И. Творческое чтение и письм. работы учащихся на 2 ступени „Педаг. Мысль“, 1922, №№ 3—4.
- ЕФРЕМИН, А., КУВИКОВ, И., и ОБРАДОВИЧ, С. Современные писатели в школе. Ленгиз. 1925 г.
- ЖАРОВ, Ф. Детские сочинения в нар. школе. Сборник „Вопр. и нужды учит-ва“. М. 1911. Вып. II.
- ЗОЛОТАРЕВ, С. А. Методика русского языка. П. 1922.
- ЖЕЛОВОВСКИЙ, И. А., РОЗАНОВ, С. С., СПЕРАНСКИЙ, В. Д. Год занятий по литературе. Задания (группы VI—IX). „Мир“ 1925 год.
- ЗЕЛЬЦЕР и ВВЕДЕНСКИЙ. Как самому изучить русский язык. М. 1925 год.
- ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ. Сборн. метод. статей и примерн. уроков, под ред. А. М. Лебелева. М. 1923.
- ИОРДАНСКИЙ, Н. Н. (ред.) Свободные сочинения и детское творчество в программах Гус'а. Хрестоматийный сборник. М.—Лен. 1926.
- ИСТОМИН. Метод ведения письм. упражнений по русск. языку в высших классах гимназий, с прилож. тем.
- КАК НАПИСАТЬ ПОВЕСТЬ? Практич. руководство к искусству беллетристики. Перев. с англ. Е. И. Вошняк. М. 1901 г.
- КОРЗУНОВ, см. Указатель тем.
- КУЛЛЭ, Р. Принципы работы литературных кружков. Лен. 1925 „Былое“.
- КУЛЬМАН, Н. К., проф. Методика русского языка. П. Изд. 4.
- ЛАЗУРСКИЙ, А. Ф. Естественный эксперимент. П. 1918.
- ОН ЖЕ. Классификация личностей, изд. 2, под ред. Басова и Мясищева. Гиз. М.—П. 1923г.
- ОН ЖЕ. Очерк науки о характерах. 3 изд. П. 1917.
- ОН ЖЕ. Школьные характеристики. 2 изд. П. 1913.
- ЛАРИОНОВ, С. С. Сборник переводных статей по вопросам методики сочинения в средней школе. Тифлис. 1912. (Статьи Лемана, Рустана, Швохова, Гильдебранда, Паульсена, Альбала, Венна, Кестнера, Швана.)
- ОН ЖЕ. Некоторые вопросы методики сочинения с точки зрения абитуриентов гимназий. Тифлис, 1912.
- ОН ЖЕ. Отчет о письм. работах по русскому языку в 1912.
- ЛОССКИЙ, Н. О. Сборник элементарных упражнений по логике. Изд. 3. П. 1920.
- ЛОПЫРЕВА-СОЛОВЬЕВА, ТИХЕЕВА, ЦИОНГЛИНСКАЯ. Как вести устные и письм. упражнения на уроках родного языка? П.
- ЛЯДОВ, М. Н. (ред.). Как работать с книгой. М.—1926. Изд. унив. им. Свердлова.
- ЛЬВОВ, К. И. Иллюстративные вечера. Пособ. по устройству вечеров и праздников. М. 1925 года. 2-е изд.
- МАШКИН, Ан. Литература и язык в современной школе. Эскизы. Харьков. 1923.
- ОН ЖЕ. Русский язык в школах фабзавуча. Харьков. „Путь просвещения“, 1923.
- МИРТОВ, А. В. Сочинение в школе. Вып. первый. Уроки коллективного творчества. Госуд. Изд. Украины. 1922 (?).
- ОН ЖЕ. Коллективные сочинения и индивидуальные сочинения. Ст. в сборн. Иорданского „Свободные сочинения и детское творчество“. М. 1926.
- ПАВЛОВСКИЙ, В. Г. Методика русского языка для учит. институтов и высших нач. училищ. Ч. II. П. 1916.
- ПАЛЕЙ, И. Р. От станка к книге. Вып. I. Год лабор. работы по родному языку. М. 1925. „Мир“.

- НИКИФОРОВ, С. Д. (ред.) Родной язык и художественная литература в комплексном преподавании. М. 1925.
- НИКИФОРОВ, С. Д., ДАНИЛОВ, Т. К., ПАВЛОВИЧ, А. И., БУГОСЛАВСКИЙ, С. А. — Рабочая книга по языку для второй ступени, педтехникумов, рабфактов и комвузов. Гиз. М. 1926.
- ПОВАРНИН, С. И., проф. Искусство спора: О теории и практике спора. Изд. „Начатки знаний“, П. 1913 г.
- ОН ЖЕ. Логический задачник. П. 1917 г.
- ПРОГРАММЫ для первого концентрира школы 2-й ступени. М. Гиз. 1925.
- ПРОГРАММЫ — Минимум ед. труд. школы. Ч. I. Вторая ступень (6—9 года обучения). Лен. Губоно. Л. 1925.
- ПРУСАКОВА, Л. Г. Как готовиться к уроку и докладу среди малоподготовленных слушателей. Руководство для молодых политработников. „Красная Новь“ 1923.
- ПОЛИВАНОВ, Л. Методическая русская хрестоматия. (III том „Русской Хрестоматии“, ч. 1.)
- ПОПОВ, Ард. Методика русского языка. П.
- ПОПОВА, Н. И. Школа жизни. М. 1923 и след. годы.
- ПОТЕМКИН. Опыт свободного творчества в нач. школе. „Свободн. Воспитание“, 1915—16.
- РАЗВИТИЕ РЕЧИ. Сборник методических статей под ред. А. М. Лебедева. Гос. Изд. М. П. 1923.
- РОДНОЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ. Непериодическое издание, №№ 1—10 (1919—26). Не устарело немало статей и из первого периода существования „Родн. яз.“ как журнала (1913—18).
- РОДНОЙ ЯЗЫК в школе I ступени. Программы для 7-летней школы Н. К. Пр. М. 1921 и 1922.
- РЫБНИКОВА, М. А. Книга о языке. Очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения. „Раб. Прос.“ М. 1925 (2-е изд. книги „Изучение родного языка“. 1-е изд. Минск. 1921).
- ОНА ЖЕ. Работа словесника в школе. М. 1922.
- ОНА ЖЕ. (ред.) Теория и практика словесника. Литературный язык в школе II ступени в связи с программами ГУС'а. М. 1925.
- САМСОНОВ, В. А. Метод. руководство для ведения школьных сочинений.
- ОН ЖЕ. Методич. руководство классного чтения и литер. бесед. П. 1911 и след.
- САМЫГИН, М. В. Курс теории и техники сочинения. М. 1916.
- СИЛАКОВ, А. Руководство к составлению учениками домашних сочинений в связи с систематич. внеклассным чтением. М.
- СКРИПИЛЬ, М. Введение литературных кружков в рабочих клубах. Вып. II. Лен. 1925 года.
- СЛОВАРЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТИПОВ. Под ред. Носкова и Тумима. Выпуски Тургенева, Лермонтова, Гоголя, Грибоедова и др.
- САМСОНОВ. Свободное литерат. творчество детей и юношества. „Психология и дети“. 1917.
- СОКОЛОВ, Л. Практ. методика письм. работ по русскому языку. Киев.
- СОКОЛОВ, Н. М. См. указатель литературы по методике работ по картине.
- ОН ЖЕ. Методика русск. языка. Сжат. курс лекций. „Воспит. и обучение дефективных детей“, т. III, стр. 821 и след.
- СОКОЛОВ, Н. М., и ТУМИМ, Г. Г. На уроках родного языка. Опыт методики. П. 1917 г.
- ОНИ ЖЕ. Таблицы по методике русского языка. П. 1912 (табл. VIII).
- СОКОЛЬНИКОВ, М. П. Вечера художественной литературы. Пособие для школы и внешкольных учреждений. Иваново-Вознесенск. 1924. „Основа“.
- СПЕРАНСКИЙ, В. Д. Историко-критические материалы к заданиям по литературе — Горький „На дне“. Маяковский — Футуризм и др.
- ТИХЕЕВ, Е. И. Родная речь и пути к ее изучению. П.
- ТОЛСТОЙ, Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей? Сборн. сочин. т. IV (Педагог. сочинения).
- УСТИНОВ, И. Развитие речи к вопросу о методах занятий в школах взрослых и на командных курсах. М. 1922.
- ОН ЖЕ. Техника развития устной и письменной речи. „Красная Новь“ М. 1924 — 2-е изд. книги.

- ТУТЫШКИН. За творческой работой. „Психология и дети“. 1917.
- ШАВЛИДОВСКИЙ. Свободные сочинения. Родн. язык в школе. 1916—17. Сборн. „Развитие речи“.
- ШАРРЕЛЬМАН, Г. В лаборатории народного учителя. П. 1916.
- ОНЖЕ. Творческая работа.
- Трудовая школа. М.
- Методы и техника рассказывания на уроке. Практ. указания новому учителю. М. „Посредник“. 1926.
- Наше путешествие в Шанхай. Ст. в сборн. Иорданского. „Свободные сочинения“. (Из книги „Трудовая школа“.)
- ТИХОВ, В. Новая общеобразовательная школа во Франции, родной язык как основа общего образования. Хар. 1901 (из труд. Ист.-Филол. О-ва, вып. VII — 1901).
- ШУМИЛОВСКИЙ см. Указатели тем.
- См. также статьи в журналах и сборниках. „Родной язык в школе“. Вып. I—IX. „Народное Образование“ (Москва), „Путь просвещения“ (Харьков), „Педагогическая мысль“, „На путях к новой школе“ и др., а также „Труды“: а) I-го съезда преподавателей русск. языка в в. уч. зав. П. 1903 г.; б) I-го Всероссийского Съезда учителей гор. училищ. П. Т. II, ч. I и др. издания.
- Более подробные указания см. Соколов и Тумим „Кабинет родного языка“, изд. 3. П. 1917, Державин „Основы методики русск. языка“, „Библиотека преподавателя“, сборники: Лебедева, А. М. и Лебедев, В. Ф. Педагогическая библиография.

II. Из иностранной литературы предмета.

- ALBALAT, Ant. L'art d'écrire, enseigné en vingt leçons. P. (переведенно на русск. яз. см. выше — Альбала).
- „ Les ennemis de l'art d'écrire. P. Libr. universelle.
- „ La formation du style par l'assimilation des Auteurs. P. 1901.
- „ Le travail du style, enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains. P. 1923.
- „ Le mal d'écrire et le roman contemporain. P. 1895.
- APELT, O. Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums Leipz. Teubner.
- AUSFILD, K. Deutsche Aufsätze für die höhere Mädchenschule.
- BALDWIN, Ch. S. Writing and Speaking. L. 1909. Longman.
- BAIN. Rhetoric and composition.
- BEZARD, J. La classe de français. Journal d'un professeur. P. 1908.
- BOUCHENDHOMMER. De l'enseignement du français. P. A. Colin. 1912.
- BROOKS AND HUBBARD. Composition-rhetoric. N.-Y., 1905. Americ. Book C^o.
- BRUNOT et BONY. Méthode de langue française I—II—III, особ. часть III (Maître). P.
- CANBY и другие. English Composition. Boston. Macmillan. 1911.
- CHUBB. The teaching of English. N.-Y. Macmillan.
- CRUSSET-BERTHET-GALLIOT. Méthode française et exercices illustrés I—II. Paris Didier.
- DEWEY, J. The School and Society Chicago. 1916 и позднейшие см. русск. перевод.
- FOWLER, I. H. A manual of Essay-Writing. London. 1905.
- GARDINER, KITTREDGE and ARNOLD. Manuel of Composition and Rhetoric. Boston. Ginn C^o. 1907.
- GAUDIG, H. Didactische Ketzereien. L. 1904, см. русский перевод — Гаудиг. Дидактические ереси. Казань.
- GEYER, P. Der deutsche Aufsatz. München. Handb. d. deutschen Unter. B. I, П. 2.
- GOLDSCHNEIDER, P. Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht. M. Handb. d. deutsch. Unterr. B. I, Th. 3.
- GOULD, B. The Art of writing fiction.
- HARTMAN, K. Schülervorträge. Berlin. Teubner. 1912.
- HENRY, M. Cours pratique et raisonné de style et de composition. P. 1898.
- HINSDALE, B. A. Teaching the language arts. N.-Y. Appleton. 1899.
- JACOBOWSKY. Primitive Erzählungskunst. „Gesellschaft“, 1899 VII, I.
- JARACH et MOUCHET. La composition française du brevet élémentaire. P. Nathan.

- JENSEN, LAMZUS. Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat. Hamburg Janssen, 1910.
Der Weg zum eigenen Stil. Hamb. 1912.
- KEIBER, H. Théorie des Romans. 2 изд., обработ. Келлен. Essen 1904.
- KILLER, K., und MÜLLI, H. Der Aufsatzunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Leipzig. 1908.
- KÄSTNER. Zur Aufsatzreform. Neue Aufgaben und neue Wege aus der Praxis für die Praxis. Leipzig. 1905.
- KIY, V. Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Berlin. Нек. изданий.
- KUNSTERZIEHUNG. Ergebnisse und Anregungen des II Kunsterziehungstages. Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig. 1904.
- LAAS. Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. Berlin. I—II. 1898—1894.
- LANGUAGE-TRAINING. Серии книжек. Изд. Schofield and Sims. Huddersfield. I—VII.
- LANSON, G. Conseils sur l'art d'écrire. Principes de composition et de style. P. Hachette.
Études pratiques de composition française. P. Hachette.
- LAROUSSE, P. Cours de style. Paris. — Art. d'écrire. 3 части.
- LAVIGNE, E. Sujets de compositions françaises. P. Nathan.
- LEONARD, E. A. English Composition as a Social Problem. Mifflin, 1917.
- LES LEÇONS DE FRANÇAIS dans l'enseignement secondaire. Par Butts, Bally, Cart, Dubois, Nussbaum, Rousseaux, Zumbach. — S. - Blaise. Foyer Solidariste. 1911.
- LEWES. Principles of Success in Literature.
- LEHMANN, R. Der deutsche Unterricht. Berlin. Weidmann. 2. 1897 и новейшие.
- LEHMANN. Deutsche Poetik. Muenchen 1908 и 1922. (Handb. d. deutschen Unterrichts, B. III, Th. 2.)
- LONGMANS. New Readers, напр. „Fifth Reader“. London.
- MATTHIAS, A. Praktische Pädagogik für hoh. Anstalten. M. 1902. Geschichte d. deutschen Unterrichts, M. 1905. Handb. d. deutsch. Unterrichts. B. I.
- MEIKLEJOHN. The art of writing english. Lond. Holden.
- MEYER RICH., prof. Deutsche Stilistik. M. 1906 (Handb. d. deutschen Unter., III, 1).
- NEAL, R. W. Thought Building in Composition, a practical manual. Macmillan. Boston.
- PARKER EDITH. A Sixth Grade English Unit. „Element. School Journal“. 1914.
- PARKER, Sam. Ch. Methods of teaching in High schools, Boston. Ginn, C-o. 1920.
Exercices for Methodes of teaching in high schools. 1922.
- PÉLISSIER, A. Premiers principes de style et de composition.
Sujets et modèles de la composition française.
- PRIDE. Studies in composition.
- ROUSTAN, M. Composition française. Méthode et application:
I. La description et le portrait.
II. La Narration.
III. Le Dialogue.
IV. La Lettre et le Discours.
V. La dissertation littéraire.
VI. La dissertation morale.
VII. Les conseils généraux (Préparation à l'art d'écrire).
- SCHARRELMAN, H. Erlebte Pädagogik. Gesamm. Aufsätze und Unterrichtsprob. Hamb. und Berlin. Janssen. 1912.
„ Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für I bis 5 Schuljahr.
„ Herzhafterunterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik.
- SCHWOCHOW. Wie mache ich meinen Prüfungsaufsatz?
- SCHWAHN, W. Deutsche Aufsätze und Dispositionen für die oberen Klassen höh. Lehranstalten. Ansbach. 1911.
- SHUMAN. Steps into Journalism.
- SHERMAN. Analytics of literature. Boston. 1901.
- THOMAS, Ch., and NOWE, W. Composition and Rherotic, N. Y. Longman. 1908.
- SPIELHAGEN, E. Beiträge zur Theorie und Technik des Romans. Leipzig. 1883.
- THOMAS, CH. The teaching of english in Secondary Schools. Mifflin C-o. 1917.
- VENN, I. Deutsche Aufsätze.

- VANNIER, A. La clarté française. L'art de composer, d'écrire, de se corriger.
 WACKERNAGEL, W. Poëtik, Rhetorik und Stylistik. Halle 1873. 3. Ausg. 1906.
 WASSERMANN, I. Die Kunst der Erzählung. Berlin. 1904.
 WENDT, C. Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts. M. 1905. Beck. Handb.
 d. Erziehungs- und Unterrichtslehre. B. III, Abth. 3.
 Подробное иностр. методичку см. указанные выше книги Geyer, Matthias и Обзор
 уч. и научн. литературы по русск. языку. Спб. 1896. Изд. Педагог. Музея в.-учеб.
 заведений.

III. УКАЗАТЕЛЬ КНИГ И ВАЖНЕЙШИХ СТАТЕЙ ПО МЕТОДИКЕ КАРТИНЫ.

а) Книги и статьи на русском языке.

- АЛФЕРОВ, А. Родной язык в средней школе. М. 1913.
 БОРОДИЧ, В. К вопросу о развитии речи у детей. М. 1910.
 БАЛТАЛОН, Ц. Хрестоматическая система и новые методы. П. 1914.
 ВОРЗОВ, А. Четыре времени года. Объясн. текст к картинам. М. 1905.
 ГОЛУБКОВ, Л. Новый путь изучения худож. произведений и составления письм.
 работ. М. 1915. Изд. 2.
 ОН ЖЕ. Пособие для ведения устных и письменных сочинений. В. I-II. М.
 ОН ЖЕ. Письменные работы в младших классах средней школы. В. Восп., 1912, V.
 ДАНИЛОВ, В. Русский язык в высшем начальном училище. Изд. 2. П. 1917.
 ГРУНСКИЙ, проф., и ТЮКАЛОВ. Ведение письменных работ в средней школе.
 Рига 1915.
 ЖАРОВ, О. Детские сочинения. „Вопросы и нужды учительства“. М. 1911.
 ЗЕРНОВА, О. Картины из жизни деревни в России. Объяснит. текст, под ред.
 В. С. Костроминой. М. 1913.
 ИГНАТЬЕВА, В. Методические указания к развитию речи у детей путем устных
 и письменных работ по картинкам. М. 1914.
 КРУГЛОВ, А. Литература маленького народа, 11 иллюстраций.
 КУЛЬМАН, Н. Методика русского языка. Изд. 4. П. 1916.
 ЛЕБЕДЕВ, А. „Мир в картинах“. Объяснит. текст к 3-м сериям картин. М.
 ЛЕБЕДЕВ и МИРАВОВ. Четыре времени года. Пояснительный текст к карти-
 нам. М.
 ЛОПЫРЕВА, СОЛОВЬЕВА, ТИХЕЕВА и ЦИОНГЛИНСКАЯ. Методич.
 указания к 1 и 2 г. обучения по руководству „Развития речи“. П. 1912.
 ОНИ ЖЕ. Как вести устные и письменные работы на уроках родного языка.
 Спб 1910 (15—40). П.
 ЛУБЕНЕЦ, Т. Педагогические беседы изд. 2. П. 1913. (Беседа 24-я.)
 ОН ЖЕ. Сочинения по картинкам. Киев. 1916.
 ОН ЖЕ. Детские сочинения, как фактор развития языка. Ж. М. Н. Пр. 1910, III.
 МИХЕЕВ, И. Сочинение в начальной школе по картинкам. Каз.
 МЕЙМАН, Э. Проф. Лекции по экспериментальной педагогике. Лекция 10-я. М.
 ОРНАТСКИЙ, И. Объяснительная записка к наглядно-образовательным таблицам
 „Кругом нас“. П.
 НОВИКОВ, С. Руководства к книге „Русский язык“. П. 1910.
 ОБЗОР руководств для устных бесед и сочинений, сборн. под ред. А. М. Лебедева
 по картинкам. „Развитие речи“. 86—99. М. 1923.
 ОРШАНСКИЙ, Л. Об иллюстрации детской книги. „Р. Шк.“. 1909 IV.
 ПЕРВОВ, П. Д. Психологич. оценка метода ведения сочинений по картинкам
 „Развит. речи“, под ред. А. М. Лебедева, 83—99. 1923.
 ПОЗДНЯКОВ, Н. Иллюстрации в детских книгах Ж. О. 87, 11.
 ПОПОВ, АРД. Методика русского языка изд. 5. 1917.
 РАЕВСКИЙ, Н. Беседы по методике русского языка. М. 1910.
 РАЗВИТИЕ РЕЧИ. (Сборник методич. статей под ред. А. М. Лебедева. М. 1923
 (статьи Первого, Стремнинина и др.).
 СИКОРСКИЙ, проф. Всеобщая психология с физиогномикой. К. 1905.
 СОКОЛОВ, Л. Практическая методика письменных работ по русскому языку. Киев.
 СОКОЛОВ, Н. Картина на уроках родного языка. Р. Шк. 1912 I.

- СОКОЛОВ Н. Картина, как пособие на уроках родного языка. Тезисы к докладу. Крат. Обз. деят. Отдела родного языка педаг. Музея в.-уч. заведений. П. 1911.
- ОН ЖЕ. Обзор наглядных пособий по развитию речи. Р. Шк. 1912. II, III, 1913, III.
- ОН ЖЕ. Художественная картина на уроках родного языка и на гуманитарных беседах. П. 1914, приложение к журн. „Рус. Школа“, 1914, январь.
- СОКОЛОВ и ТУМИМ. На уроках родного языка. П. 1917.
- СОЛОВЬЕВА и ТУМИМ. Картины — рассказы. Объяснить текст к 40 картинам. П.
- ТИХЕЕВА, Е. Родная речь и пути к ее развитию. П. 1913.
- СТРЕМНИНИН, А. Устные и письм. работы по картинам „Развитие речи“ под ред. Лебедева, стр. 66 — 83. 1923.
- СУТУЛОВ. О рисунках в книге для чтения „Шк. Обзор.“ 94, IV.
- ТРАЧЕВСКАЯ и КАЛУГИН. Четыре времени года у крестьянина. Книжка к стен. таблицам. П. 1910.
- ТРОЯНОВСКИЙ, И. О приучении учеников к письм. изложению своих мыслей.
- ТУМИМ. Мой мирок. Объяснит. текст в картинках. СПб. 1910.
- ОН ЖЕ. Уроки развития речи. Методическая хрестоматия. В. I. П. 1914.
- ТУТЫШКИН, И. Художественная картина в народной школе. Новоузенск. 1912 г.
- ФОРТУНАТОВА и ШЛЕГЕР. I, II, III годы обучения в нач. школе. М.
- ШАВЛИОВСКАЯ, З. Значение картинки в деле преподавания русского языка в млад. кл. ср.-уч. заведений. Ежегодник Лесного Комм. Учил., т. I.
- ШУРАКОВ и БРЕНДЕЛЬ. Четыре времени года. Материалы для начального препода. по карт. Кафемана. Саратов, 1911. Ц. 45 к.

б) Некоторые иностранные пособия по чтению и изучению произведений живописи, скульптуры и архитектуры.

- ALBIEN. Anschauen von Bildwerken. Königsberg.
- BEAUNIER, André. L'art de regarder les tableaux. Paris. Emil Lévy. 1906.
- BELOT et GAMESCASSE. La vie enfantine. Première éducation et Langue maternelle. Paris 5 éd.
- BILDBETRACHTUNCEN. Arbeiten aus der Abtheilung der Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins. Leipzig. Teubner.
- BRANDT, PAUL. Sehen und Erkennen. Leipzig. Hirt.
- BRAUNSCHWIG, Marcel. L'Art et l'enfant. Toulouse — Paris — 1910. (Русск. перевод Е. М. Чарнолукой, Искусство и дитя. СПб. 1908.)
- BROCK, A., D-r. Kunsterziehung. Отчет Реформатской школы за 1902—1903 гг.
- BINET, A. La description d'un objet. L'année psycholog. III, 1897.
- L'étude expérimentale de l'intelligence. Paris. 1903.
- BÜRCKNER, R. Kunstpflege in Haus und Heimat. Teubner. Leipzig. 1910.
- CORNELIUS. Elementargesetze der bildenden Kunst. 2. Aufl. Teubner. Leipzig. 1911. 7. m.
- HAENDCKE. Kunstanalysen aus neunzehn Jahrhunderten. Ein Handbuch für die Betrachtung von Kunstwerken. Braunschweig. 2. Aufl. 1910.
- KUNSTERZIEHUNG. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. В. I. 1901. Voigtlander. Leipzig. 1902.
- LÖSCHHORN. Museumsgänge. Velhagen und Klasing. Bielefeld und Leipzig.
- LICHTWARK. Die Kunst in der Schule. Drei Programme Berlin. Cassirer, 1912.
- „ Uebungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin. Cassirer. 9 Aufl.
- LUMET. L'art pour tous. Paris — Cornély.
- MEUMANN. Die Einführung in die moderne Aesthetik. (Русск. перевод. М. 1909. Введение в современную эстетику.)
- PÉKAUT et BAUDE. L'Art. Simples Entretiens à l'usage de la jeunesse. Paris. Larousse. 10-me ed.
- MUELLER. Aesthetisches und ausserästhetisches Urtheilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken.
- HUE, A. Les premiers pas à l'école. Plans de leçons et exercices divers d'après le Tableaux-Ruty. Paris. 1910.
- REIN. Bildende Kunst und Schule. Langensalza. 1905 и поздн.
- SPANIER. Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, Voigtländer. Leipzig. 1902.
- VOLCKMANN. Die Erziehung zum Sehen. Voigtländer. Leipzig. 1903.

WALDHAEUER, O., d-r. Die Antike und die Kunsterziehung. 1910.

Die Kunst in der Schule. 1908.

WEILLER, N. Pour raconter les 34 leçons de choses en images sans paroles de J. Perrot et F. Fau. Paris. Nathan.

IV. УКАЗАТЕЛИ ТЕМ И ВОПРОСОВ ДЛЯ СОЧИНЕНИЙ (НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ).

АЛФЕРОВ, А. Д. Родной язык в средней школе. Приложение I.

АЛФЕРОВ и ГРУЗИНСКИЙ. Сборник вопросов по истории русск. литературы.

БАЛТАЛОН, Ц. Пособие для литерат. бесед и письм. работ. М.

БАЛАЕВ, Н. В. Литературные беседы. Вып. 1—2. П. 1918.

БРДСКИЙ, МЕНДЕЛЬСОН, СИДОРОВ. Историко-литературная хрестоматия. М. Тома I—IV.

„В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ“. Вопросы, планы и темы. Пособие для занятий по хрестоматии Из родной литературы. Мл. возраст, ч. I. М. 1913 и след.

ВЕРЕЩАГИН, Ю. П. Темы и задачи по истории и теории словесности. Пособие для составления сочинений и литературных бесед. СПб.

ВОСКРЕСЕНСКИЙ, К. Темы и вопросы для пис. упражнений по русскому яз. и литер. бесед. М.

ГОЛУБКОВ, В. В. Пособие для ведения устных и письменных сочинений. Вып. I—II. М.

ОН ЖЕ. Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ. М.

ОН ЖЕ (ред.) Писатели-современники (см. выше Указ метод. литер.).

ОН ЖЕ. Новый путь (см. выше).

ЕФРЕМИН, КУБИКОВ, ОБРАДОВИЧ. Современные писатели в школе (см. выше Указ, мет. литер.).

ЖЕЛОВОВСКИЙ, РОЗАНОВ, СПЕРАНСКИЙ. Год занятий (см. выше Указ, мет. литературы).

ЗАБОРСКИЙ, А. Книжка вопросов и замечаний к произведениям наших писателей. М. 1911.

ИВАНОВА, Е. И. Внеклассное чтение в начальной школе. П. I, II, III вв.

КОЗЛОВ, С. Новая постановка письменных работ в русск. школе. П.

КОРЗУНОВ, Т. Темы, планы и материалы для сочинений. Вып. I—II.

ЛАРИОНОВ, С. С. Сборник тем для сочинений в старших классах средней школы и на окончат. испытаниях. Тифлис, 1915.

МИХАЙЛОВ, В. Г. Вопросник по народной словесности. М.

МОЩАНСКИЙ, П. Д. Литерат. занятия в школе II ступ. при компл. системе преподавания. „Родн. яз. в школе“, сб. 7.

НИКИФОРОВ, С. Д. (ред.) Родной язык и худож. литерат. в комплексном преподавании. М. 1925.

НИКИФОРОВ, ДАНИЛОВ, ПАВЛОВИЧ, ВУГОСЛАВСКИЙ. Рабочая книга по языку (см. выше Указ, мет. литературы).

„ОБЩЕЕ ДЕЛО“ сборник статей по вопросам обучения взрослых под ред. В. С. Костроминой. М. Вып. I—IV.

ОРЛОВ, М. В. Сборник тем для письм. и устных упражнений и литературных бесед по словесности. СПб. 1908.

ПИКСАНОВ, Н. К., проф. Два века русской литературы. Темы для литературн. работ. Руководящие вопросы. М. 1923.

ОН ЖЕ. Семинарии. М.

ПЛОТНИКОВ, Н. П. Революционная литература из опыта примен. Дальтон-плана. Лен. 1924.

РЫБНИКОВА, М. А. „Книга о языке“ (см. выше).

ОНА ЖЕ. Работа словесника в школе (см. выше).

САКУЛИН, П. Н. (редакт.) Подвижная хрестоматия, ч. I—IV.

СИЛАКОВ, С. М. Указатель метод. литературы.

САМСОНОВ, В. А. Родные писатели. Биографии с вопросами к литерат. произведениям. СПб. 1912 и след.

СОКОЛОВ, Н. М. Художественная картина на уроках родного языка и на гуманитарных беседах. (Указатель тем к перечню картин русских художников.) „Русская Школа“, 1914 январь, приложение.

- СОКОЛЬНИКОВ, М. П. Вечера худож. литературы. (См. выше Указат. метод литературы.)
- СПЕРАНСКИЙ, В. Д. Историко-критические материалы к заданиям по литературе. Неск. выпусков. (См. выше.)
- СТЕПАНОВ, Н. А. Вопросы по русской литературе. М. 1910.
- СТОЮНИН. (Обилие тем в его сочинениях. — „О преподавании русской литературы“. „Рук-во для историч. изучения замечат. произв. русск. литературы.)
- СЪЕЗД преподавателей русск. яз. и словесности ср. уч. заведений Кавказского уч. окр., ч. II. Вопросы к литер. произведениям. Т. 1904.
- УСТИНОВ, И. Техника развития устн. и письм. речи. (См. Указ. мет. литер.)
- ШУМИЛОВСКИЙ, Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений, ч. I—II. П. П.
- Большое количество тем и вопросов имеется в некоторых новых хрестоматиях, в частности — в литературной хрестоматии: Гинзбург, Сидоров, Шапиро и Шувалов. Хрестоматия по литературе. 3 части. Лен. 1925. ГИЗ.
- В связи с производственными задачами школы явились соответственные методические пособия, заключающие в себе много тем для описаний „делового“ типа и для рассуждений. Таковы:
- Горн. Литературные Сборники на производственные темы, под ред. А. А. Калачева и Р. Г. Лемберг; всего 6 выпусков — Металл. Текстиль. Топливо. Способы передвижения. Сельско-хозяйственный труд. Вола.
- РАБОЧИЙ и КРЕСТЬЯНИН, в соц.-экон. очерках, художественных произведениях, мемуарах, диаграммах и картах. Сост. Бродский, Дзюбинский, Мирский и Цветков: Текстильщик. Металлист. Транспортник. Крестьянин в XIX в. и др.
- ХУВЛАРОВА, А., и ШЕНДЯПИН, П. Крестьянское хозяйство и быт деревни в школьном изучении. М. 1925. „Мир“.
- ЧЕЛЮСТКИН, И. А., Сельско-хозяйственный уклон в труд. школе. Школьная практика. Лен. 1825.
- ДЗЮБИНСКИЙ, С. Завод, как объект школьного изучения. М. 1926. „Мир“.
- ЕГО ЖЕ. „Железнодорожные мастерские“. Изд. Цектранпроса. М. 1926.
- „Фабрика в школе I и II ступени“. Сборник статей. М. 1925. Рабпрос.
- Много тем и указаний на приемы их проработки заключают в себе новые программы (1914 и 1925, Москва и Ленинград) и различные методические к ним пособия, как например:
- МЕТОДИЧЕСКИЕ ПИСЬМА Н.-Пед. Секции Гус'а. (Письмо II „Наша волость“, М. 1925, 4-е изд.)
- „ПРАКТИКА КОМПЛЕКСНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ“. Первый и второй годы обучения. Сборник под ред. М. Н. Николаевского, И. П. Кавуна и Г. П. Васильева. Ленгиз. 1925.
- ТО ЖЕ. Третий год обучения. Сеятель. 1925.
- КОМПЛЕКСНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ в живом опыте. Под ред. А. М. Лебедева. М. „Думков“ 1925.
- ВОПРОСЫ КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ. Сборн. III. Под ред. Иванова, Иорданского и Симонова. Практика коллект. обучения в опытно-показ. школе. Лен. 1926.
- „КОМПЛЕКС“. Сборник статей — Л. Бреговский, А. Глаголева, Г. Васильев, И. Никитинский. — Э. Гольде, Н. Попова, Ю. Струве. Лен. „Начатки Знаний“. 1925.
- АВТУХОВ и МАРТЫНЕНКО. Программы ГУС'а и массовая школа. М. 1925.
- СОКОЛОВ, К., КУРИЛОВИЧ, Б., и САВИНСКАЯ, О. Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения. М. 1925. Рабпрос.
- „НА ПУТЯХ К КОМПЛЕКСУ“. Сборник материалов центр. курсов по переподготовке, организованных Цутранпросом в Москве. М. 1925.
- ЯРОШЕВСКИЙ, А., проф. (ред.). Современность в школе первой ступени. „Сеятель“. Лен. 1925.
- ЕГО ЖЕ. Обществоведение в школьной краеведческой работе. „Сеятель“. Лен. 1925.
- „ДАЛТОН-ПЛАН В РУССКОЙ ШКОЛЕ“. Вып. II. Год работы в труд. школе II ступени. Лен. 1926.
- „ВОПРОСЫ КРАЕВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ“, под ред. проф. В. П. Буданова и И. С. Симонова. Лен. 1925 и многие методич. работы по обществоведению, эконо. географии, естествознанию и пр.

Некоторые новейшие хрестоматии и литературные сборники, с произведениями современных русск. писателей, в целом и отрывках:

1. БРОДСКИЙ, Н. Д., ДЗЮБИНСКИЙ, С. П., МИРСКИЙ, Л. С., ЦВЕТАЕВ, В. П. „Рабочий и Крестьянин“ в социально-экономич. очерках, худож. произв., мемуарах, диаграммах и картах. Серия, М. 1925 (см. выше).
2. БУШ, В. В. У станка. ГИЗ. Ч. I.
3. ВЛАДИСЛАВЛЕВ, И. В., ЛЕЙТНЕКЕР, О. С., и ЛУКЪЯНОВСКИЙ, В. Е. Город в художественной литературе. ГИЗ. 1925.
4. ВОЙТОЛОВСКИЙ, Л. Крестьянин и рабочий в русской художественной литературе XIX и XX в. Ч. I и II. Гиз. М. 1925.
5. ГИНЗБУРГ, Л. С., СИДОРОВ, Е. А., ШАПИРО, А. Б., и ШУВАЛОВ, С. В. Хрестоматия по литературе. 3 части. Лен. 1925—6.
6. „ГОРН“. Литературные сборники под ред. А. А. Калачева и Р. Г. Лемберг. Лен. 1925 (см. выше).
7. КОЧЕТОВ, Красный сказ. М. Неск. изданий.
8. ЛЕВИН и ЮРГЕНС. Литер. хрестоматия по политич. экономии 2 части в 3 вып. Лен. 1924 г.
9. ЛИТЕРАТУРНАЯ РОССИЯ. Сборник соврем. русск. прозы под ред. В. Лидина. М. 1924 „Новые Вехи“.
10. ЛИТКЕНС, Т., и ПЕТРОВА, Е. Город и труд. Сборник стихотворений соврем. поэтов для школ II ступени. Лен. 1925.
11. ЛЬВОВ-РОГАЧЕВСКИЙ, В. Книга для чтения по истории новейшей русской литературы, Лен. 1925. Прибой.
12. МОТЫЛЕВ, И. Е. Хрестоматия избр. отрывков русск. литературы 1917—24 г. Гиз. М. 1925.
13. РАВИНОВИЧ. Освобожденный труд. Ч. I—II. Харьков. Неск. изд.
14. РЕВОЛЮЦИОННАЯ ПРОЗА. Сб. первый. Составил Е. Перлин. Харьков. 1924 г.
15. ФЕДЕР. Хрестоматия классовой борьбы. 3 части.