

Т.Е. ЗЫЛЬ

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СТИЛЯ ПИСАТЕЛЯ В МЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ И ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ XVIII – XIX вв.

В статье изложена история проблемы изучения стиля писателя в трудах методистов прошлого и школьной практике XVIII–XIX вв. Здесь представлено многообразие методических приемов, обоснована эффективность их использования на уроках литературы. Эти приемы способствуют более глубокому пониманию учащимися идейно-художественного своеобразия произведений и в целом стиля автора.

The article deals with the problem of author's style in the works of method analysts of the past as well as in school practice of XVIII–XIX centuries. The variety of methods of teaching is represented here, efficiency of their use at the lessons of literature is justified. It is noted that these methods contribute to better understanding of the author's style and artistic peculiarities.

В последнее время в печати появилось много методических работ, в которых рассматриваются вопросы творческой индивидуальности писателя, что свидетельствует о возрастающем интересе к этой проблеме. Методика решительно освобождается от влияния вульгарно-социологических и формалистических теорий, уделяя все большее внимание изучению литературы как искусства слова в неповторимом многообразии творческих индивидуальностей. К сожалению, еще не все с необходимой ясностью осознают основные задачи, цели и направления такого изучения. В этом плане осмысление методического опыта прошлого проясняет многие вопросы, требующие решения. В методическом наследии имеется немало плодотворных идей, которые могут быть применены сегодня в школьной практике.

Художественная литература как учебный предмет в средней школе XVIII – начала XIX в. не изучалась. В учебных заведениях преподавалась наука о литературе, представленная в школьном курсе тремя словесными дисциплинами: риторикой, пиитикой и стилистикой (называвшейся «российским штилем»). Усвоение догматических правил, определенных эстетикой классицизма, способствовало обучению школьников правильному построению речи. В этом состояла главная цель названных дисциплин. Господствующее положение в учебном курсе занимала риторика, изучение которой преследовало задачу подготовить оратора. С учетом этой направленности авторы учебников М.В. Ломоносов («Краткое руководство к красноречию», 1748) и Н.Ф. Кошанский («Общая риторика», 1829) рекомендовали учащимся чтение отрывков из художественных текстов в качестве иллюстрации к изучаемым правилам. «Краткое руководство к красноречию» М.В. Ломоносова представляло собой своеобразную энциклопедию гуманитарных знаний. Учащиеся имели возможность познакомиться с произведениями античных поэтов и ораторов, философов и историков.

Чтение сочинений классиков и подражание им позволяли избежать излишнего теоретизирования при изучении материала, привлекали внимание

учащихся к конкретным примерам использования словесных конструкций, давали образцы логических рассуждений.

Прием стилизации, используемый на занятиях по риторике, по существу, был призван увидеть не столько индивидуальное в произведениях писателя, сколько характерное для того или иного жанра. В эпоху классицизма понятие стиля проступает лишь в самых общих очертаниях. Несмотря на то что творчество таких писателей, как Г.Р. Державин, Д.И. Фонвизин, сыграло в прояснении понятия индивидуально-художественного стиля очень важную роль, эта проблема в теории искусства классицизма не получила должного развития. Как пишет В.В. Виноградов, «...в поэтике и стилистике русского классицизма индивидуальный стиль произведения и само произведение как воплощение и выражение индивидуальной творческой личности еще не выступали как определяющие силы эстетического восприятия и художественной структуры. Стилистические приемы, образы, средства выражения, правила их комбинаций, нормы их применения и изменения рассматривались как качества идеальных образцов жанра, а не как продукты индивидуально-художественного творчества» (Виноградов 1961, 60). Несмотря на господствующее положение риторики среди учебных предметов, в практике школьного преподавания наблюдались плодотворные попытки более глубоко познакомить учащихся с художественными текстами. К примеру, Б.Я. Княжнин, будучи преподавателем кадетского корпуса, видел необходимость изучения словесности на основе анализа литературных текстов, включал в программу произведения современных авторов (например, «Письма русского путешественника» Н.М. Карамзина). В образцах аналитических разборов, приведенных в учебнике Княжнина «Отрывки из риторики», намечен очень важный для понимания стиля писателя аспект анализа – взаимообусловленность формы повествования и жанра. Автор дает пример сопоставления двух произведений на одной сюжетной основе, но различных по жанру и делает вывод о необходимости соответствия «рассказа» «вымыслу» (т. е. «замыслу»).

В ряде педагогических сочинений авторы отмечали необходимость изучения художественного текста как самоценного произведения искусства, когда и поэтическая лексика, и стихотворный размер связываются с идеей произведения, а уроки литературы становятся средством эстетического воспитания. Такой подход характеризует педагогические сочинения Н.И. Новикова. В статье «О эстетическом воспитании» автор рекомендует рассматривать языковое мастерство писателя в связи со своеобразием композиции, с развитием темы: «...взяв хорошие образцы как в прозе, так и в стихах, изъяснять в них темное, показывать связь и порядок мыслей, всякие красоты, особливо ж красоты выражения, присовокупляя к тому всегда правила, почти таким же образом, как стал бы изъяснять латинского писателя хороший учитель, разумеющий более, нежели один только язык. Сим образом ученик не только получит чувствование прекрасного, но приобретет также довольное число правил, кои, извлечены будучи из примеров, покажутся ему ясными, удобными и пристойными и по сей же причине глубже впечатлеются в его разуме» (цит. по: Хрестоматии 1956, 23). Превосходный образец такого анализа литературного произведения в единстве содержания и поэтической структуры дает А.Н. Радищев в своем «Памятнике дактилохореическому витязю» (литературный разбор «Телемахида» В.К. Тредиаковского). Радищев решительно выступил против схоластического преподавания литературы, отвергал «томные» (т. е. «скучные») предписания догматической риторики, обучавшей «тому, что более чувствовать должно, нежели твердить» (цит. по: Хрестоматии 1956, 366).

Борьба А.Н. Радищева со схоластической наукой нашла свое дальнейшее продолжение в трудах методистов XIX в. Среди идейных источников,

питавших творческую деятельность выдающихся методистов и литературных критиков последующих поколений, сочинения А.Н. Радищева занимают очень значительное место. Внимание к творческой индивидуальности автора характеризует методические искания М.М. Сперанского. Он впервые ввел в курс преподавания словесности элементы эстетики. Особый интерес представляет суждение этого деятеля культуры о слоге как единстве содержания и формы. М.М. Сперанский дает определение слога. «Мы согласимся в сем со всеми другими (в том, что выражение есть не что иное, как изъяснение мысли словами. — Т. 3.) и скажем, что слог есть связь многих выражений. А посему, сколько родов выражения, столько может быть родов слога» (цит. по: Хрестоматии 1956, 52). Таким образом, Сперанский отходит от традиционного учения о «трех штилях». Он дает пример сопоставительного анализа переводов оды французского поэта-классициста Ж.Б. Руссо «Счастье», выполненных М.В. Ломоносовым и А.П. Сумароковым. Главное для исследователя — индивидуально-стилистические совпадения с подлинником, различия и качество этих переложений, а не степень их соответствия идеальной норме.

Интерес к личностному характеру творчества писателя присущ таким авторам учебных пособий, как И.С. Рижский («Опыт риторики», 1805) и А.Ф. Мерзляков («Краткое начертание теории изящной словесности», 1822). Рижский в своей работе уделяет особое внимание формированию у школьников интереса к особенностям творчества писателя, к своеобразию его слога. С точки зрения педагога, при всем искусстве выражать свои мысли «...сверх сего внимательный читатель примечает еще в сочинениях одного рода нечто, им одним принадлежащее, в рассуждении самих мыслей, то есть их образа происхождения, их совершенств, размещения и связи» (Роткович 1953, 50, 312–313).

А.Ф. Мерзляков — талантливый педагог и литературный критик, преподававший одновременно в Московском университете и в Московском университетском пансионе. В своих работах он представил образцы литературного анализа произведений русских авторов: Ломоносова, Сумарокова, Державина и др. Мерзляков видел особую ценность живого общения учеников на уроках литературы, постижения ими идеи художественного произведения на основе осмысления литературного текста. В своих работах по эстетике А.Ф. Мерзляков во многом вышел за пределы классицистической теории искусства в решении вопросов о взаимоотношении объективного и субъективного в творчестве поэта, о связи искусства и действительности.

К концу XVIII — началу XIX в. в школьной практике был сделан решительный шаг от догматического заучивания правил к изучению теории словесности на конкретных литературных примерах. В учебном курсе наряду с риторикой и пиитикой все большее внимание педагогов привлекают вопросы эстетики, истории поэзии. Иллюстративный материал занятий расширяется за счет новейших достижений отечественной литературы (Ломоносов, Державин, Сумароков, Княжнин).

«Практическая метода» преподавания, получившая широкое распространение в 40-х гг. XIX в., имеет истоки в работе лучших методистов XVIII в. Однако школа не была массовой, а труды методистов, издававшиеся небольшими тиражами, не могли обеспечить необходимую доступность их изучения педагогами. А между тем в начале XIX в. влияние литературы на культурную жизнь общества значительно расширяется. Учащихся привлекают произведения авторов-современников, не включенные в узкие рамки учебной программы (Фонвизин, Карамзин, Державин, Батюшков, Жуковский). Несомненно, что изменения в методике преподавания литературы обуславливались процессами, происходившими в литературе, и прежде всего — изживанием традиций классицизма в литературной теории и творческой практике.

С начала XIX в. намечается тенденция к индивидуализации стиля писателя. В поэтике предромантической и романтической литературы понятие «стиль писателя» предполагает «органическое» единство художественной системы автора и произведения искусства» (Виноградов 1961, 63). Положительное влияние на совершенствование методики и практики преподавания литературы оказала методология В.Г. Белинского. Именно у него русские словесники получили первые уроки анализа художественного произведения в аспекте творческой индивидуальности автора. Критик разработал новые принципы анализа художественной литературы, вытекавшие из понимания ее природы, особенностей и значения. Белинский ввел в круг читательских интересов молодежи современных писателей: Тургенева, Григоровича, Герцена, Гончарова, Некрасова. По мнению критика, главное внимание в преподавании литературы надо уделять самому произведению. Белинский заботился о том, чтобы при анализе произведения возможно более сохранить его поэтическое звучание, неповторимую прелесть художественных образов и силу их эмоционального воздействия. В замечательных статьях об А.С. Пушкине, М.Ю. Лермонтове, Н.В. Гоголе критик раскрывал индивидуальную сущность слога каждого из авторов, показывая многообразие стилей в русской литературе 30–40-х гг. XIX в. Говоря о слоге, В.Г. Белинский рассматривал его как «непосредственное, данное природою умение писателя употреблять слова в их настоящем значении, выражаясь кратко, высказывать много, быть кратким во многословии и плодовитым в краткости, тесно сливать идею с формой и на все налагать оригинальную, самобытную печать своей личности, своего духа» (Белинский 1954, 5, 454). К сожалению, при жизни В.Г. Белинского его блестящие уроки анализа остались невостребованными в школьной практике, как и сами тексты произведений, к которым он обращался.

В 40–60-х гг. XIX в. методисты выступают убежденными сторонниками непосредственного знакомства учащихся с художественными произведениями, отвергая традиционный подход к изучению литературы, при котором школьникам давали теоретические сведения о литературе, иллюстрируя их отрывками из текстов. В методических теориях сторонников «литературного чтения» выявилось определенное несходство позиций, различное понимание задач чтения и анализа текста. В педагогических идеях нашла отражение полемика между реальной и эстетической критикой. Для сторонников эстетического направления ориентация на «вечные ценности» в искусстве, совершенство художественной формы были главными достоинствами литературных произведений. В «реальном методе» нашли выражение эстетические взгляды критиков-демократов. Принципы «реальной критики» ориентировали на выявление объективно-познавательной стороны содержания произведений, на использование их гуманистического потенциала в целях освободительного движения. Однако упреки в адрес «реалистов» о недооценке ими эстетических достоинств произведений, высказывавшиеся представителями эстетической критики, не всегда состоятельны.

Известно, что в статьях Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского наряду с принципиальной общественно-политической оценкой творчества писателя, наряду с углубленным анализом его мировоззрения, идейного содержания произведения представлен тонкий, развернутый анализ его формы. В критических статьях Н.А. Добролюбова приводится сопоставление стилей И.А. Гончарова и И.С. Тургенева («Что такое обломовщина?»), дается характеристика типа сюжета в «пьесах жизни» А.Н. Островского («Темное царство») и роли второстепенных лиц в «Грозе» («Луч света в темном царстве»). Н.Г. Чернышевский выступал против привычных штампов в оценке творчества писателя, считая, что только выявление индивидуальных особенностей поможет понять то новое, что вносит художник своими произведе-

дениями в познание жизни и внутреннего мира человека. Н.Г. Чернышевский первым отметил особенность таланта Л.Н. Толстого – изображение «диалектики души» героев. В новейшей русской литературе, необходимость изучения которой отстаивали передовые методисты, наметилась тенденция к индивидуализации стиля писателя. Как считает В.В. Виноградов, «всё углубляющаяся с середины XIX века индивидуализация стиля обнаруживается в открытии и тончайшей разработке средств речевой экспрессии, экспрессивно-звуковой и жестиккулярной, а также мимической выразительности» (Виноградов 1961, 67). Влиянием критики, с одной стороны, и реального процесса, происходившего в новейшей русской литературе, – с другой, вызвано усиление внимания к вопросам индивидуального стиля писателя в трудах методистов.

Исследуя историю методики преподавания литературы в дореволюционной школе, В.В. Голубков выделяет (условно) в методической науке 40–60-х гг. XIX в. три направления: логико-стилистическое, образовательно-воспитательное и эстетическое (Голубков 1946). Рассмотрим, как осмыслилась проблема творческой индивидуальности писателя в школьном преподавании представителями каждого из этих направлений. Сторонники первого – разрабатывали методику логико-стилистического анализа текста, пропагандировали филологическое изучение литературы. Ф.И. Буслаев, известный русский ученый-филолог, профессор Московского университета, – автор первой научно построенной методики «О преподавании отечественного языка» (1844). Серьезным достижением методиста явилось обоснование в 40-х гг. XIX в. принципа практического изучения литературы. Ф.И. Буслаев первым высказал мысль о том, что методика должна быть ориентирована на личность ребенка и его возможности, он отметил отличие научной методы от учебной. Основой школьного курса словесности Буслаев считает непосредственное чтение, аналитический разбор произведений. Однако задачей изучения литературы он считает анализ слога писателя, т. е. допускает только «строгую филологическую критику», грамматический и стилистический разбор. Таким образом, конкретный методический разбор произведений в работе Ф.И. Буслаева сводился к анализу словаря и синтаксиса. «Филологическое чтение» игнорировало идейно-тематическое содержание произведений, и в этом заключалась его односторонность, ограничивающая возможности постижения художественного мира писателя. Продуктивной для дальнейшей разработки проблемы индивидуальности писателя в школьном изучении литературы является обоснованная Ф.И. Буслаевым идея истолкования произведений с привлечением высказываний самих авторов о своем творчестве. Методист дает образцы критических разборов текстов с использованием приемов, выявляющих своеобразие отбора и эстетического осмысления языковых средств в произведениях писателя. Это такие приемы, как сопоставление литературного произведения и исторического источника, произведений одного автора, переводов и подлинников. В дальнейшем вопросы, связанные с логико-стилистическим анализом художественных произведений, разрабатывались Л.И. Поливановым.

Педагоги, пропагандировавшие «воспитательное чтение» (термин Ц.П. Балталона), основой преподавания литературы считали идейно-художественный анализ (В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин). Книга В.И. Водовозова «Словесность в образцах и разборах» (1865) явилась одним из лучших пособий для учителей в дореволюционной школе. Методическая система педагога формировалась под влиянием революционно-демократической критики. В оценке произведения методистом на первый план выступает полнота освещения жизни писателем и глубина проникновения в нее. Существенно важным принципом анализа литературного произведения является

его связь с эпохой. Критические разборы художественных текстов включают подробный анализ их деталей, вплоть до отдельных элементов языка, причем язык и композиция неизменно раскрываются автором в их взаимосвязи и обусловленности идейно-тематическим содержанием произведения. Выявлению своеобразия писателей в методике В.И. Водовозова служит сопоставительный анализ произведений разных авторов по жанровому, языковому, идейно-тематическому принципу.

Таким образом, в 40–60-е гг. XIX в. «литературное чтение» как изучение художественных текстов самими учащимися утверждается в школьной практике. «Для нас словесность, – утверждал В.И. Стоюнин, – не наука, а литература, т. е. материал ее составляют литературные произведения, которые подлежат изучению и разбору» (цит. по: Хрестоматии 1956, 208).

В еще большей степени способствовала постижению своеобразия творчества художника слова «сравнительная методика» В.Я. Стоюнина. Как и В.И. Водовозов, он предлагал включить в школьную программу произведения с ярко выраженной воспитательной направленностью, но первоочередной задачей литературного образования считал формирование эстетических чувств учащихся и на их основе развитие нравственных и умственных сил («О преподавании русской литературы», 1864). В.Я. Стоюнин стремился раскрыть перед учениками содержание произведения во всей полноте его художественного воплощения. Объясняя характеры, методист предлагал сравнить изображение одного и того же характера у разных писателей (Стоюнин 1913, 77–90).

Сопоставляя сходные характеры у А.С. Пушкина в «Скупом рыцаре» (Барон) и Н.В. Гоголя в «Мертвых душах» (Плюшкин), методист проводит развернутое сравнение истоков их характеров и особенностей их проявления в зависимости от условий среды. Подробно анализируя происхождение чувств обоих героев, обусловленных временем и национальными особенностями быта, делается вывод о целесообразности выбора писателями нужной формы изложения (изложение драматическое – у Пушкина и от автора – у Гоголя). Таким образом, идейное содержание произведения благодаря сопоставительному анализу характеров героев глубоко воспринимается школьниками. В аналитических разборах В.Я. Стоюнин много внимания уделял форме литературного произведения. Рассматривая своеобразие композиции, языка, образов, педагог раскрывал обусловленность художественной формы содержанием. «Сравнительная методика» В.Я. Стоюнина, по сути, выводит на выяснение своеобразия стиля авторов, хотя проблема стилового анализа педагогом не ставилась. Проблема формирования эстетических чувств учащихся, рассматриваемая В.Я. Стоюниным, получает дальнейшее развитие в трудах сторонников эстетического направления (В.П. Острогорского, В.П. Шереметевского), заявившего о себе в 70–80-е гг. прошлого века. Методисты выступили в защиту эмоционального восприятия художественного произведения, рассматривали проблему воспитания культуры чтения. В.П. Острогорский связывал решение этой проблемы с повышением теоретической подготовки учащихся и с формированием у них личностного отношения к изучаемым произведениям.

Итак, в 40–60-е гг. XIX в. в методике определился поворот к изучению художественных произведений («литературное чтение»). Содержанием уроков словесности становится анализ текстов, обосновывается необходимость изучения литературы в связи с изучением языка, рассмотрения творчества писателя в связи с эпохой. Эта тенденция изучения художественных текстов получает дальнейшее развитие в трудах методистов 80-х гг. В их работах отмечается важная роль приемов сравнительного анализа для постижения идейно-художественного своеобразия произведений: сравнение литературного произведения с его историческим источником, переводов и

подлинников, изображения одного и того же характера у разных авторов, сопоставление произведений одного жанра. Предлагается использовать высказывания самих авторов о своих произведениях, раскрывающие своеобразие их видения мира. Названные приемы способствовали активному, сознательному усвоению литературы учащимися, разрушали сложившиеся стереотипы в преподавании, что позволило методистам определить задачу умственного развития школьников на уроках словесности. Однако на этом этапе решение ее не было осуществимо, так как методика не опиралась еще на психологию творчества и чтения.

Вопрос о выяснении природы художественного восприятия литературных произведений был поставлен в начале XX в. Ц.П. Балталоном. Он одним из первых применил в методике эксперимент в целях исследования читательских интересов школьников. Ученый рассматривал проблему формирования интереса к чтению как основную в преподавании, поэтому важными задачами аналитического разбора произведений считал цельность впечатления и возбуждение сильной работы мысли. В своих работах Ф.И. Буслаев, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, Л.И. Поливанов и другие развивали идеи изучения литературного произведения в единстве формы и содержания; проведения логико-стилистического анализа; формирования интереса у учащихся к творческой индивидуальности автора, осмысления стилистического своеобразия его творчества.

Таким образом, в трудах выдающихся ученых методистов и педагогов прошлого содержится много плодотворных идей, использование которых может способствовать реформированию школьного литературного образования.

Литература

- Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. / Гл. ред. Н.Ф. Бельчиков. М., 1954. Т. 5.
Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М., 1961.
Голубков В.В. Преподавание литературы в дореволюционной средней школе. М.; Л., 1946.
Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я.А. Роткович. М., 1956.
Роткович Я.А. Очерки по истории преподавания литературы в русской школе М., 1953. Вып. 50.
Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. 8-е изд. СПб., 1913.

Поступила в редакцию 04.07.2001.

Зыль Татьяна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы.