

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	6
Глава I. ОБРАЩЕНИЕ К ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКЕ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ	10
1. Отечественная и зарубежная литература в российской школе середины XIX—начала XX веков	10
2. Зарубежная и русская классика в российской школе 20—80-х годов XX века	19
3. Иностранная литература в школьных программах 90-х годов XX века	31
4. Воспитательные и образовательные возможности взаимосвязанного изучения произведений отечественной и зарубежной литератур	37
Глава II. ЗНАКОМСТВО УЧАЩИХСЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ИНОСТРАННОЙ КЛАССИКИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ВОСПРИЯТИЯ	45
1. Особенности восприятия учащимися зарубежной литературы	47
2. Мотивы обращения учащихся к зарубежной классике	63
3. Неподготовленное сопоставление произведений отечественной и зарубежной литератур	77
Глава III. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУР В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	95
1. Анализ произведений в процессе взаимосвязанного изучения литературных явлений	98
2. Диалектическое единство мирового литературного процесса как основа выявления межлитературных отношений	109
3. Материалы по сопоставлению отечественной и зарубежной литератур в средних классах	117

4. Материалы по сопоставлению отечественной и зарубежной классики в старших классах 127
 - Выявление типологических схождений русской и зарубежной классики 127
 - Реализм русской и зарубежной литератур 130
 - Выявление контактных связей русской и зарубежной классики 160

Глава IV. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРИНЦИПА ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУР В НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ 190

1. Ознакомление учащихся с художественно-эстетическими направлениями в литературе XX века 190
 - Модернизм и авангард 191
 - Символизм 199
 - Экспрессионизм 205
 - Футуризм 210
 - Экзистенциализм 217
 - Неомифологизм 220
 - Постмодернизм 224
2. Проблемно-содержательный анализ произведений сходной тематики 227
 - Антитоталитарный роман на Западе и в России 227
 - Антивоенная тема в мировой и отечественной литературе XX века 232
3. Изучение произведений со сходным мифологическим сюжетом (Материалы для сопоставления) 242
 - Архетип античного мифа в литературе народов мира (образ Прометея) 242
 - «Вечные образы» в структуре литературного мифа (На примере произведений из мировой фаустианы) 249
4. Выявление стилистического своеобразия авторского текста (Материалы к урокам теоретико-литературного осмысления индивидуально-

творческой манеры зарубежных писателей XX столетия)	260
5. Изучение зарубежной лирики с опорой на ори- гинальные тексты и их переводы на языки народов России	276
«Пленяясь звучным именем Шекспира...» (Материалы к урокам по сонетной лирике)	276
«И только песни нам останутся от шквала...» (Материалы по лирике Адама Мицкевича и российских поэтов)	287
«Любовь и свобода — вот все, что мне надо!..» (Материалы по лирике Ш. Петефи)	304
Послесловие. О К.М. Нартове	315
Библиография	318

ПРЕДИСЛОВИЕ

Второе издание учебного пособия представляет собой обновленный (переработанный и тематически расширенный) вариант первого теоретико-методического издания книги К.М. Нартова с одноименным названием (1986 г.) В новой интерпретации методического материала сохранены все основные теоретические постулаты профессора К.М. Нартова (1929—1995), касающиеся концепции взаимосвязанного изучения иностранной и отечественной литератур в общеобразовательной школе.

Первая глава книги «Обращение к зарубежной классике в процессе школьного изучения литературы» прослеживает пути взаимосвязанного изучения отечественной и зарубежной классики в школах России на протяжении двух веков — XIX и XX. Здесь же формулируются задачи эстетического воспитания и литературного развития учащихся в процессе реализации взаимосвязей литератур в школьном курсе.

Вторая глава «Знакомство учащихся с произведениями иностранной классики и особенности ее восприятия» демонстрирует своеобразие эмоционально-эстетического восприятия и логического осмысления учащимися произведений зарубежных писателей, выявляет сходство и различие этого процесса относительно произведений отечественной и зарубежной литератур. Анализ особенностей восприятия учащимися художественных произведений служит важнейшей предпосылкой для их изучения.

Третья глава «Взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литератур в средней школе» знакомит учителя с этапами развития мирового литературного процесса. В разделах главы представлены материалы по сопоставлению русской и зарубежной литератур в средних и старших классах (*Пушкин — Шекспир, Лермонтов — Байрон, Гоголь — Бальзак, Чехов — Мопассан, Достоевский — Драйзер, «Песнь о Роланде» — «Слово о полку Игореве»*).

Четвертая глава «Осуществление принципа взаимосвязанного изучения зарубежной и отечественной литературы в национальных школах России» содержит практические материалы для уроков, построенных на основе концептуально-теоретических воззрений К.М. Нартова, т.е. на сопоставлении произведений зарубежной и отечественной классики (здесь вкуче анализируются русская и лучшие образцы многонациональной российской литературы).

Соотнесенное изучение литератур народов мира сопровождается рекомендациями различного характера. На содержательном и теоретико-литературном уровнях проводятся параллели между творчеством *Эсхила*, *К. Чапека*, *Л. Мештерхази* и М. Карима (башкир.), К. Кулиева (балкар.), Ю. Шесталова (манс.) — миф о Прометее; *Шекспира* и Р. Гамзатова (аварск.), С. Шавлы (чуваш.) — сонеты; *Шекспира* и Ю. Рытхэу (чукот.) — трагические коллизии; *Гёте*, *Фейхтвангера*, *Т. Манна* и М. Булгакова (рус.), Г. Тукая (татар.), К. Иванова (чуваш.) — фаустианские сюжеты; *Мицкевича* и А. Пушкина (рус.), М. Казакова (марийск.) — лирика; *Ф. Кафки* и Г. Красильникова (удм.) — рассказы и др.

Для изучения литературного процесса XX столетия отобраны материалы обзорно-энциклопедического содержания по русскому и зарубежному модернизму: французский символизм (*Ш. Бодлер — А. Блок*), немецкий экспрессионизм (*К. Эдшмид, Г. Гейм — Л. Андреев*), итальянский футуризм (*Ф.Т. Маринетти — В. Маяковский и В. Хлебников*), французский экзистенциализм (*А. Камю — А. Платонов*), европейский авангард (*поэзия конкретистов — А. Вознесенский*) и др.

Индивидуально-стилевые тенденции в творчестве зарубежных писателей демонстрируются на *парадоксах Б. Шоу, параболх Б. Брехта, «театре абсурда» С. Беккета, интертекстуальности М. Павича, сновидческих сюжетах Ф. Кафки* и др. Проблемно-тематическая интерпретация гуманистических аспектов мировой литературы представлена во фрагментах о романе антитоталитарном (*Дж. Оруэлл — Е. Замятин*) и антивоенном (*Ремарк, Олдингтон, Хемингуэй, Сартр, Камю*). Объемный раздел посвящен проблеме интерпретации мифологических сюжетов и образов в литературе новейшего времени (миф о Прометее и гётевская «фаустиана» в XX в.) Раскрываются возможности изучения классических образцов зарубежной лирики (*Шекспир, Мицкевич, Петефи*) на основе соотнесения оригинальных текстов с их переводами на языки народов России.

Перечень авторов и произведений ориентирован на действующие ныне в РФ программы по литературе (под ред. Г.И. Беленького, Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана, Н.П. Михальской, К.М. Нартова, Л.М. Предтеченской). В пособии раскрывается методика изучения наиболее сложного для учителей средних школ раздела — творчества писателей XIX—XX столетий. Широко используются современные материалы из журнала «Иностранная литература» (научно-теоретические статьи, художественно-документальные материалы, тексты).

Таким образом, книга предлагает учителю необходимую теоретическую информацию для осмысления вопроса о взаимодействии литератур и, опираясь на достижения литературоведения в решении этого вопроса и определенный практический опыт школы, предоставляет ему материал для организации и проведения соответствующей работы в соответствии с действующими ныне программами.

Книга будет полезна для словесников всех типов школ (общеобразовательных, национальных, с гуманитарным уклоном), преподавателей иностранного языка, студентов филологических специальностей. Многие материалы (с обильным цитированием текстов) могут служить основой для конспектов уроков, внеклассных мероприятий и факультативных занятий.

В настоящем издании глава I написана К.М. Нартовым, переработана и дополнена Н.В. Лекомцевой; главы II и III написаны К.М. Нартовым, а глава IV — Н.В. Лекомцевой.

Пользуясь случаем, приношу свою искреннюю благодарность рецензентам: доктору филологических наук, профессору В.А. Аветисяну (заведующему кафедрой зарубежной литературы Удмуртского университета), доктору филологических наук, профессору Н.Д. Бурвиковой (проректору по научной работе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина), доктору педагогических наук, профессору И.С. Збарскому (сотруднику Института общего образования МО РФ), взявшим на себя труд ознакомиться с рукописью и давшим ряд ценных советов в процессе работы над текстом издания.

Благодарю коллег из зарубежных стран за солидные консультации, востребованные нами при анализе оригинальных художественных текстов на иностранных языках: преподавателя-фило-

лога Силезского университета Катажину Жемла (Польша), аспиранта Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Аниту Денш и студентку Печского университета Марию Фюреди (Венгрия).

Выражаю признательность коллегам, оказавшим помощь с подстрочными переводами художественных произведений с чувашского и марийского языков на русский: библиотекарю Удмуртского университета С.Д. Кузьминой, студентке Ижевской медакадемии Н. Коньшевой. Благодарю также Л.П. Годованную, В.Г. Гожева, А.А. Шудегова, А.А. Нартову-Бочавер за помощь с компьютерным набором текста.

Н.В. Лекомцева

ОБРАЩЕНИЕ К ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКЕ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

1. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ СЕРЕДИНЫ XIX—НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В методике преподавания литературы уже с середины XIX века заметно стремление выработать определенную систему ознакомления учащихся с произведениями зарубежных писателей. Отнюдь не претендуя на сколько-нибудь полный обзор деятельности методистов в этом направлении, нельзя тем не менее не упомянуть имен Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, уделивших в своих пособиях и программных требованиях значительное место принципам изучения зарубежной классики.

Ф.И. Буслаев в работе «О преподавании отечественного языка» (1848) указывал, что важнейшим фактором воспитания подрастающего поколения является «изучение языков и литературы, которое всего короче и дружнее сближает учащихся с миром духовного, возводя их от конкретного к отвлеченному и открывая им необозримое поле для деятельности всех нравственных сил их»¹. Изучение литературного текста, чтение «есть основа теоретическому и практическому умению»². Однако, будучи в науке последовательным сторонником сравнительно-исторического метода изучения явлений искусства (что должно интересовать нас в первую очередь), Буслаев в своих методических посылках ратует

¹ Цит. по: *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. 1802—1902. — СПб., 1902. — С. 15.

² Там же. — С. 90.

за «отечественную» словесность и предлагает ограничиться «подробным изучением классиков» и древней литературы. С зарубежной литературой учащиеся, по его мнению, должны знакомиться в малых дозах: «Если уж необходимо, чтобы учитель гимназии познакомил учеников с иностранными писателями, то пусть ограничится с самого начала номенклатурой собственных имен и оглавлений и сочинителей с самыми краткими характеристиками»¹. В работе «О преподавании отечественного языка», осознавая возможности воспитательного и образовательного плана при изучении языка и литературы, методист предполагает пассивное восприятие учащимися излагаемого материала, апелляцию к их памяти, а не к творческому воображению и осознанию.

Одними из первых выступили за включение произведений зарубежной классики в курс словесности руководители закрытых учебных заведений России: военных гимназий, кадетских корпусов, юнкерских училищ. Уже в 1835 г. начальник Штаба военно-учебных заведений России Я.И. Ростовцев остро ставил вопрос о необходимости широкого литературного образования для будущих офицеров. Именно с приобщением к образцам мировой художественной классики он связывал умственное развитие и нравственное становление воспитанников военных училищ, выработки у них художественного вкуса и привычки к самостоятельному чтению, склонности к глубоким размышлениям и потребности в высказывании собственных суждений².

В 50-е годы XIX века заслуженной популярностью пользовался «Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях», составленный А. Галаховым и Ф. Буслаевым. Здесь в качестве основного метода изучения литературы рекомендуется историко-литературный. Отсюда неизбежно и большее внимание к произведениям западноевропейской классики. «Конспект» предлагал подробное изучение эволюции различных родов поэзии, что тоже требовало обращения к иностранному поэтическому материалу. Так закрепляются в программе имена Гомера, Платона, Аристотеля, Вергилия, Данте, Сервантеса, Гёте, Лессинга, Шиллера, братьев Гримм, Байрона,

¹ Цит. по: *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. 1802—1902. — СПб., 1902. — С. 89.

² См.: *Симонов И. С.* Педагогический сборник за 50 лет. 1864—1914: Краткий исторический очерк. — Петроград, 1914. — С. 2.

Вальтера Скотта, Диккенса. Элементы академизма, сократический метод обучения свидетельствуют о серьезности этого нового шага в развитии методики преподавания литературы, хотя нельзя не отметить и декларативности «Конспекта», нередко игнорирующего реальные возможности учебного заведения. Что же касается связей между отечественной и зарубежной литературами, то можно говорить лишь о сосуществовании двух параллелей в изучении их.

Содержание «Программы по русскому языку и словесности для кадетских корпусов» (1915) свидетельствует о том, что художественно-эстетическому воспитанию офицеров в России уделялось самое пристальное внимание. С приобщением к мировой художественной классике связывалось духовное развитие не только отдельной личности, но и нации в целом, потому что чтение художественной литературы способствует развитию творческого воображения, логического мышления, наблюдательности, утонченности чувств учащихся — качеств, считавшихся необходимыми для будущего офицера: «Литературная начитанность, при условии разумного выбора материала, всегда развивает в человеке высшие духовные потребности и укрепляет его мыслительные способности»¹.

В программу курса словесности был включен сложный материал по теории литературы. В качестве иллюстрации к теоретико-литературным понятиям предлагалось использовать произведения Гомера, Эсхила, Софокла, Еврипида, Шекспира, Мольера. Для расширения знаний в области эстетики рекомендовались искусствоведческие статьи Лессинга, Шиллера. Понятие об эпосе закреплялось в ходе изучения «Илиады», «Одиссеи», «Энеиды», «Шахнамэ», «Песни о Роланде», «Песни о Нибелунгах». В старших классах изучению всемирной литературы уделялась примерно половина времени, отведенного на уроки словесности. В списке для внеклассного чтения входило незначительное количество произведений зарубежных авторов: большая часть произведений иностранной классики изучалась непосредственно на уроках.

В помощь преподавателям военных училищ был учрежден журнал «Педагогический сборник», в котором также публиковались методические рекомендации к проведению уроков словесности

¹ Общая программа и инструкция для преподавания учебных предметов в кадетских корпусах: Руководящие указания. Частные программы по всем учебным предметам. — СПб., 1915. — С. 44.

по произведениям как отечественных, так и зарубежных писателей. Материалы журнала свидетельствуют о том, что воспитанников военных училищ России обучали самому тщательному стилистическому анализу художественных произведений, давали глубокие знания по теории жанров.

Подбор произведений для чтения в военных училищах России осуществлялся так, чтобы уводить от острых социальных проблем, не затрагивать устоев религии (не потому ли «Фауст» Гёте дан только в списках для самостоятельного чтения?) и раскрывать, в основном, вопросы теории жанров¹.

В отличие от военных учебных заведений, гимназический курс литературы в целом, и в том числе эпизодический — зарубежной литературы, был на практике часто скромнее. И официальные методические установки многим уступали буслаевскому «Конспекту». Это делается очевидным при обращении к «Плану распределения преподавания наук в высших народных училищах, гимназиях и прогимназиях, состоящих в ведомстве министерства народного просвещения», где рекомендовалось: «Изучение истории иностранной словесности древних и живых народов, по своей обширности, не может и не должно входить в курс гимназический. Довольно ограничиться в этом отношении немногими данными, выведенными из чтения тех немногих писателей, которые указаны выше и которые находятся в переводе на русском языке. Лучше ограничиться немногим, чтобы достигнуть успеха, нежели задать себе многосложную задачу, решение которой неудобопостижимо»².

Все, казалось бы, разумно. Но дело, однако, в целях изучения иноязычных литератур. И оказывается, что ограниченность материала «иностранной словесности», привлекаемого для изучения, есть прямое следствие узости задач, которые формулирует программа. Далее читаем: «И этого немногочисленного достаточно, чтобы развить в учащихся природный дар слова до умения владеть им свободно и образовать в них вкус к изящному, что и составляет задачу гимназического учения русскому языку и словесности»³.

¹ См.: *Симонов И. С.* Педагогический сборник за 50 лет. 1864—1914: Краткий исторический очерк. — Петроград, 1914. — С. 10.

² План распределения преподавания наук в высших народных училищах, гимназиях и прогимназиях, состоящих в ведомстве министерства народного просвещения. — СПб., 1860. — С. 13.

³ Там же. — С. 14.

Такое понимание задачи охватывает лишь часть общих образовательно-воспитательных устремлений. С этой точки зрения авторы программы определяют предельно минимальный набор произведений зарубежной классики. Это «Антигона» Софокла, «Король Лир» Шекспира, «Орлеанская дева» Шиллера. Кроме того, в программе упомянуты Кальдерон и Камюэнс, Расин и Корнель.

Обстоятельность и фундаментальность обращения к немногому действительно, как правило, предпочтительнее обзорных сообщений и многообразных сведений литературоведческого плана, почерпнутых из учебника. И в принципе «остается единственно верным и надежным путем при изучении словесности — чтение первоклассных писателей с разбором...»¹. Но при этом программа ограничивает основную задачу только «развитием природного дара слова и образованием эстетического вкуса в учащихся»².

Эта программа объединяла в себе курс языка и литературы (1-я часть — «Русский язык», 2-я часть — «Теория и история словесности»). Упомянутые иностранные авторы привлекались в рамках изучения «теории словесности» для иллюстрации понятия о «драматической поэзии» — «древней классической» и «трагедии новых времен».

В 60-е годы в программу (в связи с частичной демократизацией общего образования как следствия отмены крепостного права) вошли многие имена иностранных писателей: Гомер, Эсхил, Софокл, Аристофан, Гораций, Данте, Шекспир, Сервантес, Корнель, Мольер, Андре Шенье, Беранже, Вальтер Скотт, Байрон, Шиллер, Гёте, Мицкевич. Характерно, что для изучения рекомендуются статьи Белинского, вошедшие с этого момента в школьную литературу. Все эти положения были закреплены и книгой В.Я. Стоюнина «О преподавании русской литературы» (1864).

Само преподавание все более осознается передовыми педагогами как область интеллектуального, нравственно-эстетического воспитания учащихся. «Каждое истинно эстетическое произведение отражает в себе жизнь, действительность, с которой связывается много нравственных, общественных и других вопросов. Разбирая такое произведение, мы необходимо должны подробно обсудить

¹ План распределения преподавания наук в высших народных училищах, гимназиях и прогимназиях, состоящих в ведомстве министерства народного просвещения. — СПб., 1860. — С. 13.

² Там же. — С. 13.

его содержание, без чего невозможна даже и одна эстетическая оценка... Основательный обзор содержания с указанием идеальной и действительной стороны дает возможность сделать и правильную эстетическую оценку относительно формы, которая в истинном поэтическом произведении всегда зависит от содержания. Таким образом, здесь соединяются развитие и умственное, и нравственное, и эстетическое»¹. Стоюнин исповедовал «общечеловеческие» идеалы, его путеводной звездой была «постепенность» исторического процесса, ведущего ко всеобщему благоденствию, книга его способствовала демократизации литературного образования и послужила осознанию общности мирового историко-литературного процесса.

70—90-е годы XIX века характеризуются в области образования наступлением реакции. Это не могло не отразиться и на трудах выдающегося педагога В.П. Острогорского, чьи «Беседы о преподавании словесности» (1885) стали важнейшей рабочей книгой века в этой области. Утверждая необходимость историко-сравнительного подхода к изучению литературы, Острогорский ратовал в преподавании и за обращение к зарубежной классике, но в целом он делал акцент на отвлеченном «этико-эстетическом», порой просто внесоциальном изучении мировой литературы.

В течение 90-х—начале 900-х годов собираются учительские съезды, разрабатываются проекты программ преподавания литературы в средних учебных заведениях, наконец, предлагается программа (1905), достаточно умеренная по содержанию и принципам изучения, которая тем не менее не была утверждена. Из необязательных широко использовалась тогда программа, составленная К.П. Петровым, который стал также автором учебного пособия и хрестоматии по литературе гимназического курса. Его «Программа словесности (с приложениями)» (СПб., 1905) по сравнению с программой 1860-го поражает обилием имен и произведений иностранной литературы: около сорока писателей и названий крупнейших произведений! Но вся программа состоит из двух разделов: А. Теория словесности, построенная на материале зарубежной и отечественной литератур; Б. История русской словесности, от («Словесности русской» до «Литературы 40-х годов» включительно).

¹ *Стоюнин В.Я.* О преподавании русской литературы. 5-е изд. — СПб., 1898. — С. 7.

Не характеризуя программу в целом, отметим, что выведенная в раздел «Теория словесности» иностранная литература, по сути дела, перестала быть объектом изучения. Подход по жанрам («Поэзия лирическая», «Произведения, написанные прозой», «Произведения, написанные стихами», «Лирика литературная», «Поэзия драматическая») исказил, сделал невозможным представление о мировом литературном процессе хотя бы в его историко-хронологическом понимании. Социальная суть, общественная направленность классической зарубежной литературы оказалась сведенной к нулю, а анализ взаимодействия, соответствия в развитии русской и зарубежной литератур (произведения упоминаются рядом по признаку жанровой близости) исключался. Программа 1905 года доказательно проиллюстрировала, что дело вовсе не в том, чтобы предложить учащимся наибольшее число имен и произведений зарубежной классики.

В начале 900-х годов некоторое время «по требованию учебных планов Министерства Народного просвещения история русской словесности в гимназиях и реальных училищах изучается не систематически, не по учебнику, а преподавание ее состоит в чтении образцов с историческими объяснениями». Исходя из этих требований, К.П. Петров определил цель «Курса истории русской литературы» (1905) следующим образом: «помочь тем ученикам, которые хотели бы сгруппировать и сохранить в некоторой системе неизбежно отрывочные объяснения преподавателя и, кроме того, восполнить случайные пробелы в своем знании»¹.

В «Курс истории русской литературы» входил специальный раздел, посвященный переводной литературе «последнего десятилетия» (1894—1904), напоминающий более всего журнальный критико-библиографический обзор. Наряду с третьестепенными именами писателей в истории литературы автор называет произведения и имена тех, чье место в художественном развитии человечества действительно велико. В разделе дается краткий пересказ содержания и характеристика основных мыслей книги, оценивается и качество перевода. Учащийся, таким образом, знакомится заново с творчеством писателей, прочно занявших место в искусстве художественного слова. Характерно, что обзор этот дополнен новыми именами и фактами сравнительно с предыдущим

¹ *Петров К.П.* Курс истории русской литературы. 2-е изд. — СПб., 1905. — С. 3.

(1904 г.) изданием. Однако в разделе отсутствует сколько-нибудь серьезная попытка охарактеризовать социально-эстетическое значение шедевров мировой классики, позиция автора при отборе имен эклектична (Октав Мирбо и его рассказы, «Фауст» Гёте в переводе П.И. Вейнберга, драмы Гауптмана, Сельма Лагерлеф, Генрих Ибсен и Герберт Уэллс).

«Русская историческая хрестоматия с приложением вышедших образцов иностранной литературы» того же автора (СПб., 1904)¹ знакомит с примерами иностранной словесности очень широко (на характеристике переводов и купюр в тексте не останавливается). Здесь три больших раздела: «Поэзия древнего Востока», «Поэзия классического мира», «Поэзия новых народов». В двух первых, помимо извлечений из индийской и персидской поэзии, очень полно представлены поэтические образцы Греции и Рима. Эпос, лирика, драма Эллады почти соответствуют (по набору имен и произведений) сегодняшнему вузовскому курсу. В третьем разделе «Поэзия новых народов» собраны образцы литературы Франции, Италии, Испании, Англии, Германии, Скандинавии. Материал о творчестве каждого писателя предваряется небольшой справкой о его произведениях. Характеристика национальных литератур нового времени в целом отсутствует. Всего в разделе рассмотрено 50 имен зарубежных литераторов.

Последней предреволюционной программой по литературе стала программа 1915 года², которая включала в себя «эпизодический курс истории всеобщей литературы в связи и наряду с курсом истории русской литературы». Этот «эпизодический курс» приурочивался к VI—VII, последним классам гимназии. Образовательные задачи этого курса включают процесс обогащения языка учащихся, развитие навыков свободной, образной речи. Несмотря на огромные временные разрывы и важнейшие «национальные» пропуски, это все же была, пожалуй, первая попытка в русской средней школе дать сжатую, наглядную и доступную пониманию учащихся картину развития всеобщей литературы. Такой замысел просматривается и в рекомендательных списках для чтения: III класс: «Песнь о Роланде»; IV класс: Байрон «Шильонский узник», Гомер «Илиада» и «Одиссея» (отрывки); V класс: Шиллер

¹ В 1904 г. вышло 7-е издание пособия.

² См.: Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки. — СПб., 1915.

«Орлеанская дева»; VI класс: Гораций Оды и сатиры; Софокл «Эдип-царь», «Антигона», «Электра» (одна трагедия по выбору); Корнель «Сид»; Мольер «Скупой», «Мизантроп»; Гёте. «Вертер», «Фауст» (в связи с прохождением творчества Жуковского); VII класс: Байрон «Чайльд-Гарольд» (отрывок), «Каин»; Мицкевич «Пан Тадеуш» (в связи с изучением творчества Пушкина).

Надо заметить, что если в подборе и принципе «соответствия» зарубежной и отечественной литератур программы 1915 г. делала известный шаг вперед, то установка на исключительно «эстетический» анализ рекомендованных произведений, «вневременной», «вечный» и, следовательно, внесоциальный подход к явлениям литературы ясно отражали позиции дореволюционной официальной педагогики.

Программа давала также и «Примерные списки литературных произведений для внеклассного чтения», куда вошли и книги иностранных писателей: IV класс: Сервантес «Дон Кихот»; Вальтер Скотт (один из романов); V класс: Диккенс «Давид Копперфилд», «Крошка Доррит», «Домби и сын» (один из романов); VI класс: Виктор Гюго «93-й год», «Собор Парижской богородицы», «Труженики моря» (один из трех романов); Бомарше «Женитьба Фигаро»; VII класс: Диккенс «Записки Пиквикского клуба»; Эврипид «Алкеста»; Лессинг «Лаокоон».

Опуская «рекомендации по изучению», процитируем строки, свидетельствующие о стремлении составить целостное представление о литературном процессе: «Желательно как выяснение художественной ценности изучаемых произведений, так и указания на те взаимоотношения, которые связывают явления мировой литературы с памятниками литературы русской»¹. В итоге должны были быть достигнуты две цели: «ценить и уважать творения общечеловеческих гениев»; «уяснить ... рост национальной литературы и показать, как творчество русских писателей ... именно в XIX веке ... стало оказывать влияние на литературы Западной Европы»².

В целом же, характеризуя школьные программы по литературе дооктябрьского периода в России, мы должны отметить, что «эстетический» и «филологический» подходы в реальном учеб-

¹ См.: Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки. — СПб., 1915. — С. 45.

² Там же. — С. 45.

ном процессе членили и дробили литературу на отдельные явления, сводили многообразие живого, действенного слова исключительно к эволюции и «накоплению» жанров. Опоры на осмысление историко- и теоретико-литературного характера «сопоставлений» элементов иностранной и русской литературной классики не существовало. И все же мысль о необходимости изучать отечественную и зарубежную литературы в известном соотношении и во взаимной связи не остается совершенно без внимания в теории и практике школьного литературного образования того периода.

2. ЗАРУБЕЖНАЯ И РУССКАЯ КЛАССИКА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ 20–80-х годов XX века

На протяжении XX столетия курс литературы в школах России претерпевал существенные изменения. Соответственно, изменения касались и текстов по зарубежной классике, которые предназначались для изучения в школах разного типа: семилетних (трудовых), восьмилетних, общеобразовательных десятилетних с преподаванием русского и родных языков, вечерних, в школах с гуманитарным уклоном и др.

При обучении словесности в советский период методика преподавания литературы исходила из специфических особенностей ее как искусства слова и реализации всех возможностей целенаправленно идеологического, нравственного и эстетического воспитания, заключенных в художественной литературе.

В первые годы после Октябрьской революции школа не располагала едиными программами. Преподаватели использовали программы для гимназий или составляли новые по своему усмотрению. В связи с этим А.В. Луначарский и П.П. Блонский, формулируя задачи духовного и эстетического воспитания в школах России в послеоктябрьский период, отмечали необходимость приобщения подрастающего поколения к мировой культуре путем чтения художественных произведений зарубежных и отечественных авторов, близких трудящимся по идеям, принципам, воззрениям. По их мнению, приобщение к лучшим образцам мировой худо-

жественной классики должно было способствовать развитию у школьников любви к чтению, становлению жизненных идеалов.

Говоря о целях эстетического воспитания, в частности о задачах литературного образования в 1919 году, видный советский педагог и психолог Блонский писал, что «отчуждение юношества от народов мира вовсе не входит в задачу индустриально-трудовой школы», наоборот, «трудовая школа» должна поднять юношу на высоты современной мировой культуры, сделать его обладателем всех наиболее ценных богатств ее»¹.

Неверно истолковывая принцип демократизации культуры, замечает автор, некоторые учителя стремятся к «упрощению культуры, к понижению культурного уровня школы». В итоге ученик оказывается обладателем только «популярных» суррогатов культуры. «Речь должна идти о том, чтобы сделать демократию аристократией духа в лучшем смысле этого слова, т.е. сделать ее наследницей и производительницей самых высших культурных ценностей»². Печальный опыт старого, гимназического образования побудил многих педагогов «выбросить вон всякое филологическое образование, изгоняя из школы сперва древние, а потом и новые языки»³. Романтизм представляется им фантастическими бреднями, а реализм изображением грязи, пошлости, разврата. «В итоге весь подбор книг по новой литературе для «внеклассного чтения» обеспечен: пресно-бездарная народническая филантропия как последнее слово литературных изысканий педагогического либерализма»⁴.

Блонский формулирует задачи изучения литературы в школе: развить в подростке любовь к чтению и умение читать хорошие книги, увлечь лучшими произведениями мировой литературы. Исходный пункт чтения — духовные запросы читателей, ищущих в книге отклики на собственные переживания и стимул к более высокой духовной культуре. Он называет список книг (около 300 наименований), которые, по его мнению, «могут дать литературное воспитание юношеству». Автор полагает процесс удовлетворительным, если юноша или девушка в течение четырех лет обучения в школе II ступени прочтут хотя бы 100 из них.

¹ Блонский П.П. Трудовая школа. — М., 1919. Ч. 2. — С. 40.

² Там же. — С. 41.

³ Там же. — С. 41.

⁴ Там же. — С. 41.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru