

Родной язык как средство формирования индивидуальности ученика

Рецензия на книгу:

Алферов А. Д. Родной язык в средней школе (опыт методики).

С приложением

- а) тем для сочинений и бесед,
- б) текстов ученических сочинений,
- в) двух педагогических очерков,
- г) краткого списка книг. М., 1911

А. И. Любжин

Любжин Алексей Игоревич

доктор филологических наук, научный сотрудник отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ. Адрес: Москва, 103073, ул. Моховая, д. 9. E-mail: vulture@mail.ru

Аннотация. Анализируя труд создателя самой авторитетной дореволюционной методики преподавания отечественной словесности, рецензент сопоставляет взгляды А.Д. Алферова с современными представлениями, связывает их с актуальными проблемами, которые обсуждаются в научном и педагогическом сообществе сегодня. В частности, обсуждаются соотношение методической и предметной составляющих в профессио-

нальной квалификации педагога; воспитательные и образовательные задачи средней школы; место родного языка в структуре школьной программы; распределение предметов в учебном плане средней школы; значение литературной нормы, народного языка и личного языкового творчества; несоответствие школьных правил научным представлениям о языке; упрощение правописания. Особое внимание уделено сочинению как средству развития и контроля в школе.

Ключевые слова: средняя школа, родной язык, методики преподавания, сочинение, литературная норма, народный язык, индивидуализация обучения.

Статья поступила
в редакцию
в июне 2014 г.

Автора самой авторитетной дореволюционной методики преподавания отечественной словесности А. Д. Алферова (1862–1919) нет нужды представлять читателю; наша рецензия имеет более скромную и в то же время более амбициозную цель: дать читателю представление о сумме идей, которыми он руководствовался и которые сформулировал в фундаментальном труде.

Все-таки два момента следует подчеркнуть предварительно: 1) не случайно автор работал в женских учебных заведениях, где



роль русского языка была заведомо больше, нежели в мужских гимназиях, и 2) он написал методический труд прекрасным русским языком. Современные тексты аналогичного предназначения, которые нам приходилось видеть, свидетельствуют с полной очевидностью: претендующие сегодня на то, чтобы обучать преподающих русскую словесность их ремеслу, сами русским языком владеют очень поверхностно, красоты его не чувствуют и к ней (и к нему) вполне равнодушны.

Кроме того, А. Д. Алферов демонстрирует значительную интеллектуальную культуру и хорошее знакомство с педагогической мыслью современной ему Германии и отчасти Франции, а в каких-то чертах — и США; нельзя сказать, что это было общераспространенным явлением, но не являлось и редким исключением. Сейчас такой уровень культуры для нашего преподавательского корпуса недостижим, и мы не боимся ошибиться в предположении: найти практикующего педагога, который читал бы методическую литературу на двух-трех новых языках, на которых представлен самый авторитетный современный педагогический опыт, практически невозможно. Сам этот факт должен лишний раз напомнить нам об уровне культурной деградации последнего почти столетия. Наш очерк будет сделан в форме конспекта с попыткой передать мысль автора как можно более адекватно; комментарий, формулирующий наше отношение, мы поместим в конце.

Еще один важный пункт. Сравнительно недавний призыв Министерства образования объединить русский язык и русскую литературу в один предмет — словесность — вызвал искреннее и неподдельное возмущение. Между тем для дореволюционных специалистов — совершенно справедливо — между «литературным» и «языковым» компонентом преподавания отечественной словесности провести резкую грань было невозможно.

А. Д. Алферов жил в эпоху, педагогический фон которой сильно отличался от современного. Мы застали время торжества педагогического образования, и проблема нашего преподавательского корпуса — скорее поверхностное знание предмета, нежели недооценка методической составляющей преподавания. В России поздней императорской эпохи преобладало образование университетское, и собственно ремесленный компонент педагогики можно было усвоить, скорее, на собственном опыте или путем самообразования. Мы возлагаем на методику большие, отчасти преувеличенные надежды. Сейчас не было бы никакой необходимости отстаивать ее роль; А. Д. Алферову приходится это делать в первой главе — «Методика и ее значение», где он высказывается попутно и в защиту воспитательной роли школы: в согласии с Ф. Паульсеном он пишет: «Душа ребенка, а нередко юноши, жаждет и ищет руководства» (с. 23). Занимая среднюю позицию, не противопоставляя методическую подготовку лич-



ному опыту и не пренебрегая ни одним из компонентов стяжания педагогического мастерства, он резюмирует главу следующими словами: «Но все это, конечно, только пособия для того, чтобы приближаться к верному пути. Настоящий указатель этого пути все-таки остается в самом преподавателе, в его интересе и любви к делу, во внимании к духовной жизни его учеников, в его такте, вкусе, в его творческих способностях, в его собственном движении вперед. „Сам имей живую душу и умей будить ее в других“ — остается, и, кажется, всегда останется главным ключом к успеху на скромной, но способной порой давать глубокое удовлетворение дороге учителя» (с. 27).

Следующие две главы — «Задачи средней школы» и «Место родного языка среди других предметов средней школы» — концентрически описывают задачу, стоящую перед предметом в его образовательном и воспитательном аспекте. А. Д. Алферов в первой, общей части рассуждения не называет необходимого перечня предметов, потребного, по его мнению, для средней школы; он отстаивает гибкий подход, отвергая мысль, с одной стороны, о средней школе как о школе подготовительной (заметьте в скобках: эта задача традиционно ставилась перед ней как одна из двух, и, по-видимому, тут методистом овладело увлечение, тем более что он сам высказывается за единство образования; никогда, проектируя среднюю школу, нельзя забывать, что многие из нее пойдут в высшие учебные заведения), а с другой — о том, что в школе должны даваться лишь устоявшиеся истины и атмосфера научного поиска для нее не нужна. Он пишет: «Нам представляется гораздо более целесообразным признать совершенно естественным и необходимым самостоятельное суждение ученика в средней школе, признать за ним право на критику и, входя с ним вместе в эту работу, внести в нее руководство, внести понимание сложности и ответственности всякого нашего суждения, и именно этим руководством избавить юношу от *верхоглядства и критиканства*» (с. 34–35; курсив наш. — А. Л.). Еще раз подчеркивается необходимая гибкость программы — на этот раз применительно к ученикам: «Когда говорят, что все это хорошо для лучших, наиболее сильных учеников средней школы и не по силам среднему ученику, то против этого нельзя не возразить следующего. Во-первых, как бы ни были велики или малы силы ученика, всегда можно найти работу, им соответствующую, сохраняя ее научный характер. Во-вторых, рассчитывать на среднего ученика вообще едва ли правильно. Сам средний ученик есть своего рода фикция, вроде статистической $\frac{1}{4}$ лошади... Средний ученик есть настоящее прокрустово ложе для постановки образования. Содержание образования должно быть по возможности гибко и по возможности применяться к разным силам классов и учеников».

В отличие от создателей и защитников русской классической гимназии, А. Д. Алферов не противопоставляет русский язык прочим — как новым, так и древним. Концентрируя внимание на том, что язык лишь выражает, а не создает нашу духовную жизнь, он пишет: «Язык есть один из очень важных предметов изучения в школе, но пора ему оставить претензию на господство, на первенство и на особую общепольность — эту претензию, унаследованную от гуманистической школы. Тем более родной язык не может быть поставлен как основной предмет в средней школе, что самый состав и объем этого предмета очень спорен: в нем много субъективного...» (с. 54). Национальное воспитание тоже не находит в Алферове последовательного энтузиаста. Германский опыт «национализации» школы ему кажется неплодотворным, и на с. 58 он с удовольствием цитирует своего любимого Ф. Паульсена, со шпилькой в адрес как национальной, так и классической школы: «Трескучее, тупое, несносно болтливое национальное тщеславие, выдающее себя за патриотизм, — все эти омерзительнейшие явления нашего времени распространены вовсе не среди маленьких людей, а как раз среди образованных, т. е. тех, которые в теории являются питомцами Платона и Софокла».

Оптимальным с данной точки зрения Алферову представляется такое распределение предметов: примерно половина учебного времени отводится на «свое», но языку достается оттуда лишь шестая часть, из оставшейся половины две пятых уходят на предметы, знакомящие с «чужим» (языки, география и проч.), а три пятых — на предметы вненациональные (философия, психология, логика, математика, естествознание) (с. 57).

В 4-й главе — «Современный русский язык как предмет преподавания в средней школе» — автор, разделяя мысль о первенстве литературной нормы, все же ограничивает универсальность тезиса сравнительно с такими корифеями, как Ф. Буслаев и Л. Поливанов: хотя образец важен и помогает неизобретательному большинству сберечь много усилий, «нельзя посягать на свободное создание культурных форм в их дальнейшем развитии» (с. 63). Одновременно с этим подчеркивается важность народного языка и — особенно — личного языкового творчества: «Мы еще не умеем, думается нам, достаточно отличать и уважать то в языке учащихся, что не укладывается в указания общепринятого или в правила учебника, а между тем составляет подчас своеобразное и правдивое явление: это основа роста языка, это фундамент для языка будущего». В следующей главе — «Историческое преподавание родного языка в средней школе» — автор решительно высказывается за введение исторического аспекта, но считает бесполезной и даже вредной в этом отношении сложившуюся в русской школе практику: элементы церковнославянской грамматики и лингвистические комментарии к читае-



мым в средней школе древним текстам не помогают решить эту задачу. Не видя возможности дать на потребность немедленный ответ, педагог предлагает самостоятельный курс истории языка в последнем классе, который можно было бы вводить постепенно, по мере того как педагоги получают соответствующую квалификацию.

Грамматическая глава («Грамматика и ее значение в общем образовании человека») содержит обильный перечень примеров, иллюстрирующих несоответствие школьных правил научным представлениям о языке. Отметим, что и сейчас ситуация складывается не иначе. Тем не менее А. Д. Алферов готов отстаивать роль преподавания грамматики в школьном обучении. Грамматика изучает не законы развития живого разговорного языка, а строй условного языка — литературного. То, что нелепо с лингвистической точки зрения, утрачивает это свойство с практических позиций — ввиду «необходимости знать условное изображение языка на бумаге» (с. 106). «Таким образом, основные научные возражения против школьной грамматики еще вовсе не ведут к истреблению грамматики в младших классах школы, они зовут только к исправлению образовавшихся в учебниках грамматики ошибок, они зовут к большей осведомленности в области языкознания у преподающих русский язык» (с. 108).

Сравнивая важность грамматического скелета для словесного выражения с важностью рисунка для живописи (с. 111), автор дает нам возможность усмотреть нечто общее в педагогических и художественных исканиях эпохи. «Поставить деепричастную форму или форму с изъявительным наклонением в придаточном предложении, правильно согласовать, выдержать правильность употребления слов и последовательность конструкции — все это чрезвычайно воспитательная в смысле логики работа, чрезвычайно полезная и для владения языком. Такая работа особенно полезна у нас в России, где мы так склонны к распушенности чувства и мысли, так часто готовы отдаваться неопределенным мечтам и настроениям, и где распушенность языка, как следствие таких же умственных и психологических наклонностей и привычек, так часто режет и ухо, и глаз» (с. 111–112). «При правильном преподавании школьной грамматики у учащегося не может быть представления, что он неизвестно зачем учит то, что ему уже известно. Нет, весь курс школьной грамматики может представлять ряд посильных ученику и интересных задач, в которых он будет чувствовать свое движение вперед и сейчас же будет прилагать сделанные выводы в своих собственных писаниях» (с. 116).

Седьмая глава — «Обучение правописанию» — посвящена орфографическим вопросам. Она начинается с констатации — как и у грамматики — условного характера воспроизведения языка на бумаге. А. Д. Алферов вовсе не является противником упрощения правописания: «Останется ли наша орфография в прежнем

виде, примет ли более простые формы, это нисколько не ослабит качества образования людей, кончающих наши школы. Содержание образования современного человека мы все более и более видим не столько в знании условностей жизни, которые в нашей власти изменять, сколько в знании самой жизни, в умении идти к этому познанию все глубже...» (с. 123). В возмущении чужими грамматическими ошибками автор усматривает научное — и именно в области языкознания — невежество. «Орфография есть не научное, а практическое знание; оно важно постольку, поскольку облегчает нам понимание мыслей других людей, и *нам незачем искусственно повышать требования к этому знанию*» (с. 124; курсив наш. — А. Л.). Эта мысль делает автора одиноким — как сделала бы его одиноким и сейчас; задачу же обучения правописанию он признает «досадной и трудной» (с. 125). Подробно рассматривать методы и упражнения мы не будем, хотя и здесь Алферов высказывает немало интересных мыслей: например, о том, почему не универсален совет много читать для приобретения грамотности и почему сохраняет значение — несмотря на резонные возражения экспериментальной психологии — традиционный диктант.

Сейчас мы несколько нарушим прежнюю последовательную логику нашего конспекта. Из следующих пяти глав — «Объяснительное и выразительное чтение», «Ученические сочинения», «Переводы с иностранных языков в целях обучения родному», «К вопросу о преподавании истории русской литературы в средней школе» и «К вопросу о ведении литературных бесед в средней школе» — большинство мы оставим вовсе без внимания. Первую — поскольку ее материя достаточно очевидна. Последнюю — поскольку литературные беседы и внеурочный тип обучения вообще заслуживают отдельного очерка, который мы наеемся впоследствии написать, и без такого предварительного очерка анализ методических рекомендаций повиснет в воздухе. Вопрос об использовании переводов для обучения родному языку — то, чем занимались еще в XVIII в., — признаемся, не обладает для нашей школы в силу понятных причин никакой актуальностью; но именно поэтому нам хотелось бы остановиться на нем хотя бы вкратце: это способствовало бы расширению кругозора и пониманию степени деградации нашей современной школы сравнительно с императорской. Ключевой раздел — и для нас, и для А. Д. Алферова — это сочинение: в книге эта глава занимает около 100 страниц, почти пятую часть общего объема и треть — без приложений.

Уже первый абзац показывает, что тем, кому по сердцу миф о сочинении как универсальном средстве развития и контроля, лучше к книге вообще не обращаться: «В глазах русского общества, в глазах семьи письменные ученические сочинения составляют чуть не единственный отдел преподавания, вызывающий



сочувствие, именно как такой отдел, на котором учащийся всего больше развивается и воспитывается. В этой живой и самостоятельной работе, говорят, может выразиться личность учащегося, который, освобождаясь в этом случае от формальных и подчас схоластических приемов школы, всего ближе подходит к жизни. Нам кажется, что такой взгляд на ученические сочинения в их современной постановке мог создаться только по недоразумению» (с. 191). Это недоразумение вызвано тем, что общество слишком мало знакомо с задачами и приемами этих работ и потому не обладает правильными представлениями об условиях постановки этого дела. Но в чем же заключаются эти условия?

Для описания ситуации педагог прибегает к средству, которым, вообще говоря, пользуется редко: он желчно, убийственно ироничен: «Наши ученики в возрасте от 15 до 19 лет умеют на 5–12 страницах <...> самостоятельно решать важнейшие вопросы истории, литературы, права, морали, даже подчас еще не разрешенные наукой <...> указывают, „чем русский человек может гордиться в своей истории“, рассуждают „о вреде праздности“, говорят „о значении эпохи возрождения наук и искусств“ <...> не учась естественным наукам, они обстоятельно отвечают на вопрос: „В каком смысле природа называется живой книгой и лучшим учителем?“» (с. 192). Но едва молодежь покидает гимназические стены — выясняется, что гораздо более узкие темы университетских сочинений оказываются много сложнее этих, таких обширных. Куда девалась тогда самостоятельность мысли?

Переход от наскучивших диктантов и изложений к описательным и повествовательным работам способен вызвать всплеск энтузиазма. Но затем, приступая к следующему этапу — сочинению-рассуждению, — ученик чувствует «всю трудность добросовестного ответа на предлагаемые непосильные им вопросы». Ученик в растерянности ищет руководства у учителя, у старших товарищей, он, наконец, сдает работу, но она демонстрирует «даже неумение процитировать прочитанный источник» (с. 193–194). Неумение отличать в процитированном материале то, что относится к теме, от того, что к ней не относится, — в конце концов, это просто неумение читать. Еще хуже, если сочинение пишется без подготовки в классе, и учитель не всегда в состоянии прийти на помощь, помня, что будут экзамены и «нужно заранее научиться умению извернуться». И последняя стадия — сноровка в написании в сочетании с полным равнодушием. «Он научается говорить гладко о чем угодно, не вдумываясь в вопрос, а просто прилично и шаблонно нанизывая фразы одна на другую». Но ученик не виноват: «Невозможность выполнения задачи и в то же время необходимость ее выполнения непременно влекут за собой равнодушие и формализм» (с. 195). Более того: «Мы готовы думать, по крайней мере, что верхоглядство и шаблон, которые



так мешают совершенствованию людей и развивают уверенность в отличном знании всего, при отсутствии какого бы то ни было основательного знания, до известной степени обязаны своим происхождением ученическим сочинениям». Смелый тезис, и нам было бы чрезвычайно интересно проверить его на недавнем советском опыте! «Вы представьте себе, сколько накапливается в ученических головах таких приблизительных и дешевых, не утруждающих ума решений, и вам станут понятны отчасти жалобы университетских преподавателей на неумение студентов младших курсов научно работать» (с. 196–197). Алферов ссылается на Фарадея: от ошибки мысль отделить легче, чем от неясности и путаницы.

Далее автор обращается к зарубежному опыту (об американском и немецком он читал, а французский отчасти и видел). Наиболее распространенное мнение среди германских специалистов заключается в том, что заниматься сочинениями в школе рано, а цели развития речи могут быть проще и быстрее достигнуты изложениями и тому подобными упражнениями. Самая яркая цитата раздела — из труда Р. Лемана: «Свобода хотя и прекрасная цель, но в большинстве случаев дурной путь к воспитанию» (с. 200). Особенно следует избегать опоры на самостоятельность ученика, по мнению немецкого специалиста, в младших и средних классах. Ничего достойного выражения у детей еще нет, а если есть, то еще нет языка для формулировки этого содержания. И особенно недопустимыми ему кажутся отвлеченные темы: основой работы должно быть чтение классических писателей и народной поэзии и разбор их. Что касается французов, то для них важно оттачивать жало языка, а американцев интересуют практичность, скорость и краткость; в американской школе ценится обучение искусству писать письма. И только такой обзор позволяет автору перейти к формулировке собственной положительной программы.

А. Д. Алферов считает схоластическим и не идущим к делу традиционное подразделение на описания, повествования и рассуждения. Он ссылается, в частности, на Л. Н. Толстого, указывавшего, что описание — самый примитивный жанр по этой классификации — требует и более развитой наблюдательности, и более зрелой способности к рассуждению; в качестве исходной точки уместнее было бы повествование. Но жизнь обыденная с точки зрения повествования не слишком интересна для ребенка. Экспериментальная психология также не дает педагогу надежных указаний в этой области. По мнению автора, эта классификация ложна даже не потому, что извращает естественную последовательность развития детских интересов, а потому, что вообще не соответствует возрастной классификации. «Рассказывает ли взрослый человек, рассказывает ли ребенок, они всегда и описывают, и повествуют, и рассуждают — это существо



нашего логического процесса и в его наивных, и в его наиболее глубоких и сложных формах» (с. 220).

Леман неправ, и «едва ли можно думать, что выражение наивного душевного мира, выливающееся в наивные формы языка, вредно». «Требуется огромное чувство меры, чтобы не начать искусственно выращивать детские души, залюбовавшись той отзывчивостью, с которой они идут на ваше желание помочь им выражать их собственные впечатления» (с. 221). Впрочем, при развитии навыка формулировать свои мысли и чувства жанровые подразделения теряют важность в принципе (например, принятая в американской школе эпистолярная форма): «Если вы правильно ведете человека в его труде <...> если ставите перед ним задачи, заставляющие его вникать в существо дела, то ему не будет стоить никакого труда после двух, трех практических указаний понять, где нужно ставить адрес, какую подпись <...> Если же ближе руководить самым характером выражений, давать шаблон <...> то тем самым можно приучить только к банальности выражений» (с. 229). Опираясь на мнение Ф. Буслаева, Алферов категорически возражает против прикладной направленности такого рода занятий. «Вообще нам кажется, что пора отбросить распределение сочинений по типам, что следует рассматривать ученика в целом, как человека, живущего во многом менее сложную душевную жизнь, чем взрослый, много мысливший и испытывавший человек, но все-таки живущего разносторонне» (с. 230). Материал ученического сочинения проще; приемы же обращения с ним принципиально не отличаются от тех, с которыми имеет дело взрослый. Потому сочинение должно быть поставлено в такие условия, какие сделали бы работу над ним эффективной. Каковы же эти условия?

Прежде всего — важный и интересный в глазах ученика материал. «Он должен учиться приводить этот материал в порядок, нужный для последовательной и ясной его передачи». Постепенно ученик должен учиться — все более и более самостоятельно — искать этот материал. Потому из ведения преподавателей словесности нужно изъять нелитературные темы — если они взяты из других отраслей знания, то их и следует передать преподавателям соответствующих предметов. Это вполне понятно и ожидаемо в логике, которой руководствуется А. Д. Алферов, — в логике приоритета содержательной стороны дела. Повредит ли то, что в вопросах слога и стиля преподаватели прочих предметов некомпетентны? Автор считает такое предположение обидным и несправедливым по отношению к ним. А вот и еще, по поводу собственно литературного материала: «Пользование литературными произведениями, конечно, необходимо в ученической работе над сочинениями, но в то же время это и очень опасное средство для воспитания мысли учащихся: главы, сцены, типы литературные легко поддаются совершенно произволь-



ному подбору для доказательства чего угодно, и неправильное пользование ими может даже отучить ребенка или юношу отдавать себе ясный отчет в том, где он вправе сделать заключение, где он введен в заблуждение, предполагая, что мыслит достаточно ответственно и добросовестно, между тем как имеет дело, в сущности, с подтасованными данными; а может быть, в писании сочинения самая существенная сторона дела — это отдавать себе отчет в своей правоспособности на какое-либо знание и связанное с ним суждение» (с. 234–235). Таким образом, последовательность движения в работе над сочинениями — только и исключительно усложнение тем, а не изменение типов. Ниже (с. 286) будет охарактеризовано как необязательное и подразделение работы на вступление, основную часть и заключение, хотя в большинстве случаев такое деление и осуществляется.

Индивидуализация работы необходима, но она может иметь и свои вредные стороны. «Не правильнее ли вести дело так, чтобы, считаясь с преобладающей склонностью подрастающего человека, вызывать к жизни и упражнять и другие стороны его душевного мира, в том расчете, что его главенствующая способность, не задавленная преподаванием, найдет еще большее развитие в дальнейшей его самостоятельной жизни, вспомоществуемая достаточно укрепленными школой другими его человеческими способностями?» (с. 250).

На практической работе этот тезис может сказаться следующим образом. «Тут могут быть три приема: можно или предлагать одну тему для всего класса, или предоставлять выбор темы самим учащимся и предлагать им самим ставить перед собою вопросы для сочинения <...> или темы устанавливать самому учителю, но предлагать их не одну, а несколько». Первый тип ориентируется (неосновательно) на единое мерило и справедливость, второй — на индивидуальность (между тем как сам выбор посильной и достаточно сложной темы — не такая простая задача), третий, средний, кажется автору наиболее целесообразным. Здесь Алферов отчасти соглашается с Леманом (оптимальное количество тем — три), отчасти полемизирует с ним (темы, вопреки мнению немецкого методиста, должны быть неоднотипными — например, «1) любой из типов в разобранным произведении, 2) общая оценка всего произведения с посильными критическими замечаниями, 3) сравнение данного произведения с каким-либо другим (по указанию преподавателя)» (с. 252). Но если ситуация требует, не стоит отказываться и от единой темы для всего класса. Следует стремиться к тому, чтобы ученики отдавали себе отчет в границах применимости мыслей и выводов. «Что касается самой подготовки материала для сочинений, то стоило бы дать широкое распространение устному обсуждению темы всем классом прежде, чем ученики начнут писать сочинение. Не говоря уже о том, что такое совместное обсуждение причащает уча-



щихся говорить и защищать свои мнения, оно всегда разносторонне освещает тему» (с. 261). Интересно, что острое полемики автора (мы не будем останавливаться на ней подробно) направлено против обвинений в стеснении свободы личности ученика: это обстоятельство самым ясным образом характеризует педагогическую атмосферу эпохи.

Рассматривая вопрос об устных сочинениях для младшего возраста, А. Д. Алферов не устает предостерегать: «Одной из самых существенных опасностей нам представляется неумение со стороны преподавателя определить границу, где учащийся сам сделал посильный вывод и нашел для него свое, на первый взгляд не очень складное, выражение, и где он гладко повторяет ваши слова и ваши мысли, работая только внешне. Иногда это вырождается даже в искусственное выращивание детской диалектики, которая, становясь приличной, но в сущности банальной, отучает детей от реального мышления и вырабатывает из них так распространенный у нас тип словесных людей, которые даже уже не в состоянии отличить, где они рассуждают о фактах, где о словах» (с. 273). Вторая опасность — навязывание (иногда незаметно для навязывающего) своих точек зрения и вкусов. Исправлять нужно, но прежде всего там, где есть отступления от искренности и добросовестности. Домашние сочинения предпочтительней (автор считает, что добросовестных детей огромное большинство, а кроме того, доверие само по себе воспитательно).

Важна рекомендация по оцениванию: «Только тогда ваша оценка для ученика будет не внешней, когда вы, рассматривая написанное им, взглянете на его работу его глазами, постараетесь разобрать, правильно ли он осветил или оттенил то, что важно в его глазах. Точка зрения учащегося может быть ошибочной, и это можно ему разъяснить, но работа его должна быть оцениваема со стороны своей собственной внутренней последовательности» (с. 287). Автор возражает против обвинения школы в недостатках молодежи: «Школе у нас, в большинстве случаев, приходится вести упорную борьбу с общественными нравами: наше общество вовсе не настолько культурно, оно, по существу, вовсе еще не так высоко ставит скромность, простоту, искренность и добросовестность суждения, чтобы наша молодежь за стенами школы, где она проводит большую часть жизни, могла получить в большинстве случаев благотворное влияние» (с. 288). При этом предлагаемые принципы могут помочь и в трудных условиях, а влияние учителя — больше, чем представляется на первый взгляд.

А. Д. Алферов видит национальный характер русской школы таким: «Разделяя с германской школой приемы разумной выдержки, не забывая, вместе с французской, об ясности и особой точности и последовательности изложения, соблюдая экономию



сил подобно американской, она вместе с этим уже по-своему обратится к ребенку и юноше в его человеческом естественном целом, без тяжеловесных немецких классификаций, без выдвигания на первое место отчеканенного литературного стиля во что бы то ни стало, как во Франции, без излишнего утилитаризма Америки: она обратится к подрастающему человеку во всем объеме его естественных, все усложняющихся духовных запросов» (с. 294). Таким образом, основное требование Алферова — реализм суждения, адекватность выражения содержанию и адекватность описания описываемому. Не будет преувеличением сказать, что это действительно сильная сторона отечественной культуры — там, где она сильна и вполне выражает себя.

Перевод с иностранного языка как средство обучения родному — таков предмет следующей главы — был мало распространен в русской школе; автор признается, что его опыт в этой области тоже невелик. Он усматривал в такого рода деятельности противовес господствующему в обществе неуважению к форме. Учителя может останавливать собственное несовершенство; но А. Д. Алферов пишет: «Мы считаем одним из величайших педагогических заблуждений взгляд, что преподаватель должен являть себя перед учащимися постоянно непогрешимым существом» (с. 298–299). Совершенства — как в родном языке, так и в иностранных, как у учителя, так и у учеников, можно ждать долго, ибо пределов ему, как известно, нет.

Вопрос о переводах с древних языков в женской гимназии, где их не изучали, не стоял; возможными вариантами были немецкий и французский. Автор, выбирая отрывок из хрестоматии для шестиклассниц (у нас бы это соответствовало 10-му классу), нашел текст, где было достаточное количество идиом, над которыми придется поломать голову при передаче; собственные усилия и удовольствие от преодоления трудностей убедили его в том, что задача поставлена правильно. Требования были сформулированы двойные: с одной стороны, чистый русский язык без следов чуждых ему иноязычных конструкций, с другой — высокая точность. Интерес к работе у учениц был огромный, способность оказалась большой, «а все вместе в целях понимания явлений языка и сознательного отношения к собственному очень плодотворно» (с. 310). Неожиданный эффект заключался в том, что «переводы в особенности могут содействовать развитию в людях уважения к чужому мнению» (с. 311), поскольку речь шла о законности выражения мысли различными способами в разных языковых системах. Выводы автор формулирует следующим образом: «1) Переводы с иностранных языков в целях изучения родного языка и вообще более широкого понимания явлений языка возможны в старших классах средней школы. 2) У учащихся в средней школе, в старших классах, есть достаточно слов и достаточно чувства языка, чтобы заниматься пло-



дотворно этим делом. 3) Относительное несовершенство знания иностранного языка самим преподавателем не всегда может составлять препятствие к этим упражнениям. 4) Переводы с иностранного на родной язык могут содействовать воспитанию мысли и чувства учащихся» (с. 319–320).

Сам А. Д. Алферов, по-видимому, счел бы свой курс антириторическим (на самом деле он риторический, но в староримском, катоновском смысле: держись сути, и слова придут). Он не поддерживает крайности и намечает среднюю линию, отвечая на те вопросы, которые общество ставило перед тогдашней школой (а основной запрос был на родной язык как на средство формирования индивидуальности ученика как свободной личности). Значительно меньше в произведении чувствуется «государственный заказ», но происходит это не потому, что политика отсутствовала как таковая, а прежде всего потому, что у автора не возникает необходимости отделять ее от собственного взгляда. Говоря от имени школы, преодолевающей сопротивление общества, еще недостаточно культурного, он говорит и от имени государства, которое создало именно такую школу в качестве своего орудия и проводника своего культурного влияния. Не упускает автор из виду (и не формально, а давая на соответствующие вопросы развернутые ответы) и такие аспекты, как национальный характер школы и связанную с этим непосредственно задачу школы по преодолению типичных национальных недостатков характера.

К сожалению, у А. Д. Алферова нет никакой сформулированной позиции относительно того, что представляет собой русская словесность как инструмент развития в рамках всего комплекса школьных предметов. Отчасти это объясняется тем, ответ для разных типов учебных заведений ответ был бы далеко не одинаков (в частности, громадная пропасть возникла бы уже между мужскими и женскими гимназиями, а, скажем, кадетские корпуса могли бы оказаться по этому признаку ближе к последним). Скорее всего, он не сказал об этом ничего, поскольку не считал нужным: как показывают многие документы (например, профессорские и педагогические совещания о реформе школы), эта проблема применительно ко всем элементам программы (совершенно ускользающая от глаз наших современников) тогда была в центре внимания.

Наконец, не слишком выигрышное для сегодняшнего дня сравнение. Мы уже писали, что перед нами — текст *методический*; современную методическую литературу бывает в большинстве случаев невозможно читать хотя бы потому, что для нее характерна маскировка скудости содержания наукообразным языком. Кроме того, когда современная методика рассуждает о развитии, она, как правило, ограничивается тем, что составляет список навыков, необходимых для исполнения той или иной



совокупности операций, в наивной уверенности, что эти навыки как-нибудь разовьются в процессе подготовительной работы, не слишком сосредоточиваясь на том, что именно происходит с учеником на уроках. А. Д. Алферова это постоянно волнует, и он держит процесс в фокусе своего внимания.

Весьма прозорливы его предостережения относительно тех результатов, к которым приводит злоупотребление сочинением и неправильное его использование: если русскую культуру можно охарактеризовать (в предельном и лучшем выражении) как трезвый и реальный взгляд на вещи, то вытеснившую ее советскую или по крайней мере один из ее важнейших аспектов — как гипертрофию того «словесного человека», о котором писал Алферов и который пытается уйти от понимания реальности, накинув на нее сетку из общих слов и фраз. Этот феномен встречается весьма часто, он ярко проявляется, например, в сетевых дискуссиях. Однако потенциал современной школы РФ и ее администрации не таков, чтобы она могла вести борьбу с обществом: она разделяет все его пороки. Поэтому мы сомневаемся в том, чтобы наша школа — какова она есть — могла в массовом порядке воспользоваться старыми достижениями. Дореволюционные методисты честно предупредили нас о том, что будет происходить со школой в результате наших гениальных новаций. Разумеется, это касается и недавно возвращенного экзаменационного сочинения.

Mother Tongue as a Means of Developing Student's Individuality

Review of the book: *Alfyorov A. (1911) Rodnoy yazyk v sredney shkole (opyt metodiki) [Mother Tongue at Secondary School (A Methodological Experience)]*, Moscow.

Aleksey Lyubzhin

Doctor of Sciences, Research Fellow, The Rare Books and Manuscripts Department of the Lomonosov Moscow State University Library. Address: 9, Mokhovaya str., 103073, Moscow, Russian Federation. E-mail: vulture@mail.ru

Author

Analyzing the book written by the creator of the most reputable pre-revolutionary methodology of teaching Russian philology, we compare Alfyorov's views with contemporary beliefs and associate them with problems that are debated today in academic and teaching communities. Particularly, we discuss proportion of methodological and subject-specific components in teacher professional qualification; educative and upbringing objectives of secondary school; role of the mother tongue in the curriculum structure; distribution of subjects in secondary school syllabus; importance of literary standards, popular language and individual language arts; inconsistency between school language rules and linguistics as a science; simplification of orthography. Specific attention is given to writing as a means of development and control at school. The key pre-requisite for productive writing is a subject that is meaningful and interesting to the student. Development of writing skills should always go along the axis of complication, but not changing genres (description, narration, argumentation, etc.). One of the dangers that are posed by misuse of writing in the learning process is that people eventually lose the ability to think real, creating a widespread category of "wordy people" who cannot tell anymore when they talk about facts or argue about words. This fear of the author panned out to the full at the Soviet school.

Abstract

secondary school, mother tongue, methodology of teaching, writing, literary standards, popular language, personalized learning.

Keywords