

Основы методики выразительного чтения

«Методика выразительного чтения». Под ред. Т. Ф. Завадской Учебное пособие для студентов специальности. Москва "Просвещение", 1977 г.

Выразительное чтение как искусство художественного чтения в условиях школы. Среди методистов иногда возникает спор, чем является выразительное чтение, методом или приемом? Нам представляется такая постановка вопроса в корне неправильной. Выразительное чтение - искусство, такое же самостоятельное, как музыка или живопись. Но каждое из этих видов искусства может привлекаться при изучении языка и литературы. Разница только в том, что привлечение выразительного чтения более необходимо и более плодотворно, чем привлечение всякого другого вида искусства. Использование же его в процессе изучения языка или литературы в каждом конкретном случае может быть либо приемом, либо методом. Если учитель, объясняя предложение с однородными членами и желая показать перечислительную интонацию, выразительно читает предложение - это всего лишь прием. Когда же ведется анализ произведения с целью научить учеников выразительно его читать, выразительное чтение выступает в виде метода.

Если выразительное чтение не рассматривается как искусство, то занятия им теряют животворное влияние на педагогический процесс, приводят к загромождению памяти учащихся формальными правилами об интонациях. В результате в классе вместо оживления от увлеченности произведением воцаряется скука. Чем больше приближается классное чтение к художественному чтению мастеров, тем лучше. Но чтение мастеров (в грамзаписи или магнитофонной записи), являясь важным дополнением, не может заменить чтения учителя и учеников. Помимо того что последнее убеждает школьников в доступности для них выразительного чтения, чтение учителя и товарищей дает возможность проследить творческий путь, которым они шли. Очень важен также анализ ошибок в чтении. Одним словом, восприятие чтения мастеров, являясь важным элементом обучения, не может заменить творчества учителя и учеников.

Связь методики выразительного чтения с методикой преподавания литературы и родного языка. В отличие от предреволюционного периода в советской школе выразительное чтение никогда не было отдельным учебным предметом. Оно применялось на уроках литературы, уроках русского языка и во внеклассной работе. Поэтому в методике преподавания русского (родного) языка и в методике преподавания литературы освещались и некоторые методические вопросы выразительного чтения. Эта связь методик не должна нарушаться и в дальнейшем.

Обучение выразительному чтению на уроках литературы делает литературный анализ более эмоциональным, углубляет восприятие литературного произведения, ведет к пониманию литературы как искусства слова и вызывает ту увлеченность, без которой невозможно полноценное преподавание литературы.

Применение выразительного чтения в процессе изучения родного языка открывает перед учащимися звуковую сторону речи, демонстрирует мастерство писателя, помогает понять связь интонации с синтаксической структурой и резко повышает культуру устной речи. Обучать выразительному чтению совместно с занятиями литературой и языком целесообразнее также и потому, что такое обучение может проходить в течение всего школьного курса. Овладение навыками и умениями идет постепенно, не создавая для детей и подростков дополнительных трудностей. По этим соображениям и необходима теснейшая связь методик преподавания литературы и русского языка с методикой выразительного чтения.

Пути развития методики выразительного чтения в русской дореволюционной школе. Обучение учащихся выразительному чтению, т. е. умению произносить вслух текст литературных произведений, имеет долгий путь развития. Оно определялось характером литературных произведений, уровнем развития профессионального искусства и теми задачами, которые ставило перед школой общество. Мы не знаем школы, в которой не обучали бы чтению литературных текстов. Уже в древнегреческой мусической школе изучали Гомера и других поэтов. Текст не просто читался, а декламировался сперва учителем, потом учеником. Обращалось внимание не только на правильность произношения, но и на гармонию и ритм. Обучение декламации органически соединялось с обучением музыке. Обычно и музыке и декламации обучал один и тот же педагог. О такой связи музыки с пением и речью свидетельствует Аристотель и другие греческие авторы. В русской школе обучение устной речи и, в частности, произнесению литературных текстов входило в педагогический процесс с первых лет существования школы на Руси. Древнерусскую литературу обыкновенно рассматривают как книжную, между тем она была одновременно и литературой звучащей. Задолго до возникновения на Руси письменности и книжной литературы у восточных славян была богатая и разнообразная устная поэзия. А. М. Горький называл ее «родоначальницей книжной литературы». Сказки, поговорки, пословицы, лирические и обрядовые песни исполнялись не профессионалами. Профессиональные исполнители - скоморохи, певцы-гуслиры, сказочники выделились ко времени образования раннего феодального государства.

С появлением письменной литературы фольклор продолжал развиваться, обогащаясь новыми жанрами, взаимодействуя с письменной литературой. «Художественное творчество выделилось среди прочих видов творчества в устной поэзии раньше, чем в письменности, и в этом смысле устная поэзия в целом стояла более высоко, чем письменность».

Такие жанры, как проповедь, прежде всего были рассчитаны на устное произнесение. Но и поучения, и жития святых, и псалмы читались вслух и не только в церкви, но и в семьях.

Многие исследователи полагают, что и гениальная поэма «Слово о полку Игореве» читалась вслух. Таким образом, еще в Киевской Руси начались авторские чтения. Православное богослужение - это композиция, в которой пение сочетается с речью, причем последняя носит полунапевный характер и тонально согласуется с пением. Поэтому и в школах обучали полунапевному чтению. XVII век в истории русской культуры характеризуется ослаблением церковного влияния и усилением «мирских» элементов. Воссоединение с Украиной привело к сближению с украинской и белорусской культурой, а через них - с западной. Отмечается значительный прогресс в педагогике, причем особое внимание обращается на культуру устной речи. Наиболее интересны в этом смысле высказывания двух выдающихся писателей и педагогов - Епифания Славинецкого и Симеона Полоцкого.

Но еще до них в русской школе были разработаны определенные правила чтения. Читать рекомендовалось «ясно, чисто, звонко», достаточно громко, но не крикливо («ни на силу кричати, ни тихо»), произносить по стихам, добирая на паузах воздух («ни борзо, а крепко по три или четыре строки духом, и ровно строкою говори же»), перед чтением вдох («всякое слово печати духом»). Такие правила даны в наставлениях («указах») к чтению псалтырей. Как видим, правила по технике речи разумные и близкие тем, которых мы придерживаемся и теперь.

Епифаний Славинецкий в своем сочинении «Гражданство обычаев детских» указывает, что говорить следует приятным, некрикливым голосом, но и не тихо, чтобы не заставлять собеседника напряженно вслушиваться. Речь должна быть не очень быстрой, «дабы разума не предваряла».

Симеона Полоцкого мы вправе считать не только зачинателем силлабической поэзии, но и светского художественного чтения на Руси. В образовании и воспитании детей Полоцкий придает большое значение устной речи. Он рекомендует воспитателям уже в первые семь лет жизни ребенка обращать внимание на развитие у него правильной, чистой речи, а в дальнейшем совершенствовать речь подростка на более высоком уровне.

Этому в значительной мере посвящен сборник Полоцкого «Рифмологион», который автор предназначал «юным в науку дати, да же возумеют чинно глаголати».

Несмотря на наличие религиозных мотивов, благочестивых наставлений, Полоцкий рассматривал свои произведения как светские. Тужде аз рифмы тщахсяпреложити, Не дабы тако в церкви чтение быти, Но еже в домъх часто ю читати». Все приветствия и другие вирши Симеона Полоцкого явно рассчитаны на произнесение вслух. Они читались самим поэтом, его учениками и другими лицами. В это время впервые появляется термин «декламация». Декламация сменила пение, на которое рассчитывал Полоцкий, создавая «Рифмотворную псалтирь». В дальнейшем Полоцкий определяет и многие правила нового искусства. Декламировать следует наизусть. Он высказывает такую глубокую мысль, как необходимость правды в искусстве: «Да не рекут противно быти правде». Чтец должен передавать не слова, а мысль, быть «не слов ловитель, но ума искатель». Чувствуя трудность декламации виршей, автор настаивает на изохронности чтения и рекомендует при разносложности достигать изохронности «лагодением и сладкопением», т. е. напевностью.

Как видим, Симеон Полоцкий не только ввел в практику русской школы выразительное чтение, но и дал немало методических указаний, в основе которых лежит стремление к правде и красоте, но правда и красота понимались в то время во многом противоположно нашим современным понятиям.

Важную роль в деле воспитания речевой культуры учащихся играл школьный театр. В Московской академии, так же как в Киево-Могилянской, опыт которой широко использовался первой, школьные спектакли не были «самодеятельностью». Они входили как обязательные занятия в педагогическую систему не только как средство религиозного воспитания и пропаганды, но и для обучения учеников речевому искусству. Репертуар школьного театра был разнообразен. Пьесы включали интермедии, исполнение которых требовало от играющих характеристики и просторечия. Текст же самих пьес декламировался. Особенно подчеркнуто декламационный характер носило произнесение прологов и эпилогов.

Итак, выразительное чтение вошло в практику русской школы и в систему воспитания во второй половине XVII в. одновременно с развитием силлабического стихосложения. Оно было связано с театральным искусством.

Реформы Петра I привели к «омирщению» литературы и школы, т. е. к значительному освобождению их от церковного влияния и превращению в светские, подчиненные государственным интересам и интересам господствующего класса - дворянства.

С 30-х гг. XVIII в. все сильнее сказывается французское влияние на русскую культуру и литературу, на русский театр. Идущая из прошлого напевность сталкивается в театре с французской манерой декламации. В школьную практику входит обучение декламации. Для образованного дворянина считается обязательным умение декламировать. С 70-х гг. XVIII в. начинается упадок классицизма в русской литературе. В то же время меняется и характер сценической речи. Вместо пафоса, который господствовал в классицистической декламации, актеры стремятся к передаче разнообразия человеческих чувств. Молодые актеры несут со сцены «чувствительность», отходят от французской манеры декламации, в их творчестве все больше проявляются реалистические тенденции.

Наиболее характерной фигурой этого периода являлся Плавильщиков. Новое направление повлияло на декламацию учащихся общеобразовательных учебных заведений. Плавильщиков был не только актером, но и педагогом. Он преподавал в Петербургском горном корпусе, где вел «по собственному начертанию» риторику и пиитику, позднее в Москве преподавал историю в военной школе и учил декламации воспитанников Благородного пансиона при Московском университете.

Воспоминания современников свидетельствуют об огромном воздействии театра на молодежь. В театре молодые люди видели образцы речевого искусства, которым подражали. В этот же период появляются первые статьи в журналах по вопросам декламации. XIX век принес значительные изменения в области образования. Либеральный «Устав учебных заведений» 1804 г., организация Царскосельского лицея и других высших учебных заведений знаменовали общий сдвиг в области образования. В литературе в этот период наряду с уходящим классицизмом, сентиментализмом все большее влияние приобретает романтизм, главным образом поэзия Жуковского. Публикует свои басни и один из основателей реалистического направления И. А. Крылов. Чтение литературных произведений приобретает все большее распространение и значительно меняет свой характер под влиянием авторских чтений. Большим шагом вперед к простоте и естественности были авторские чтения И. А. Крылова. «А как читает этот Крылов,- восхищается один из его современников,- внятно, просто, без всяких вычур, и, между тем, с необыкновенной выразительностью, всякий стих так и врезывается в память».

Параллельно с авторским все шире распространялось и актерское чтение. В этом чтении нам явно видна смена направлений, тесно связанная с ростом театрального искусства, его эволюцией. Крупнейшую роль в становлении реализма в русском театре сыграл М. С. Щепкин. Стремление к национальному и реалистическому искусству

наметилось в конце XVIII в. задолго до Щепкина - в теоретических статьях Плавильщикова, в творчестве ряда актеров. Но Щепкин определил пути развития русского театра с наибольшей последовательностью и полнотой, предсказав будущее на пятьдесят лет вперед. У него мы впервые встречаем термин «декламация» в смысле неестественного, ходульного произнесения. Он пишет о зарубежных театрах: «Где должно говорить чувство, страсть, там я везде слышал декламацию, одни и те же заученные тоны».

Самое большое влияние на развитие в России искусства звучащего слова оказал в 20-30-е гг. А. С. Пушкин. А. С. Пушкин любил театр, тонко понимал театральное искусство и ясно видел пути его дальнейшего развития. «Истина страстей,- писал А. С. Пушкин,- правдоподобие чувствований в предполагаемых обстоятельствах - вот чего требует наш ум от драматического писателя». И это сказано в тот период, когда русский театр еще только искал пути к этому правдоподобию. Через сто лет после А. С. Пушкина К. С. Станиславский возьмет в качестве одного из основных сформулированное поэтом требование к театральному искусству.

Авторские чтения А. С. Пушкина указывали пути дальнейшего развития искусства звучащего слова. Один из современников А. С. Пушкина, вспоминая чтение поэтом его трагедии «Борис Годунов», пишет, что вместо высокопарного языка богов прозвучала простая, ясная, обыкновенная и между тем поэтическая и увлекательная речь (М. П. Погодин. Из воспоминаний о Пушкине). Но А. С. Пушкин, видимо, читал свои произведения по-разному, стихи - несколько напевно. Хотя Пушкин читал в небольших кружках, но его чтение вызывало подражания. Можно проследить влияние пушкинской манеры чтения на его современников, а от них на последующие поколения. «Лев Сергеевич Пушкин,- вспоминает Ю. П. Полонский,- превосходно читал стихи и представлял, как их читал покойный брат Александр Сергеевич. Из этого я заключаю, что Пушкин стихи свои читал как бы нараспев, как бы желая передать своему слушателю всю музыкальность их». Эта традиция полупевого исполнения поэтами своих стихов была воспринята последующими поколениями поэтов. Так, например, читал стихи И. С. Тургенев. Напевность сохранена и некоторыми современными поэтами.

Таким образом, в этот период в актерском и авторском чтении сосуществовали и боролись разные направления. Продолжали еще обучать декламации классицист Дмитриевский, сентименталист Гнедич, новое направление определялось чтением Пушкина, Крылова, артистов Семеновой, Мартынова, Сосницкого и особенно Щепкина. Все это несомненно влияло на постановку чтения литературных произведений в школе. В

учебных заведениях этого периода: Шляхетском корпусе, Царскосельском лицее, пансионах, институтах благородных девиц и гимназиях - литература как самостоятельный предмет отсутствовала, преподавался «русский штиль», куда входили грамматика, риторика и пиитика. Основной задачей было обучение писать прозой и стихами. С теми же целями организовывались кружки и ученические общества. Чтения на собраниях кружков и обществ своих и образцовых произведений, а также всюду принятые публичные выступления учащихся на торжественных актах заставляли преподавателей обращать особое внимание на развитие устной речи и умение публично выступать с чтением литературных произведений. Среди преподавателей были искусные чтецы, например учитель Пушкина Кошанский.

Между тем декламация получает все большее распространение в педагогической практике учебных заведений и в семейном воспитании, о чем свидетельствует вышедшее в Петербурге в 1832 г. пособие «Упражнения в декламации для детей от 8 до 10 лет. Собрание стихотворений для заучивания наизусть и чтения вслух в воспитательных целях». Составитель включил в пособие стихи как старых поэтов, так и современников. Автор рекомендует некоторые методы заучивания и приводит «опыт декламатического разбора», связывая заучивание наизусть с обучением выразительному чтению. Чтобы чтение было осмысленным, необходимо обратить внимание прежде всего на позицию поэта, разобраться в смысле фраз, расставить ударения, дать словам психологическое обоснование. Как видим, неизвестный автор дает ряд очень существенных и верных советов.

Реакция, в том числе и в области просвещения, которая началась еще во второй половине царствования Александра I, усилилась при Николае I, особенно после 1848 г., но она не могла остановить развития общественной мысли. Развивалась и педагогика; хотя и медленно, но росло число учебных заведений. Несмотря на все усилия, Николаю I и его правительству не удалось задуть прогрессивную мысль. В 40-е гг. XIX столетия господствующим направлением в русской литературе становится критический реализм - натуральная школа.

С этого времени следует начинать историю художественного чтения. Впервые организуются публичные чтения поэтических произведений не в салонах и гостиных, а в сравнительно больших аудиториях. С чтением выступают в основном актеры театров во главе с М. С. Щепкиным. Современники утверждали, что Щепкин «угадал и осуществил тайну» сочетания игры и декламации, т. е. вступил на путь создания особого искусства - художественного чтения. Они противопоставляли исполнение Щепкина обычному актерскому чтению.

Большую поддержку возникающему новому искусству оказал Н. В. Гоголь. Сам он был великолепным чтецом. По свидетельству тех, кто его слышал, «Гоголь читал неподражаемо». Но не столько важны были выступления Гоголя-чтеца, сколько его теоретическая статья «Чтение русских поэтов перед публикою». «К образованию чтецов,- пишет Гоголь,- способствует также и язык наш, который как бы создан для искусного чтения, заключая в себе все оттенки звуков и самые смелые переходы от возвышенного до простого в одной и той же речи». Гоголь рекомендует читать прежде всего поэтов: «Одно только искусное чтение может установить о них ясное понятие». «Прочешь, как следует, произведение лирическое,- пишет Н. В. Гоголь - вовсе не безделица: для этого нужно долго его изучать; нужно разделить искренно с поэтом высокое ощущение, наполнявшее его душу; нужно душою и сердцем почувствовать всякое слово его - и тогда уже выступать на публичное его чтение. Чтение это будет вовсе не крикливое, не в жару и горячке. Напротив, оно может быть даже очень спокойное, но в голосе чтеца послышится неведомая сила, свидетель истинно-растроганного внутреннего состояния. Сила эта сообщится всем и произведет чудо: потрясутся и те, которые не потрясались никогда от звуков поэзии. Точно и по-гоголевски образно и ярко сказано, что должен делать чтец, готовясь к публичному чтению произведения. Но как этого достигнуть, как «разделить искренно с поэтом высокое ощущение, наполнявшее его душу»? В решении этого вопроса вся суть методики художественного чтения и методики выразительного чтения. 1843 год, когда начались публичные чтения литературных произведений, считается датой зарождения в России художественного чтения, в 1943 г. отмечалось столетие этого события.

В 40-е гг. XIX столетия значительно меняется постановка преподавания литературы в средних учебных заведениях. С 1833 г. в программе появляется раздел истории литературы, первоначально представлявший сухой перечень авторов и произведений. Такая постановка не удовлетворяла передовых педагогов. Постепенно в педагогический процесс включается чтение произведений и тем самым встает вопрос, как читать.

Первым систематическим пособием по преподаванию русского языка и литературы была книга Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка». В ней автор впервые говорит о качестве чтения вслух как обязательном при изучении отечественного языка. Ф. И. Буслаев разрабатывает вопросы как методики преподавания литературы, так и методики преподавания русского языка. Он ставит единую цель - всестороннее овладение родным, «отечественным» языком и ей подчиняет и работу над языком, и чтение литературных произведений. «Изучением отечественного языка становимся мы

истинными соучастниками своего народа и наследниками его духа, так что всяк образованный в своем языке может сказать: нация - это я». Согласно «методу» Буслаева, которую он называл «генетической», основывающейся «на постепенном развитии в дитяти врожденного дара слова», он стремится «вместе с языком образовывать и развивать все духовные способности». Ученик овладевает искусством читать, говорить и писать. В этом сочетании ведущим является чтение. «Лучшее и вернейшее, что можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию и практическому умению и практическим упражнениям».

Очень ценны советы Буслаева, направленные против распространенной тогда зубрежки. «Говорю только против выучивания наизусть, а не знания наизусть. Я видал людей, никогда не учивших ничего наизусть и знавших много на память. Удовольствие читать и слушать и потом вновь перечитывать и переслушивать к такому основательному знанию, которое, при нужде, легко может быть доведено до знания наизусть. Потому учитель толжен руководить ученика, как учить на память, должен вместе с ним заучивать наизусть и тем препятствовать, чтобы ученик не впал в мертвящий механизм. Должен помогать ему вникать во внутреннюю связь произведения и в содержание каждого предложения, как необходимого звена между предыдущим и последующим». Иными словами, Буслаев рекомендует начинать освоение текста под руководством учителя, чтобы оно основывалось на глубоком понимании произведения в целом и каждой фразы. Все эти рекомендации очень полезны и современному учителю. Буслаев далек от недооценки запоминания, - наоборот, он утверждает: «Память с толком не только не вредит разуму, но даже помогает ему, и у детей часто заменяет самый разум». Рассматривая выучивание наизусть прежде всего как средство развития речи, Буслаев отдает предпочтение прозе перед стихами. «На прозу должно более обращать внимание, нежели на поэзию. Стихотворение уже своею внешнею формою поддерживает механизм учения наизусть и ведет ученика от стиха к стиху только формально, а не внутреннею связью».

Можно думать, что Буслаев ограничивается только «толковым», т. е., по современной терминологии, логическим чтением. Действительно, он пишет: «Величайшая ошибка заставлять учеников читать ораторски то, что они не совсем понимают, это влечет к манерности и портит чувство обманом». Это предостережение против наигрыша, а не против эмоциональности. Буслаев понимает трудности, стоящие на пути к полноценному художественному чтению: «Увлекательное театральное чтение лежит вне обязанности гимназической, во-первых, уж потому, что из самих учителей не много хороших чтецов,

во-вторых, драматическое чтение, не имея до сих пор положительных законов, не может быть предметом строгой науки». Но Буслаев надеется, что в конечном счете ученики будут читать не только с «толком», но и с «чувством». Учитель «должен выучить читать с толком и смыслом, чувство придет само собой». Рекомендуются совершенно правильный и с нашей точки зрения путь: от понимания к чувству. «Если учитель умеет читать изящно, то его пример будет руководителем ученикам». Как видим, Ф. И. Буслаев не только обосновал необходимость выразительного чтения, но и дал много методических указаний к его постановке в школе, хотя термин «выразительное чтение» появился в методической литературе позже. Есть полное основание считать Буслаева первым методистом, разработавшим вопросы выразительного чтения, и относить начало применения выразительного чтения в русской школе к 1840 г., когда вышла книга Буслаева, а не к 70-м гг., как это обычно утверждают.

Вторая половина 50-х-60-х гг. - время большого общественного движения в России, когда все социальные вопросы были поставлены очень остро. Одним из важнейших был вопрос о воспитании. Ведущей идеей, которая разделялась всеми передовыми педагогами и писателями этого периода, была идея воспитания человека в широком понимании этого слова.

Определяющее значение в педагогике и методике в эти годы принадлежало К. Д. Ушинскому. Считая народность основой воспитания, Ушинский большое внимание уделял изучению родного языка и особое значение придавал развитию у ребенка «дара слова». Он ставит в пример русским учителям германские и швейцарские школы, где «упражнения в изустной речи начинаются со вступлением ребенка в школу и оканчиваются только с его выходом; в этих школах обращают еще более внимания на изустную речь, чем на письменную». «В наших школах почти всегда забывают, что на обязанности наставника отечественного языка лежит не только письменная, но и изустная речь учеников и что, кроме того, хорошая письменная речь, главным образом, основывается на хорошей изустной».

Ушинский различает два вида выразительного чтения: «одно исключительно посвященное логическому развитию, другое - чтению плавному и изящному». Первым читаются деловые статьи, вторым - художественные произведения. «Для плавного чтения я бы советовал преподавателю сначала рассказать содержание избранной статьи, потом самому прочесть эту статью вслух и уже тогда заставлять учеников несколько раз читать вслух рассказанное и прочитанное». Как видим, Ушинский, подобно Буслаеву, рекомендует обучать детей выразительному чтению путем подражания учителю. Кроме индивидуального чтения, рекомендуется хоровое. «Если учитель не умеет петь, пусть

приучит детей произносить целым классом какие-нибудь молитвы, стихотворения, пословицы: это может заменить отчасти пение как средство, освежающее утомленный и расстроившийся класс».

Все другие методисты 60-х гг. также придавали выразительному чтению большое значение, но в их статьях не освещался чтецкий опыт, не давались необходимые методические указания. Поэтому в школьной практике нередко были случаи антихудожественного чтения учителей. Очень характерный пример приводит одна из институток Смольного. Учитель русского языка часть своих уроков посвящал чтению басен Крылова. «Он всегда был недоволен ответом и каждой вызванной им девочке показывал, как следует декламировать. Начиналось настоящее представление. Зверей он изображал в лицах: лису, согнувшись в три погибели, до невероятности скашивая свои и без того косые глаза, слова произносил дискантом, а чтобы напомнить о ее хвосте, откидывал одну руку назад, помахивая сзади тетрадкой, свернутой в трубочку. Когда дело шло о слоне, он поднимался на носки, а длинный хобот должны были указывать три тетради, свернутые в трубочку и вложенные одна в другую. При этом, смотря по зверю, он то бегал и рычал, то, стоя на месте, передергивая плечами, оскаливал зубы». Ушинский, посетив в качестве инспектора классов института такое представление, сказал учителю: «Вы, вероятно, слышали много похвал выразительному чтению, но у вас уже выходит целое представление... Так кривляться даже как-то унижительно для достоинства учителя». Описанное можно было бы рассматривать просто как анекдотический случай, но дело происходит не в глухой провинции, а в Петербурге, где был один из лучших русских театров того времени, где выступали с чтением талантливые артисты и писатели. Из воспоминаний мы знаем, что этот случай не единственный. Основной причиной подобных фактов было то, что пропаганда выразительного чтения не сопровождалась популяризацией сведений по методике самого искусства и его специфике. К этим вопросам обратились в 70-80-е гг.

В эти годы появились пособия, говорившие не только о применении выразительного чтения, но и о законах самого искусства. Наименование «выразительное чтение», применявшееся и ранее, стало общепризнанным термином.

Авторами книг, в которых освещались законы и приемы выразительного чтения, были В. П. Острогорский, П. Д. Боборыкин, Д. Д. Семенов и Д. Д. Коровяков. Они впервые ставят вопрос о необходимости специальной подготовки учителя как чтеца-мастера. Пособия по искусству чтения направляются в адрес и учителей и артистов, и их авторы считают выразительное чтение в школе и художественное чтение на эстраде по существу одним и тем же искусством.

Рассматривая развитие выразительного чтения в 80-е гг., обычно допускают существенную ошибку: игнорируют предшествующий опыт и преувеличивают влияние на русскую педагогику западных авторитетов. Здесь прежде всего имеют в виду книгу Легуве «Чтение как искусство», вышедшую в русском переводе в 1879 г., и не учитывают при этом, что Легуве исходит из формалистического направления, господствовавшего во французском театре. Русский же театр уже твердо стоял на реалистических позициях и в этом отношении далеко опередил французский. Кроме того, как мы видели, в России с 40-х гг. развивается самостоятельно, в значительной мере независимо от театра, художественное чтение.

В 1872 г. вышла книга П. Д. Боборыкина «Театральное искусство», а в 1882 г. - «Искусство чтения». Последняя книга - лекция, прочитанная в пользу слушателей педагогических курсов. Нарисовав неутешительную картину состояния выразительного чтения, автор подчеркивает контраст между общим развитием ученика и его умением читать. Он указывает на необходимость исследовать педагогическую сторону этого вопроса как самостоятельную, т. е. создать школьную методику выразительного чтения, опирающуюся на законы профессионального искусства. Боборыкиным освещаются вопросы о роли учителя, об индивидуальном подходе к учащимся, о соответствии материала личным качествам исполнителя, о значении выразительного чтения, об ознакомлении с «образцовыми произведениями».

Большое влияние на развитие методики выразительного чтения и на применение выразительного чтения в русских школах оказали работы В. П. Острогорского. Ученик и преемник Стоюнина, В. П. Острогорский, обратил особое внимание на эмоциональную сторону восприятия художественного произведения и на эстетическое воспитание. Школа должна непременно воспитывать как прочную основу для дальнейшей деятельности человека эстетический вкус, добрые чувства и живое воображение - полагал Острогорский. С этих позиций он подошел и к выразительному чтению. Острогорский считал целесообразным введение выразительного чтения в программу как особого предмета, а также применение его на уроках и во внеклассной работе по литературе. Особенно популярной была его книга «Выразительное чтение», которая выдержала много изданий. Автор сетует, что «уменьше сколько-нибудь порядочно читать утрачивается в старших классах». В книге предлагается определенная система обучения выразительному чтению: техника речи, логика речи, а затем «изучение разных тонов», т. е. работа над эмоционально-образной выразительностью. Такая последовательность соблюдается большинством авторов, в том числе и современных.

Наряду с Острогорским по вопросам выразительного чтения выступали и другие талантливые методисты. В 1886 г. В. П. Шереметевский в статье «Слово в защиту живого слова» выступает против излишне детализованного анализа - «катехизации», которая мешает учащимся воспринять художественное произведение в его целостности. Если В. П. Острогорский в своих работах имел в виду преимущественно старшие классы гимназии, то В. П. Шереметевский главное внимание обратил на младшие классы. Он сочетает выразительное чтение с объяснительным, стремится, чтобы занятия были «сознательным чтением» и «школой живого слова». Он считает, что «более практичной и более интересной как для учащихся, так и для учащихся целью объяснительного чтения следует признать подготовку к выразительному чтению». Шереметевский дает образец такого урока, где разбирается для последующего выразительного чтения стихотворение А. Фета «Рыбка». На этом уроке учитель знакомит учащихся с паузами, логическими ударениями и, наконец, с эмоционально-образной выразительностью. Занятия опираются на чутье языка, разговорную речь и на воображение учащихся. Интересно отметить, что Шереметевский идет примерно тем же путем, что и современные учителя, которые руководствуются системой Станиславского. Шереметевский говорит ученикам: «Попробуем представить себя на месте рыбака», т. е., по современной терминологии, поставим себя в предлагаемые обстоятельства. Шереметевский близко подошел к тем методам, которыми пользуется современная школа.

Работы Острогорского и Шереметевского значительно обогатили методику выразительного чтения и содействовали внедрению выразительного чтения в школьную практику. Но самым солидным трудом по вопросам выразительного чтения в этот период нужно признать книгу **Д. Д. Коровякова «Искусство и этюды выразительного чтения»**. Если книга Острогорского рассчитана на учащихся и на учащихся, то **Коровяков адресует только к учителям, считая, что занятия выразительным чтением без руководителя невозможны. Необходимо отметить самостоятельную позицию Коровякова, независимую от зарубежных авторитетов. Признавая, что их работы, особенно Легуве, которого Коровяков многократно цитирует, содержат немало указаний, пригодных и для русского учителя, Д. Д. Коровяков пишет:** «Нисколько не умаляя значения трудов западноевропейских теоретиков... мне кажется, что вместо того, чтобы подходить к вопросам русской декламации с готовыми теоретическими мерками, существует путь более прямой и правильный», и он рекомендует раскрытие теоретических основ и идеалов русского выразительного чтения. Д. Д. Коровяков обстоятельно и большей частью верно трактует вопросы орфоэпии, дикции и логики речи. В этих вопросах его наблюдения и выводы сохраняют интерес и

для нас. Так, рассмотрев попытки современных ему авторов установить твердое соответствие между логическими ударениями и грамматическими категориями, Коровяков приходит к выводу, что «стремление определить место ударений грамматическим путем ни к каким результатам не приводит». Совершенно правильно говорит Коровяков об относительности пауз и о логической перспективе. «Паузы на знаках препинания, как и все прочие приемы логического тонирования, подчиняются общему, главному закону логической- перспективы, по которому все наиболее важное тонируется с большей значительностью всех приемов, и все менее важное вызывает применение и менее значительной степени приемов тонирования, в постепенном соотношении и строго параллельном направлении».

Иначе дело обстоит у Коровякова с эмоционально-образной выразительностью. Здесь Коровяков, вслед за некоторыми западными авторами, пытается установить некоторые стандарты, пользуясь довольно произвольно терминами других видов искусства, прежде всего термином «тон». Он насчитывает 12 «родов тонов». Это противоречит тому, что говорит автор несколькими страницами ниже: «Никакая теория не в силах исчислить и указать все их (интонаций) разнообразие и оттенки, как невозможно перечислить все оттенки движения души человеческой».

Все теоретики выразительного чтения были хорошими чтецами и убедительно подтверждали теорию собственной практикой. Иначе обстояло дело в большинстве школ. Тот же Коровяков свидетельствует: «Даже те из наших учителей русской словесности, которые отводят выразительному чтению известное место в своих классных занятиях, ограничиваются поверхностными разрозненными замечаниями и поправками ученического чтения, без определенной системы и связи, что и понятно по новизне этого дела и отсутствию выработанных практикою приемов преподавания. В силу этого наилучшие учительские намерения остаются бесплодными и уровень выразительного чтения продолжает быть крайне низким».

Выразительное чтение в русской предреволюционной школе. В 90-е гг. XIX столетия в русской литературе появляется новое направление, которое постепенно усиливается, оформляется и в дальнейшем получает наименование символизма. Поэты-символисты противопоставляли себя писателям 60-70-х гг., считая, что последние слишком рационалистичны, поэзия же некое волшебство, постигаемое лишь интуицией, чувством. Они считали также, что их поэзия требует особой подачи в чтении. Их не удовлетворяло чтение актеров, которые, будучи воспитаны на литературе критического реализма, продолжали искать в поэзии прежде всего идею, смысл и не умели, по мнению поэтов-символистов, передать музыкальную сторону речи. Поэты сами выступают с

чтением своих произведений. Вечера поэзии приобретают широкую популярность. «Большинство,- свидетельствует современник,- читали стихи спокойным, размеренным голосом, выделяя ритм и рифму и предоставляя содержанию своими путями доходить до сознания слушающих». С нашей современной точки зрения ни актерское чтение, ни чтение поэтов не может быть безоговорочно принято: музыкальность стиха должна доходить до слушателей, но не затенять содержания и образности произведения. Теория выразительного чтения делает в эти годы значительный шаг вперед. Ведущим методистом для данного периода следует признать Ю. Э. Озаровского. Продолжая во многом Коровякова, Ю. Э. Озаровский расширяет и углубляет методику выразительного чтения. В своей основной книге «Музыка живого слова» Ю. Э. Озаровский дает «основы русского художественного чтения», опираясь на теоретическое наследие и свой большой опыт преподавания. Он говорит о приемах развития воображения, считая, что педагог должен «направить художественное воображение обучающегося» в сторону содержания подготавливаемого для чтения произведения, воспроизвести условия работы автора, его душевное состояние, окружающую обстановку.

Большое значение придает Ю. Э. Озаровский способности чтеца принимать живейшее участие во всем том, что происходит на страницах исполняемого произведения. «Я» чтеца, по его мнению, должно не заслонять «я» автора, а сливаться с ним. В книге Ю. Э. Озаровского вводится понятие «лика» чтеца. Художественное чтение характеризуется как творчество, успех которого определяется любовью к произведению. Ю. Э. Озаровский выступает за реализм в декламации, т. е. такой способ чтения, который близок к «обыкновенной разговорной речи». Подробно говорит Ю. Э. Озаровский и о том, как вести литературно-декламационный анализ, чтобы звуковое воплощение текста стало творчеством. Он советует вначале вчитаться в текст, воссоздать общий психологический характер произведения, по возможности кратко сформулировать его и ввести этот психологический оттенок в чтение. Далее, в зависимости от характера текста, исполнительский анализ пойдет по тому или иному плану. В книге приводятся планы анализа литературных произведений различных родов и видов. Назвав свою основную работу «Музыкой живого слова», Ю. Э. Озаровский отразил не только свою точку зрения, но и веяние времени. Как уже говорилось, первенство музыкальной стороне речи отдают символисты. Большое значение музыкальности речи придает К. С. Станиславский, Ю. Э. Озаровский безоговорочно сближает речь с музыкой, он пишет: «Мы должны будем признать в декламационном исполнении наличие главнейших музыкальных элементов. Ибо, не говоря о звуках фонетических, все голосовые звуки речи представляют собой периодические изменения тона по высоте, силе и длительности в присутствии пауз,

сообщающих течению речи определенную ритмику, ...связанные через музыкальное соотношение с мелодией, началами гармонии и украшенные началами тембра, дают нам полную и убедительную картину музыкальных манифестаций». Озаровский различает музыку мысли, куда он относит логическую мелодию, и музыку чувства - тембр. Вопреки Коровякову и Острогорскому, считавшим, что эмоционально-образная выразительность доступна лишь талантливым учащимся, Озаровский уверен в доступности выразительного чтения в полном объеме среднему ученику при условии систематических занятий.

Чрезвычайно важно наблюдение Озаровского над акцентуацией. Он устанавливает «логическую иерархию», т. е. различной силы акценты на словах в фразе. Так он приводит фразу из «Бородина», обозначая наиболее сильное ударение единицей: «Скажи-ка, дядя, ведь недаром Москва, спаленная пожаром, французам отдана?» Не менее интересно наблюдение Озаровского над связью тембра с мимикой. Он утверждает, что тембр рождается в мимике. «Мы замечали,- пишет Озаровский,- что никогда фразы не окрашивались такими подлинными тембрами на уроках декламации, как это замечалось на уроках мимики». Мы хорошо теперь знаем, что сама мимика должна порождаться искренним переживанием, иначе она превращается в гримасу. Советы Озаровского не носят узкотехнического характера. Он рекомендует устное и письменное литературное творчество, изоощрение наблюдательности путем изучения окружающей жизни, общение с природой, путешествия. Иными словами, он ставит развитие чтецкого мастерства в зависимость от общего и эстетического развития, близко подходя к мысли о необходимости гармонического всестороннего развития, хотя и не формулирует этого положения.

В предреволюционные годы появилось много работ, посвященных искусству звучащего слова. Многие из них имели в виду не только профессиональное искусство, но и школьное выразительное чтение. Были работы и специально посвященные школе. Из них наиболее интересна книга Н. И. Сентюриной «Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи». В отличие от Шереметевского, которому Сентюрина во многом следует, она не сочетает выразительное чтение с предусмотренным программой объяснительным чтением, а противопоставляет выразительное чтение объяснительному. По мнению Сентюриной, объяснительное чтение «рассеивает и отвлекает его (ребенка) внимание от читаемого. Во время же уроков выразительного чтения дети усваивают только те мысли, которые вложены автором в его труд, живут впечатлениями, навеянными данным произведением». Н. И. Сентюрина предлагает целую систему занятий в младших классах гимназий, опираясь на опыт своих предшественников и

научные работы ряда психологов. Занятия выразительным чтением, по ее мнению, соответствуют самой природе ребенка. «Сама природа,- пишет Сентюрина,- указывает путь: будем следовать ее щедрым указаниям и доверимся слуху, живому слову и здоровому воображению ребенка, как могучим средствам для его умственного и нравственного развития».

Таким образом, в рассматриваемый период теория художественного и выразительного чтения обогатилась рядом очень серьезных работ. Немало сделано и для внедрения выразительного чтения в практику школ. В некоторых учебных округах выразительное чтение было введено как особый предмет и разработаны программы. Расширилось применение выразительного чтения и на уроках литературы, чему немало содействовало введение в программы «имманентного» чтения. Среди учителей были и мастера чтения, например учительница 1-й вяземской женской гимназии М. А. Рыбникова. Но даже и она не вела систематических занятий выразительным чтением на уроках, а переносила их на кружковую работу. В большинстве же гимназий выразительное чтение не велось, либо велось неумело и без системы.

Выразительное чтение в советской школе (довоенный период). После революции встала задача решительно и быстро повысить культурный уровень народа. В связи с этим с первых же лет было обращено внимание на культуру устной речи, горячим пропагандистом которой был первый нарком просвещения А. В. Луначарский. В Петрограде и Москве были открыты два специальных высших учебных заведения - институты слова, перед широкой аудиторией выступали артисты и поэты. В 20-30-е гг. художественное чтение развилось как самостоятельный вид искусства. В его развитии большую роль сыграли три мастера, из которых каждый представлял особое направление в искусстве звучащего слова. А. Я. Закушняк считал свое искусство продолжением традиции народных рассказчиков и сказителей. «Новые и новые факты убеждали меня,- говорил Закушняк,- в могучем воздействии звучащего слова (не ораторского искусства, не театра, а именно литературы в живой речи) на массового слушателя». Он называл свои выступления «вечерами рассказа», он действительно как бы рассказывал текст, но, по нашей терминологии, это было художественное чтение прозы, поскольку текст не свободно пересказывался артистом, а воспроизводился им буквально. Совершенно иным было искусство В. Н. Яхонтова. Он называл свое искусство «театром одного актера». Яхонтов выступал обычно со специально составленными композициями, в которые включал, кроме стихов и художественной прозы, газетные статьи и документы. Весь этот разнородный материал превращался в единый художественный сплав. Очень важен был в выступлениях Яхонтова жест, его говорящие руки. В своем исполнении

артист пользовался некоторыми аксессуарами: элементами костюма, мебелью и предметами, например тростью. Выступление Яхонтова было театральным представлением, хотя и очень отличным от обычного спектакля. Третьим мастером, сыгравшим большую роль в развитии художественного чтения, был В. К. Сerezников - продолжатель искусства декламации, создавший в соответствии с веянием времени новую ее форму - декламацию коллективную, хоровую. Театр чтеца Сerezникова в противоположность театру одного актера Яхонтова был сравнительно большим коллективом. Сам Сerezников связывает появление коллективной декламации с теми тенденциями, которые господствовали в искусстве в предреволюционный период. «Вся атмосфера предреволюционного периода была насыщена коллективистическими устремлениями», - вспоминает Сerezников. Но помимо идей «соборности», которые нередко высказывались в театроведческой литературе предреволюционных лет, успех Сerezникова объясняется и тем, что коллективная декламация соединяла чтение с музыкой, что также было характерным для того периода. Сerezников определяет коллективную декламацию как литературно-музыкальное декламационное искусство, построенное на принципе полифонии.

Эта многообразная практика художественного чтения должна была влиять и действительно влияла на постановку выразительного чтения в школе. Передовые учителя, посещая выступления Закушняка, Яхонтова и Сerezникова, учились у них и в меру своих возможностей переносили усвоенное в свою педагогическую практику.

Сама школа в этот период находилась в стадии организации и непрерывных поисков. Но и в этой чрезвычайно сложной обстановке значение выразительного чтения признавалось и методистами и директивами, определявшими основы новой трудовой школы. Самый труд понимался очень широко. В объяснительной записке к учебному плану занятий по русскому языку на 1918 г. говорилось: «В области методики преподавания трудовая школа выдвигает такой мощный и ценный фактор, как труд. Конечно, труд как метод преподавания, в особенности на первой ступени новой школы, должен быть понимаем применительно к кругозору учащихся, в самом широком смысле этого слова, сливаясь, с одной стороны, с областью художественного творчества и, с другой стороны, расширяясь до понятия свободной самостоятельности учащихся в отношении к проходимому учебному материалу». Перечисляя виды занятий, записка называет знакомство с правилами дикции, основными ораторскими приемами, выразительным чтением, рассказыванием, декламацией. Даже в период, когда существование литературы как особого предмета в учебном плане школы ставилось под сомнение, декламация находила большое применение, так как одновременно с

уменьшением роли литературы усиливалась внеклассная и общественная работа школы. Школьники выступали с индивидуальной и коллективной декламацией, с драматизацией и инсценировками.

Если практика применения выразительного чтения была широкой и многообразной, то теоретические работы по вопросам профессионального искусства звучащего слова и школьного выразительного чтения мало что давали учителю. Учитель продолжал пользоваться книгами Острогорского, Коровякова и Озаровского. Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. о школе и последующие директивы в корне изменили школьную политику. **Была восстановлена ведущая роль учителя в педагогическом процессе и урок признан основной формой обучения. К этому времени определяющим направлением в советской литературе и искусстве становится социалистический реализм.**

Важным шагом вперед в области методики выразительного чтения стали статьи В. Г. Артоболевского в журнале «Русский язык в школе». Это обращение большого мастера непосредственно к учительству весьма знаменательно. Автор так характеризует свою задачу: «Я не ставил перед собой цели дать методическое руководство... Я говорю не о том, как учить чтению, а о том, что нужно знать о чтении... Поэтому я не ограничился кругом вопросов, связанных с выразительным чтением в узком смысле («логически выразительным»), которое наиболее соответствует задачам школьного обучения, но коснулся отчасти и специфических вопросов чтения, как искусства, которые имеют значение для педагога в кружковой работе и в его личной практике чтеца».

Почти одновременно с Артоболевским постаралась ответить на методические вопросы выразительного чтения М. А. Рыбникова. Шестая глава ее «Очерков по методике литературного чтения» рассказывает о том, как учить выразительному чтению школьников. Выразительное чтение для М. А. Рыбниковой не прием и не метод преподавания, а искусство, при помощи которого достигается основная цель - подготовка молодого человека к жизни и творческому труду. Этот широкий взгляд на литературное образование продолжает традицию Ушинского, Острогорского и Сентюриной. Очень важно, что Мария Александровна была не только методистом-теоретиком, но и прекрасным чтецом. Чем объясняется то огромное впечатление, которое Рыбникова-чтец производила на слушателей? Здесь прежде всего сказывался ее искренний интерес к жизни, людям, природе и их отражению в литературных произведениях. Это придавало ее исполнению сердечность и теплоту. Сказывалось глубокое проникновение чтеца в литературное

произведение и любовь к слову. Но были у Марии Александровны и чисто чтецкие качества. Она видела то, о чем читала, и это видение передавалось слушателям. Чрезвычайно важную роль в чтении Рыбниковой играла ее врожденная музыкальность. «Мария Александровна в совершенстве владела музыкальностью речи,- вспоминает один из ее постоянных слушателей. - О том, какое значение она сама придавала этой стороне творчества чтеца, можно судить из слов, сказанных ею после взволновавшего ее исполнения «Тараса Бульбы» А. Я. Закушняком: «Вне музыкальности не может быть искусства художественного чтения». Отсюда же шло совершенное чувство ритма. «Чтение Марии Александровны выдерживало сравнение с исполнением лучших мастеров звучащего слова».

Чтецкая практика Рыбниковой помогла ей решить очень конкретно и убедительно вопросы о применении выразительного чтения в процессе изучения русского языка и литературы. Рыбникова применяла выразительное чтение и на своих лекциях, и на открытых уроках, которые давала для учителей. В своих взглядах на выразительное чтение Рыбникова во многом шла вслед за Озаровским, но учитывала специфику советской школы и действующую программу. Поэтому ее советы ближе к практике и легче могут быть использованы учителем. Чрезвычайно важна уже исходная позиция методиста. Учителю рекомендуется учиться у Закушняка, Яхонтова, Журавлева. Тем самым ясно, что Рыбникова рассматривает выразительное чтение как чтение художественное. Это подтверждает ее терминология. Именуя школьное чтение то выразительным, то художественным, она явно считала эти термины равнозначными. В отличие от своих дореволюционных предшественников Рыбникова хотя и рекомендует посвятить несколько уроков специально занятиям выразительным чтением, но большую часть работы переносит на уроки русского языка и литературного чтения. Шагом вперед является также рекомендация заниматься выразительным чтением в полном объеме, а не только логическим. Рекомендуются и кружковые занятия, но это не основные, а вспомогательные занятия. Помощь такого кружка может использоваться и на уроках литературы, и на вечерах, проводимых в школе. Основное же применение выразительного чтения - на уроках. Рыбникова показывает, какие элементы выразительного чтения должны усваиваться в процессе занятий языком, а какие на уроках литературного чтения.

«Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является основным ключом к пониманию его содержания. Выразительное чтение ученика включает процесс разбора, подытоживает анализ, практически реализует понимание и истолкование произведения».

М. А. Рыбникова не создала законченной методики выразительного чтения и не могла ее создать, поскольку в теории искусства чтения еще не были определены заимствованные из системы К. С. Станиславского принципы методики, целесообразность использования которых находит подтверждение в психологии и физиологии. Рыбникова и не рассматривала свои рекомендации как законченную методику. Она считала разработку методики выразительного чтения делом будущего. Она сетовала, что «не подготавливается почва для создания в школе методики обучения выразительному чтению. Это обучение должно быть планомерным, систематическим, восходящим по степени трудности; это должна быть такая работа над словом, которая даст свой результат прежде всего в подходе к литературе, а также и в повышении общей речевой культуры нашей страны».

Десятилетие с 1931 по 1941 г. ознаменовалось значительным прогрессом в постановке выразительного чтения: в работах Артоболевского и Рыбниковой учителям были даны ценные методические рекомендации, работали кружки, в которых словесники обучались искусству звучащего слова под руководством мастеров. Благодаря радио художественное чтение получило миллионы слушателей. В апреле 1936 г. в Москве состоялась специальная конференция по выразительному чтению. На ней после доклада В. В. Голубкова учителя и учащиеся московских школ показали высокие образцы выразительного чтения. Но все-таки выразительное чтение оставалось уделом незначительного меньшинства.

Выразительное чтение в советской школе (послевоенный период). Война, естественно, задержала дальнейшее развитие выразительного чтения. Но уже в конце войны на январских совещаниях 1944 г. одним из ведущих вопросов стал вопрос о повышении культуры устной и письменной речи. «Школам предлагалось создать единый фронт в борьбе за культуру речи при ведущей роли словесника и поддержке учителей других предметов... Речь учителя должна стать образцом для учащихся». С началом мирного времени возобновилась разработка теории выразительного чтения и принимались меры по внедрению выразительного чтения в школьную практику. В учебный план педагогических институтов 1944/45 учебного года был введен в качестве обязательного практикум по выразительному чтению и культуре устной речи - 30 часов. В первые послевоенные годы явно наметились два направления в методике выразительного чтения: филологическое и художественно-психологическое. Первое из этих направлений рассматривает выразительное чтение как нечто отличное от искусства звучащего слова и концентрирует внимание на речевой интонации как явлении лингвистики. Второе - рассматривает выразительное чтение как художественное чтение в условиях школы и

опирается на теорию и практику этого искусства, основанные на положениях системы К. С. Станиславского.

Ярким выразителем филологического направления был доцент кафедры русского языка МГПИ им. В. И. Ленина И. Я. Блинов. В своей книге Блинов пишет: «Углубленная и планомерная работа над речью обязывает нас к поискам, по преимуществу, филологическим». Он противопоставляет выразительное чтение художественному. Утверждая, что художественные произведения представляют лучший материал для изучения интонационной выразительности, Блинов оговаривается: «Но это обстоятельство, само по себе, конечно, не делает работу нашу лишь пособием по «художественному чтению», т. е. тому жанру искусства, который более всего страдает от отсутствия у исполнителей жанра и у лиц, ими руководящих, правильного филологического чутья и объективной ориентации в речевой интонации, как явлении русского языка». Одновременно с такой исходной позицией Блинов пытается опереться на систему Станиславского и многократно цитирует последнего. В результате получается очень невразумительный эклектизм.

По иному направлению шла разработка вопросов выразительного чтения в Институте методов обучения, а с 1947 г. - в Институте художественного воспитания АПН РСФСР. Сектор выразительного чтения этого института совместно с Лабораторией речи Института психологии АПН РСФСР поставил своей задачей ответить на вопрос, «как можно приспособить все, что говорил Станиславский, для чтецов». Филологическое направление, которое господствовало в Педагогическом институте им. В. И. Ленина и некоторых других институтах, привело к тому, что практикум по выразительному чтению и культуре речи не удовлетворял студентов, и Министерство просвещения РСФСР с 1954 г. рекомендовало его в число факультативных предметов. Но в 1959 г. был введен обязательный практикум по выразительному чтению с увеличением числа часов вдвое. Программа исходила из положения, что выразительное чтение есть художественное чтение в условиях школы, и опиралась на систему Станиславского. Такой рост значения выразительного чтения объясняется необходимостью искать новые пути в преподавании литературы и языка. После XX съезда партии основательно пересматривались школьные программы и методы преподавания, в том числе методики преподавания литературы и русского языка.

В эти годы профессиональное искусство звучащего слова приобрело широчайший размах. Стали обычными специальные вечера художественного чтения. Чтецы очень часто выступали непосредственно в школах. Но главное - радио и телевидение открыли перед чтецами миллионную аудиторию. Важным шагом было положительное решение

вопроса о применении в чтецком искусстве положений системы Станиславского, несмотря на то что существует значительная разница между актером и чтецом-рассказчиком. «Чтец показывает образ ради своей задачи, со своим отношением - передавая и подчеркивая только те черты образа, которые нужны для подтверждения его мысли для его задачи рассказчика. Каким бы убедительным, живым и артистичным ни был показ чтеца, чтец никогда не перевоплощается в образ. Именно в этом коренная разница актерской и чтецкой передачи образа».

Методисты, работавшие над вопросами выразительного чтения в школе, также пришли к заключению о целесообразности и необходимости строить методику этого искусства на основе системы Станиславского. «Методика выразительного чтения в школе нуждается в пересмотре. Она должна соответствовать требованиям реалистического искусства художественного слова, развившегося и определившего свои теоретические положения в советский период».

В конце 50 - начале 60-х гг. развернулась широкая дискуссия по вопросам преподавания литературы. Наиболее яркими были выступления А. Т. Твардовского. Еще на XXII съезде КПСС Твардовский сказал: «Одна из удивительных особенностей искусства состоит в том, что если художник сам не взволнован, не потрясен настоящим теми идеями, образами, картинами жизни, которыми он наполняет свое творение, то... читатель, зритель или слушатель, воспринимая это творение, также остается холодным, оно не затрагивает его души». Исходя из этой основной позиции, Твардовский на учительском съезде обратился к учителям-словесникам: «Все дело в любви к делу. Нельзя научить любить, то, чего сам не любишь или не умеешь любить». Любовь к литературному произведению передается в процессе чтения. Твардовский вовсе не отвергает анализа произведения. Он против холодного, рассудочного анализа. Солидаризируясь с С. Я. Маршаком, он говорит: «Счастлив учитель, которому удастся, начав с простого чтения, перейти к чтению серьезному и вдумчивому и даже анализу произведения, не утратив того наслаждения, которое людям должно доставлять произведение искусства».

Дискуссия о преподавании литературы продолжалась. Причиной тревоги и неудовлетворенности явилось равнодушие школьников к литературе, особенно классической. Некоторые методисты предлагали отказаться от историзма и даже от анализа, который, по их мнению, может быть заменен просто выразительным чтением, забывая, что само выразительное чтение, будучи прежде всего чтением сознательным, требует предварительного анализа. Другие защищали историзм и анализ. Но и те и другие обращали особое внимание на выразительное чтение.

Так, один из опытейших методистов замечает в своей статье, что «за последние годы сильно упала в школе культура выразительного чтения». Подчеркивая решающее значение для успеха преподавания литературы чтения литературных произведений, автор указывает: «Но это должно быть такое чтение, которое в максимальной степени содействовало бы эмоционально-эстетическому восприятию, то есть чтение выразительное. Кому из опытных учителей-словесников не известно, что самый любимый учитель литературы - это не тот, который повторяет страницы учебника, а тот, кто задушевно, правдиво, эмоционально умеет читать, или, когда это уместно, привести на память стихотворные отрывки или куски из прозы. Это один из важнейших показателей мастерства учителя литературы. Здесь-то часто и начинается та самая ниточка, которая тянет за собой любовь школьников к литературе, и страсть к чтению, и стремление самим знать наизусть, подражать учителю в его умении читать выразительно». Чрезвычайно важным для укрепления художественно-психологического направления в методике выразительного чтения было изменение позиции старейшего и наиболее авторитетного методиста по литературе В. В. Голубкова. В своей многократно переиздававшейся «Методике преподавания литературы» В. В. Голубков всегда уделял значительное место выразительному чтению. Но в своей трактовке он исходил из книг Легуве, В. П. Острогорского и Д. Д. Коровякова, ссылаясь на них, повторяя их учение о тонах. В «Методике», изданной в 1962 г., автор в корне перестроил разделы, посвященные выразительному чтению, учтя и новейшие работы по выразительному чтению, и изменения в самом профессиональном искусстве звучащего слова. За два года перед выходом «Методики» в докладе на научной конференции по вопросам преподавания литературы в Институте методов АПН РСФСР Голубков сказал: «Первый вопрос, выдвигаемый в деле преподавания литературы и связанный с ее спецификой,- усиление непосредственного восприятия, получаемого читателем от произведения, при первоначальном ознакомлении его с текстом, с целью максимальной эффективности познавательного, морального и эстетического воздействия литературы». Вопрос же о непосредственном восприятии текста связан с чтением. «В плане правильно организованного непосредственного восприятия текста решается вопрос о сравнительной ценности различных приемов чтения». Соответственно такому взгляду на непосредственное восприятие, Голубков значительно расширил в «Методике преподавания литературы» (1962 г.) разделы, посвященные выразительному чтению, и пересмотрел методику. Он говорит о выразительном чтении учителя и отдельно о выразительном чтении учеников. Кроме того, он обращается к выразительному чтению при изучении лирических и драматических произведений и, наконец, вводит разделы «Как

читать Пушкина» и «Как читать Гоголя». Все эти сведения предваряются кратким историческим очерком, где Голубков, совершенно правильно, в отличие от писавших до него, которые начинали историю выразительного чтения с 70-х гг. XIX столетия, утверждает: «Выразительное чтение в средней школе имеет очень большую давность. В элементарной форме оно зародилось уже в то время, когда литература впервые вошла в школу как предмет обучения. Методика выразительного чтения в истории школы изменялась в зависимости, с одной стороны, от смены взглядов на преподавание литературы, а с другой - от развития театрального, сценического искусства». Проследив историю выразительного чтения в связи с историей русского театра, Голубков останавливается на работах Коровякова, критикует теорию тонов и заключает: «Принципиально это было близко к тому, что лежало в основе старого сценического декламационного чтения». «Новый, третий период сценического искусства начинается с первых постановок Художественного театра и с «системы Станиславского»... В противовес господствующему «искусству представления» К. С. Станиславский выдвигал «искусство переживания» и требовал от игры на сцене действенности, целенаправленности, искренности и простоты».

Указав, что принципы Художественного театра приняты чтецами, Голубков рекомендует и учителю держаться этих принципов. Особенно необходимым считает он взять от Станиславского: «1) изучение текста, максимальное вживание в его идейно-эмоциональное содержание, 2) общественную направленность, действенность выразительного чтения, 3) ясное понимание «задач», какие следует поставить перед слушателями при чтении каждого эпизода и отдельных сцен».

Для полной ясности Голубков считает нужным остановиться на вопросе об определении тона: «Нужно ли в предварительной работе над текстом выяснять и точно обозначать интонации? Лучше этого не делать, чтобы избежать опасности огрубить свои переживания и впасть в шаблон».

Таким образом, в своей книге В. В. Голубков ответил на ряд существенных вопросов методики выразительного чтения и указал совершенно правильное направление ее дальнейшего развития. В это же время роль выразительного чтения была определена и в директивных указаниях Министерства просвещения РСФСР. Так, в методическом письме Министерства от 21 октября 1961 г. сказано: «Чтение литературных произведений - один из важнейших методов изучения литературы в классе. При выразительном чтении стихов и прозы художественные образы раскрываются особенно полно. Живая речь, ритм, интонации способны донести до слушателя такие оттенки знания, такие качества образа,

которые теряются при чтении «про себя»... Без выразительного чтения не может быть полноценного изучения литературы». Как реализация этого положения в 1961 г. в школьную программу в качестве обязательной ее части введено выразительное чтение, которое рассматривается как часть раздела «Развитие речи». Сюда отнесены специальные уроки по выразительному чтению.

Но применение выразительного чтения обязательно в процессе изучения как литературы, так и русского языка. Физиология и психология выразительной речи и чтения. Первый вопрос, к решению которого необходимо привлечь физиологию и психологию,- вопрос о том, кого следует обучать выразительному чтению? Дореволюционные и некоторые советские методисты считали, что всех учащихся следует обучать только логическому («толковому») чтению, а эмоционально-образному лишь наиболее одаренных. Наша школа - массовая, и в современных пособиях никто не предлагает делить детей на одаренных и неодаренных. Но в практике такое деление проводится. Обычно в классе выразительно читают несколько человек, большинство же читают невыразительно, и учитель с этим мирится.

Поэтому приобретает большую актуальность вопрос: можно ли обучать выразительному чтению в полном объеме всех детей и нужно ли это? Для того чтобы ответить на данный вопрос, посмотрим, как рассматривает современная наука такие явления, как способности, одаренность, талант, интуицию и темперамент. Нельзя не видеть, что есть дети способные и неспособные. Современная психология не отрицает различия в способностях, но не считает их врожденными. Врожденными могут быть анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности являются результатом развития. Способности не только проявляются в деятельности, но и, что самое главное, создаются в этой деятельности.

Следовательно, мы должны обучать выразительному чтению всех детей, чтобы у них развились соответствующие способности. Говоря о специфике художественного творчества, обычно указывают на роль в нем интуиции. Отрицать роль интуиции в художественном творчестве нельзя. Интуиция понимается нашей современной психологией как особый вид мыслительного процесса, отличный от мышления дискурсивного, словесно формулированного, хотя бы во внутренней речи. Это мышление связано с тем, что И. П. Павлов называл «светлым пятном сознания». Обычное мышление протекает в пределах этого пятна. Но вне его пределов тоже совершаются процессы, проходящие без сознательного контроля, и поэтому итоги этого мышления представляются внезапными, неожиданными. Но эта произвольность, внезапность

интуиции кажущаяся. На самом деле внезапное «озарение» подготавливается предшествующей, иногда очень длительной и напряженной мыслительной работой. Таким образом, если сам интуитивный элемент творчества не поддается сознательному воздействию, то подготавливающий интуицию процесс мышления вполне в нашей власти. Часто, когда делят исполнителей на одаренных и неодаренных, ссылаются на темперамент, который является врожденным, так как определяется природными особенностями нервной системы. Экспериментальные исследования показали, что динамика психической деятельности обусловлена не только темпераментом, но и другими свойствами личности и ситуацией (прежде всего заинтересованностью). Один и тот же исполнитель тем ярче передает эмоциональный подтекст, чем больше он заинтересован, увлечен содержанием. Темперамент не является абсолютно неизменным. «На основании имеющихся экспериментальных фактов,- утверждает исследователь,- можно с достаточной обоснованностью утверждать... что путем соответствующих методов и приемов тренировки возможно увеличить силу возбуждения и торможения, а также степень их подвижности».

Как видим, индивидуально-психологические особенности, в которых выражается талантливость, одаренность, являются не полностью врожденными, а развиваются в результате деятельности, упражнений. Поэтому обучать выразительному чтению и можно, и необходимо всех детей. В этом вопросе принцип всеобщности, лежащий в основе нашей системы образования, согласуется с положениями физиологии и психологии. Предварительно никто не может судить об одаренности ребенка. Но и самого «неодаренного» мы не имеем права не вовлечь в занятия выразительным чтением, так как навык в интонационно-логическом анализе литературных произведений и их исполнение, т. е. работа по выразительному чтению, несомненно, будут способствовать общему совершенствованию речи.

Действенность речи. Современная наука рассматривает речь как один из видов деятельности человека - «речевую деятельность», а отдельные высказывания как «речевые поступки». В филогенезе язык возник и развился как средство общения, средство воздействия на других людей. В онтогенезе речь тоже развивается в качестве средства воздействия на окружающих, ребенок, произнося «ма» (мама), не только относит это слово к определенному лицу, но хочет это лицо побудить к определенным действиям. Это «ма» в зависимости от ситуации значит: «Мама, подойди ко мне» или «Мама, я хочу есть» и т. д.

Целенаправленное действие словом определяет акцентное членение фразы, разнообразие интонаций, тембральную окраску голоса, т. е. все средства фонетической

выразительности речи. Между тем у школьников при ответах и особенно при чтении наизусть частр наблюдается механическое, бездейственное проговаривание слов. Эту школярскую привычку нужно преодолеть. Необходимо, чтобы ученик, произнося слова текста, стремился передать освоенное и конкретное содержание (мысли, образы, оценки и намерения автора), чтобы слушающие поняли и определенным образом оценили то, о чем говорится в тексте, т. е. необходимо, чтобы читающий подлинно и целеустремленно общался с аудиторией. Это очень важный прием активизации, который, с одной стороны, повышает осмысленность и выразительность речи, а с другой - обостряет внимание слушающих и тем самым содействует запоминанию.

Речь и мышление. Мышление как социально обусловленный, психологический процесс поисков и открытий нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе анализа и синтеза неразрывно связано с речью. Развивать мышление и речь можно только в единстве. Мышление развивается в практической деятельности, в том числе и речевой. Психолог Л. С. Выготский считает, что мысль не выражается, а совершается в слове. Следовательно, мышление и речь так взаимно обусловлены, что без участия речи нет возможности развивать мышление. В особые взаимоотношения вступают речь и мышление в процессе внутренней речи. Внутренняя речь отличается не только от громко звучащей, но и от речи шепотом. Ее характеризуют скрытые артикуляции, от которых в мозг поступают ослабленные кинестетические раздражения, достаточные для нормального процесса мышления. Затем внутренняя речь характеризуется свернутыми суждениями. Мысль выражается кратко, иногда одним словом, что объясняется прочной ассоциативной связью данного слова или словосочетания с развернутыми словесными высказываниями. Благодаря этой связи одно слово или словосочетание может заменить собой и сигнализировать ряд развернутых высказываний.

Обычно делят мышление на понятийное - отвлеченное и конкретное - образное. В реальности оба вида мышления между собою связаны. Понимание опирается на связь абстрактного и конкретного, общего и единичного и вне этой связи не достигается. С учетом этой взаимной связи деление мышления на понятийное и образное имеет психологическое основание и практическое значение. Оно связано с очень важным для творчества процессом - воображением.

Образность речи. Воображение - это создание нового образа, представления, идеи, воплощаемых затем в материальной вещи или в практической деятельности. В нашей области это создание образа или представления, которые будут воплощены в звучащем слове. Без воображения невозможно никакое художественное творчество.

Физиологической основой воображения является образование новых сочетаний из тех временных связей, которые уже образовались в прошлом опыте. Следовательно, чем богаче опыт, тем больше возможности для воображения. Наблюдение того, что имеет место в жизни, является исходным материалом воображения. От простого воспоминания процесс воображения отличается тем, что в результате установления новых связей получаем образ, которого не было в прошлом опыте. Так происходит в художественном чтении, где некоторые черты образа, данные в поэтическом тексте, вызывают образ, который конструируется из того, что мы имели в нашем опыте. Отсутствие необходимых элементов в памяти говорящего или воспринимающего затрудняет возникновение образа. Этим, например, объясняется трудность восприятия нашими школьниками классической дореволюционной литературы.

Когда мы читаем или слушаем литературное произведение образы в нашем воображении возникают непроизвольно, без особого усилия с нашей стороны. При этом они бывают в разной степени четкими и точными. Чтец или рассказчик сознательно стремится вызвать в воображении слушателей конкретные и яркие образы, или, как их часто называют, видения. Но это возможно лишь при условии, если сам говорящий или читающий ясно и со всеми подробностями видит (представляет себе) то, о чем повествует. В воображении чтеца или рассказчика должна проходить как бы кинолента видений, которую он разворачивает перед слушателями. В этом смысле следует понимать рекомендацию К. С. Станиславского говорить «не уху, а глазу». Воссоздающее воображение расширяет личный опыт говорящего и слушающего. Воображение, которое имеет очень большое значение для осуществления и организации деятельности, само формируется в различных видах деятельности, в том числе и в художественном чтении.

Эмоциональность речи и чтения. «Читай с чувством», - говорит иногда учитель ученику и не понимает, что ставит перед учеником невыполнимую задачу и толкает его на ложный путь наигрыша и притворства. Область чувств - эмоциональная сфера и не поддается прямому управлению.

Эмоциональная реакция человека - сложный рефлекторный акт в котором участвуют все его, неразрывно между собой связанные двигательные и вегетативные компоненты. «Эмоция возникает где-то между потребностью и действиями для ее удовлетворения». Решающая роль в запуске эмоциональных реакции принадлежит коре больших полушарий мозга, здесь же происходит интеграция сигналов из внутренней среды организма с двигательными сигналами. Таким образом, эмоции, как и другие психические процессы, регулируются центрами головного мозга. Выражаются эмоции человека в разнообразных двигательных актах - жестах, мимике, выразительных

движениях тела, изменениях голоса и речи. Вегетативная реакция, свидетельствующая об эмоциональном возбуждении, проявляется в «изменении дыхания, ритма сердцебиений, кровяного давления и объема сосудов, температуры кожи и ее сопротивления электрическому току, потоотделения, пиломоторной реакции («гусиная кожа»), кожно-гальванического рефлекса, диаметра зрачков, движений желудка и кишечника, слюноотделения, секреторной функции эндокринных желез, клеточного и химического состава крови, обмена веществ». Этот сложный процесс не поддается волевому приказу. Вегетативная часть эмоции не может возникнуть по нашему желанию.

Эмоции и система К. С. Станиславского. Но как же быть? Ведь чтение, чтобы быть вполне выразительным, должно передавать и чувство. Отвечая на этот вопрос, как физиологи, так и психологи указывают на систему К. С. Станиславского. «Прямого пути к чувствам нет,- говорит психолог. - Именно исходя из этого положения, замечательный деятель театра и теоретик актерской игры К. С. Станиславский учил, что «чувству приказать нельзя, а надо его добиваться другими путями... Должна появиться такая психологическая ситуация, которая дает возможность возникнуть эмоциональному отношению человека к определенному кругу явлений, и это образующееся эмоциональное отношение будет им пережито».

Существеннейшим элементом системы Станиславского является «метод физического действия». Сущность этого метода в том, что, выполняя действия персонажа пьесы подлинно, целенаправленно, исполнитель обеспечивает необходимые условия для возникновения эмоций.

В художественном чтении также правомерно использование этого метода. Если чтец или рассказчик целенаправленно действует словом, он обязательно заговорит «с чувством». Основываясь на учении И. П. Павлова о «светлом пятне сознания», П. В. Симонов утверждает, что действие стимулирует не только сознательное мышление, но и подсознательное, в чем он видит преимущество в теории сценического искусства системы переживания перед системой представления. «Должно быть ясно, сколь обедненной и схематизированной представляется картина внешнего выражения эмоций при подражательном воспроизведении ее отдельных бросающихся в глаза признаков... Безвозвратно утрачиваются оттенки движений, мимики, интонаций, особенно органично и непосредственно связанные с вегетативными сдвигами в организме».

Речевая интонация. Очень часто, говоря об искусстве звучащего слова, определяют его как искусство интонации. Действительно наличие разнообразных интонаций отличает выразительную речь от невыразительной. «Говорящий должен уметь свободно пользоваться не языковыми, но существенными с психологической стороны

коммуникативными средствами выражения мысли и прежде всего интонацией». Что такое интонация? По определению психологов речевая интонация - звуковая система предложения в целом. В нее входят все признаки сложного звука: изменение основного тона, громкости, тембра, длительности. Кроме того, появляются перерывы звучания - паузы. Интонация выражает эмоционально-волевые отношения людей в процессе общения. Но при всей важности интонации нельзя ее рассматривать как основу выразительности: интонация - производное. Она не только выражает эмоционально-волевые отношения людей, но и определяется ими.

Поэтому еще Ю. Э. Озаровский предупреждал против поисков интонаций, а Н. И. Жинкин пишет: «Спрашивается, как ищется интонация и можно ли обучиться хорошей, правильной интонации. Ответ на этот вопрос отрицательный. Обучиться интонации нельзя. Это то же самое, что обучаться плакать, смеяться, горевать, радоваться и т. п. Интонация речи в определенной жизненной ситуации приходит сама собой, о ней не нужно ни думать, ни заботиться. Больше того, как только вы постараетесь ее сделать, это будет замечено как фальшь. Но есть способ найти интонацию, когда поставлена задача прочесть какой-либо текст, не нами составленный. Эта задача решается в теории сценической речи, наиболее совершенной из которых считается система Станиславского».

Психология восприятия чтения. Чтение вслух, как и устная речь, обращены к слушающим. Для восприятия речи и чтения необходимо, чтобы слушающие понимали то, что им говорят или читают. Понимание обусловлено наличием у слушающих определенных знаний, определенного опыта. «Пользование знаниями, приобретенными связями - «есть понимание», - говорит И. П. Павлов. Отсюда вытекает обязанность учителя считаться с предполагаемым опытом своих учеников, а следовательно, с их возрастом и развитием.

Различают два вида понимания: непосредственное и опосредствованное. Непосредственное понимание возникает сразу и сливается с восприятием. Это понимание, которое возникает при первом знакомстве с произведением.

Опосредствованное понимание создается постепенно в результате ряда мыслительных операций. Оно должно идти от первоначального смутного, недифференцированного понимания к все более ясному и дифференцированному. Это сложная аналитико-синтетическая деятельность, протекающая по-разному не только у разных людей, но и у одного и того же лица. Этот процесс происходит не только во время разбора произведения, но и позднее, при публичном исполнении произведения, в отдельных случаях он продолжается годами. Для выразительного чтения в школе непосредственное восприятие, происходящее при первом знакомстве с произведением,

чрезвычайно важно, так как здесь решается вопрос: нравится или не нравится произведение. Первоначальному знакомству К. С. Станиславский придает огромное значение, утверждая, что первые впечатления «девственно свежи», что они «семена» будущего творчества. «Если впечатления от первого чтения восприняты правильно,- это большой залог для дальнейшего успеха. Потеря этого важного момента окажется безвозвратной, так как второе и последующие чтения будут лишены элементов неожиданности, столь могущественных в области интуитивного творчества. Исправить же испорченное впечатление труднее, чем впервые создать правильное». Поэтому при первом чтении произведения преподавателю рекомендуется либо самому читать, либо дать учащимся возможность прослушать чтение мастера в записи. Если же учитель имеет основание полагать, что кто-либо из учащихся может хорошо прочесть, то он должен предварительно подготовить такого чтеца, а не полагаться только на то, что данный ученик или ученица вообще хорошо читают. Но может быть неправильным и восприятие слушателя. Поэтому первое чтение обычно предваряется беседой или лекцией преподавателя.

Станиславский рекомендует: «Важно позаботиться о создании вокруг себя соответствующей атмосферы, обостряющей чуткость и распахивающей душу для радостного восприятия художественных впечатлений. Надо постараться обставить чтение торжественностью, помогающей отрешиться от повседневного, чтобы сосредоточить все внимание на читаемом». Чтение в классе тоже требует если не торжественности, то полного внимания учеников. Дети слушают с закрытыми книгами, чтобы не рассеивалось внимание.

Роль выразительного чтения в формировании мировоззрения учащихся. Любой педагогический вопрос нельзя рассматривать изолированно. Необходимо соотнести его с основной целью воспитания, определить его место в общей педагогической системе. Целью коммунистического воспитания является всестороннее развитие личности. Всестороннее развитие личности - идея, которая многократно повторялась педагогикой, начиная с античности. Однако конкретный смысл этого принципа резко менялся, поскольку в понятие личности вкладывалось различное содержание. Это различие определяется мировоззрением. «Для работников просвещения,- говорил В. И. Ленин на Всероссийском совещании политпросветов губернских и уездных отделов народного образования в 1920 г.,- и для коммунистической партии, как авангарда в борьбе, должно быть основной задачей - помочь воспитанию и образованию трудящихся масс, чтобы преодолеть старые привычки, старые навыки, оставшиеся нам в наследие от старого

строю, навыки и привычки собственнические, которые насквозь пропитывают толщу масс».

Выразительное чтение есть один из путей воспитания коммунистического мировоззрения. Чтец - это передовой человек нашего общества. Даже читая произведения дореволюционной или зарубежной литературы, он их воспринимает, а затем и передает с позиций нашего времени и нашей эпохи. «Я пропускаю классика,- говорит А. Я. Закушняк,- через свою индивидуальность (индивидуальность современника)». Выражение своей гражданской позиции К. С. Станиславский называл «сверхсверхзадачей», т. е. самым важным в творчестве артиста.

Выразительное чтение и трудовое воспитание. В системе коммунистического воспитания ведущим является воспитание трудовое. С нашей точки зрения полноценная личность - это прежде всего труженик, деятель, творец. В. И. Ленин придавал огромное значение труду, включая в коммунистическое воспитание «...труд по привычке трудиться на общую пользу и по сознательному (перешедшему в привычку) отношению к необходимости труда на общую пользу, труд, как потребность здорового организма». Трудовое воспитание сделал ведущим в своей системе наш талантливейший педагог А. С. Макаренко. Он включает в сферу трудового воспитания не только физический, но и умственный труд. Но не каждый труд воспитывает, а только труд творческий. «Научить творческому труду,- говорит А. С. Макаренко,- особая задача воспитания. Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта. Такое отношение к труду возможно только тогда, когда образовалась глубокая привычка к трудовому усилию, когда никакая работа не кажется неприятной, если в ней есть какой-нибудь смысл».

К выразительному чтению эти положения Макаренко применимы в полной мере. Главное и самое трудное привить любовь к выразительному чтению, чтобы занятия им доставляли радость творчества. Главным препятствием является то, что школьникам не привита «глубокая привычка к трудовому усилию». Вместо того чтобы идти путем глубокого проникновения в текст, стремления сопереживать автору, школьники стараются выразить чувство «вообще», подыскивают интонации. Отсюда обычная картина - учащийся с огорчением заявляет: «у меня не выходит». Когда же начинаешь выяснять ход его работы, то оказывается, что вместо раздумий над произведением, его содержанием, формой, настроением поэта, были лишь потуги вызвать чувство «вообще» и механические поиски интонаций. Переломить эту традицию - первая задача преподавателя, без решения

которой невозможно продуктивно обучать выразительному чтению. Выразительное чтение как средство этического и эстетического воспитания. Обыкновенно, рассматривая роль выразительного чтения в коммунистическом воспитании, выдвигают на первый план эстетическое воспитание. Действительно выразительное чтение предмет эстетического цикла, но эстетическое и нравственное неразрывно связаны. Воспитывая способность эстетического восприятия художественной литературы, развивая вкус, выразительное чтение облагораживает и углубляет эмоции. Чтец должен «разделить искренне с поэтом высокое ощущение наполнявшее его душу... душою и сердцем почувствовать каждое слово его».

Такое сопереживание действует глубже и вернее, чем любые рассуждения о литературе. Выразительное чтение помогает ученику почувствовать, что литература прекрасна, полюбить ее, отсюда рождается желание выразительно читать наиболее взволновавшие художественные произведения, пережить радость творчества. Первая удача служит действенным стимулом для дальнейшей работы, в процессе которой будут совершенствоваться умения в области выразительного чтения, развиваться эстетические и нравственные чувства учащихся.

Выразительное чтение как средство воспитания культуры устной речи. В школьной программе выразительное чтение относится к разделу «Развитие речи», и по существу это правильно, так как оно является очень важным элементом этой культуры, наряду с лексикой, фразеологией, грамматикой и стилистикой. Вопрос о культуре устной речи поднимался большинством методистов: Буслаевым, Ушинским, Острогорским, Шереметевским, Сентюриной, Рыбниковой и др., но и в современной методике, и, главное, в практике школы он не решен. В. В. Голубков сетует: «Часть учителей еще не избавилась от предрассудка, будто школа не особенно и нуждается в специальной работе над устной речью, если хорошо поставлено дело с развитием речи письменной». В. В. Голубков считает необходимым «создание у школьников подлинного интереса не только к тому, что сказано, но и к тому, как сказано, - воспитание «чувства языка», т. е. ощущения правильности, стройности и красоты чужой и своей собственной речи. Выразительное чтение, которое завершается заучиванием наизусть, и художественное рассказывание, как никакое другое упражнение, обогащают и культивируют устную речь школьника. Недаром методисты от Буслаева до Рыбниковой так настоятельно рекомендовали этот путь развития речи детей и подростков.

Развитие речевого слуха. В процессе устной речи наряду с говорящим всегда есть слушающий, воспринимающий речь. Сам говорящий тоже воспринимает свою речь, но его восприятие отлично от восприятия слушателей. Вот почему так важен «нейтральный

слух» педагога или опытного товарища в процессе подготовки выразительного чтения или художественного рассказывания. Восприятие выразительного чтения или художественного рассказывания - процесс сложный, в нем участвует слуховой, речедвигательный и зрительный анализатор, первая и вторая сигнальная система. Но значение слуха превалирует.

Слух - главный контролер правильности и выразительности речи. Успех в выразительном чтении в большой степени обусловлен развитием речевого слуха, который не обязательно связан с музыкальным слухом и с остротой слуха. Отсюда выразительностью речи могут овладеть и ученики, лишенные музыкального слуха. Исследователь музыкального слуха Б. М. Теплов утверждает: «Основное, что должно интересоваться и педагога, и исследователя, - это не вопрос о том, насколько музыкален тот или другой ученик, а вопрос о том, какова его музыкальность и каковы, следовательно, должны быть пути ее развития». То же можно сказать о речевом слухе. Что дает педагогу утверждение, что у ученика страдает речевой слух? Ему гораздо важнее знать протекающие от этого конкретные недостатки, например: у ученика А. не ладится с высотным слухом, поэтому ему не удастся повышение и понижение голоса, ученик Б. не улавливает смысловое значение тембральных изменений, а ученик В. не умеет выдерживать темп, так как недостаточно хорошо его слышит и чувствует. Ведь только зная, каков слух ученика, в чем конкретно его недостатки, педагог сможет рекомендовать ученику определенные упражнения.

Хотя музыкальный и речевой слух различны, однако многолетние наблюдения показывают, что музыкальность помогает овладеть выразительным чтением.

Обзор современной литературы по выразительному чтению. В последние годы (60-е и 70-е) вышло немало пособий по выразительному чтению. Авторы этих работ можно разделить на сторонников филологического направления, которые видят главное значение выразительного чтения в повышении культуры речи учащихся, оживлении занятий родным языком, и сторонников художественно-психологического направления. Они рассматривают выразительное чтение как искусство звучащего слова и первостепенной задачей считают эстетическое воспитание. Большинство авторов методических работ резко вопроса не ставят.

Сторонники первого направления говорят и об эстетическом воспитании, а сторонники второго имеют в виду и культуру речи. Из работ, вышедших в 60-70-е гг., ярким образцом художественно-психологического направления является книга Е. В. Язовицкого «Выразительное чтение как средство эстетического воспитания» (Л., 1963, 2-е изд.). Охарактеризовав эстетическое воспитание, необходимые условия эстетического

восприятия и передачи авторского текста, а также организацию и методы работы по выразительному чтению, Язовицкий приводит примерные практические разработки уроков с I по X класс.

Если книга Е. В. Язовицкого охватывает все классы и всю программу по литературе, то книга М. Г. Качурина «Выразительное чтение в VIII-X классах» (Л., 1960) имеет в виду только старших школьников. Рассмотрев выразительное чтение как метод преподавания литературы и приведя яркие примеры его применения, автор знакомит с основами техники выразительного чтения, дает примеры уроков выразительного чтения: «Слово о полку Игореве», VIII глава романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», стихотворение М. Ю. Лермонтова «Родина», лирическое отступление в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» - «Русь-тройка», пьеса А. П. Чехова «Вишневый сад», стихотворения и поэмы В. В. Маяковского.

Из числа работ, посвященных лингвистической стороне выразительного чтения, следует прежде всего назвать работы Г. П. Фирсова. Наиболее фундаментальной является его книга «Наблюдения над звуковой и интонационной стороной речи на уроках русского языка» (М., 1959). Автор говорит об изучении фонетики в V классе (роль фонетики и фонетического разбора в развитии у учащихся правильного произношения и орфографических навыков), о фонетическом разборе при обучении грамоте, о слуховых и зрительных образах слов и роли речевых кинестетических ощущений. Вторая половина книги посвящена роли наблюдений при изучении синтаксиса в VI и VII классах. Описываются наблюдения при прохождении простого предложения, бессоюзного сложного предложения, обособленных второстепенных членов предложения, прямой и косвенной речи.

Несколько авторов стремятся осветить применение выразительного чтения и на уроках русского языка, и на уроках литературы. К таким авторам относятся М. М. Стракевич, Л. А. Горбушина и Б. С. Найденов. Книга Стракевич озаглавлена «Работа над выразительным чтением при изучении русского языка (V-VIII классы)» (М., 1964), но автор много говорит и о применении выразительного чтения на уроках литературы и предлагает для уяснения грамматических понятий пользоваться примерами из читаемых на уроках литературы произведений.

Книга Л. А. Горбушиной «Выразительное чтение и рассказывание учителя» (М., 1965) адресована учащимся педучилищ и учителям начальных классов. Автор располагает материал в обычном для большинства пособий по выразительному чтению порядке: знакомит с техникой речи и соответствующими упражнениями, говорит о соблюдении правил литературного произношения, об элементах интонации, затем о выразительном

чтении, и, наконец, о разных видах рассказывания. Примеры берутся из хрестоматии для начальных классов.

Иначе построено пособие для учителей Б. С. Найденова «Выразительность речи и чтения» (М., 1969). Автор характеризует общие законы устной речи, знакомит с видами монологической речи, разными видами рассказывания, а затем обращается к выразительному чтению. Во второй части книги рассматриваются практическая фонетика и роль интонации в процессе изучения синтаксиса. В третьей части - «Выразительное чтение на уроках литературы» - даны примеры работы по выразительному чтению произведений, изучаемых в VIII классе.

Пользуясь перечисленными пособиями, учитель должен учитывать, что программа школы значительно изменилась. Вообще на методические статьи следует смотреть не как на директиву, а как на описание опыта, который обогащает преподавателя. Каждый творчески работающий словесник вырабатывает свою систему и приемы работы.