

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-53-65

EDN: LRHJGB

Хрестоматии и эпоха с точки зрения содержания и подхода к ученикам

Наталья Михайловна Свирина

Доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13, литер А
nmsvirina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7250-8650>

Аннотация. В статье предлагается рассуждение с итоговым обобщением, опирающимся на ретроспективное осмысление хрестоматии по литературе прошлого. Рассматривается несколько хрестоматий и пособий для учащихся с 40-х гг. XIX в. до 50-х гг. XX в. Представляет научный интерес подробное знакомство в исторической хронологии с хрестоматиями и пособиями для школьников с точки зрения, в первую очередь, педагогического и научно-методического подхода к содержанию курса; во вторую — с позиций обращенности литературного материала к адресатам: гимназистам, школьникам. Как авторы хрестоматий и учебных пособий учитывали характер адресата, особенности его возрастного восприятия? Какого рода вопросы, задания обращены к учащимся? Есть ли точка пересечения автора-составителя книги с ее читателями? На чем именно делает акцент автор-составитель хрестоматии, пособия, рассказов для школьников, детей-дошкольников? Учитывается ли помощь, участие семьи в процессе литературного образования детей, подростков, старшеклассников? Важны конкретные подходы авторов-составителей, обеспечивающие заинтересованность учеников именно этим писателем, мотивация в отношении формирования у них широких литературных представлений. Что именно входит в этот круг? Какая именно хрестоматия и каким образом учитывает особенности данной эпохи, не подменяя ими собственно литературного образования?

Смысл знакомства сегодня с хрестоматиями/пособиями/учебниками по русской литературе XIX-XX вв. (до 50-х гг.) видится в поиске такого плана пособий для учащихся и способов эффективного обращения к ученикам, где в наибольшей степени учитываются названные выше подходы, что позволяет опираться на имеющийся опыт работы с учебными книгами. С этой целью в статье обозначен еще один подход: какова связь хрестоматий/пособий/учебников по литературе с эпохой? Что является главным в литературном образовании каждого нового времени? Осуществлен поиск оптимального варианта и явных методических неточностей обращения к ученикам в опыте хрестоматий прошлого.

Ключевые слова: хрестоматии; учебные пособия; формы; содержание; обращенность к ученикам; учет возрастных возможностей

Для цитирования: Свирина Н. М. Хрестоматии и эпоха с точки зрения содержания и подхода к ученикам // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 53-65. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-53-65>. <https://elibrary.ru/lrhjgb>

Original article

Nataliya M. Svirina

Doctor of pedagogical sciences, professor of department of primary, basic and secondary general education, SBI APE «St. Petersburg academy of postgraduate pedagogical education». 191002, St. Petersburg, Lomonosov st., 11-13, building A
nmsvirina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7250-8650>

Anthology and the era in terms of content and approach to students

Abstract. The article proposes a reasoning with a final generalization based on a retrospective look at anthologies on literature of the past. For the article, several anthologies and manuals for students from the 40s of the 19th century to the 50s of the 20th century were selected. Detailed acquaintance in the historical chronology with anthologies and manuals for schoolchildren from the point of view is of scientific interest, first of all, from the pedagogical and scientific-methodological approach to the content of the course, and secondly, from the standpoint of addressing the literary mate-

rial to the addressees: gymnasium students, schoolchildren. How did the authors of anthologies and textbooks take into account the addressee, especially the age perception? What kind of questions, tasks are addressed to students? Is there a point of intersection between the author-compiler of the book and its readers? What exactly does the author-compiler of an anthology, manuals, stories for schoolchildren, preschool children focus on? Is the help, participation of the family in the process of literary education of children, adolescents, high school students taken into account? Specific approaches of the author-compilers are important to the moment when students are interested in this particular writer, the motivation of students in relation to the formation of broad literary ideas in them, what exactly is included into this circle? What kind of anthology and how does it take into account the characteristics of a given era, without replacing them with the actual literary education?

The meaning of acquaintance today with anthologies/manuals/textbooks on Russian literature of the XIX-XX centuries (up to 50-s) is seen in the search for such a plan of benefits for students and ways of effectively addressing students, where the above mentioned approaches are taken into account to the greatest extent in order to rely on the experience of working with textbooks. For this purpose, another approach is taken out in the article: what is the connection of anthologies/manuals/textbooks on literature with the era? What is the main thing in the literary education of each new time? The search for the optimal variant and obvious methodological inaccuracies of addressing students in the experience of anthologies of the past has been carried out.

Keywords: anthologies; textbooks; forms; content; appeal to students; consideration of age opportunities

For citation: Svirina N. M. Anthology and the era in terms of content and approach to students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(4): 53-65. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-53-65>. <https://elibrary.ru/lrhjgb>

Введение

Рассматривая историю образования, полезно обратиться к хрестоматиям и пособиям для учащихся, проследив на нескольких примерах, в хронологии, способы обращения авторов-составителей к тем или иным свойствам, способностям школьников в разную пору. Не менее интересно рассмотреть в подобных книгах для школьников цели и характер обучения, саму идею педагогов разных эпох, форму подачи материала в учебных книгах. Для этого мы обратились к хрестоматиям и пособиям по литературе/словесности XIX и XX вв. — от 40-х гг. XIX в. до середины XX в. В какой мере осуществлены связь идей времени, общественно-политического устройства и учебные книги для гимназистов, школьников, какова степень зависимости рабочей книги от времени? Гимназическая и школьная программы по литературе в достаточной степени традиционны, поэтому на примере нескольких хрестоматий и пособий по русской литературе обратимся к этим вопросам.

Мы использовали в исследовании метод познания педагогических явлений; системно-структурный подход; изучение первоисточников [Галахов, 1958; Ушинский, 1974а; Ушинский, 1974б; Толстой, 1957; Русская литература, 1954; смировский, 1910; Хрестоматия по литературе, 1928].

Наиболее известной в XIX в. была «*Полная русская хрестоматия*» А. Д. Галахова, с 1842 до 1910 г. выдержавшая 33 издания [Галахов, 1859]. «*Полная русская хрестоматия в трех частях*» (в

статье рассматриваются примеры третьего тома) интересна с точки зрения как получения знаний учениками, так и влияния на имеющиеся возрастные представления и зоны ближайшего развития гимназистов. Так, в разделе о романтизме В. А. Жуковского А. Д. Галахов рассматривает эмоциональную сторону его таланта и личности, тем самым обращаясь к тому, что может быть воспринято школьниками в силу их возрастных особенностей, еще не ороговевшего сердца: «Родовые свойства поэзии ясно отражаются в частном — в романтизме Жуковского: это недовольство действительным и стремление к идеальному, неопределенному. Из трех элементов романтизма (любви, чести и верности) развивается в поэзии Жуковского горестная любовь — чувство любви погибшей. Когда такого рода любовь постигнет сердце доброе и кроткое, мечтательное и меланхоличное, тогда она не ожесточает, не приводит в отчаяние, не заставляет роптать на судьбу и людей, но поселяет в человеке тихое уныние и заставляет находить уладу в самое горести... Поэзию Жуковского можно назвать “философией сердца”, которое не рассуждает, но верит, не доказывает, а чувствует: оно — вещун, и его чувства и предчувствия заменяют логические выводы» [Галахов, 1859, с. 113].

Сама хрестоматия выстроена в непривычном для сегодняшнего педагога-словесника формате: включает три основных раздела — I. Биографии, сочинения и характеристики писателей. II. Теория и история словесных произведений. III. Разборы сочинений и краткие замечания. В первом

разделе особо отчетливо звучит голос составителя хрестоматии, мягкий, но профессиональный и оценочный, прежде всего с точки зрения общественных и нравственных норм первой половины XIX столетия. Например, в разделе «Из Кавказского пленника» Галахов, называя А. С. Пушкина «гением», раскрывая все достоинства его дарования, рассказывая, чему обязана русская словесность поэту, тем не менее, не забывает назвать недостатки, которые, с точки зрения автора хрестоматии, мешали Пушкину: «Но все отличные способности не могли защитить его от тех недостатков, которые вредили его авторскому призванию: он легко предавался излишней рассеянности. Не было у него постоянства в труде, любви к жизни созерцательной, стремления к целям отдаленным. Он без сожаления тратил время на ничтожные забавы, к числу которых надобно отнести сочинение некоторых шуточных стихотворений» [Галахов, 1859, с. 128]. При этом автор хрестоматии открывает читателям-школьникам все тонкие особенности лирики А. С. Пушкина, поскольку «все исчисленные роды разнообразия, отличающие поэзию Пушкина, составляют вообще признак сильного художественного гения...» [Галахов, 1859, с. 135]. В параграфе «Суждение о писателе» Галахов, несомненно, опирается вновь на эмоциональное восприятие школьников, сообщая им факты биографии поэта: «Товарищи любили Пушкина за его прямой и благородный характер, за его живость, остроту, пылкость ума. Честь, можно сказать, рыцарская, была основанием его поступков, и он не отступал от нее ни одного раза в жизни. Неизбалованный в детстве, он способен был переносить всякое лишение и чувствовать себя счастливым в самых стесненных обстоятельствах жизни» [Галахов, 1859, с. 128].

Для Галахова-педагога важен писатель не только как автор ряда выдающихся литературных произведений. Галахов связывает с творчеством свойства характера писателя, видя причину их в детстве и юности. Для Галахова жизнь писателя во всех проявлениях связана напрямую с его творчеством. Он и несет именно эту мысль во всех разделах хрестоматии (Том 3). В постановке вопроса по отношению к творчеству В. А. Жуковского эта идея доминирует: «Показав различные периоды поэтической деятельности Жуковского, следует определить их значение и характер. Есть последовательные изменения в сфере деятельности, которые соответствуют последовательным степеням одного и того же

предмета; и есть такие перемены, от которых деятельность из одной сферы переходит “в другую”, не только отличную от первой, но и прямо ей противоположную. Который из этих двух родов изменений обнаруживается в вышеозначенных периодах?» [Галахов, 1859, с. 104].

Пример суждения о писателе, несомненно, вновь опирается на эмоциональное восприятие школьников: «Товарищи любили Пушкина за его прямой и благородный характер, за его живость, остроту, пылкость ума. Честь, можно сказать, рыцарская, была основанием его поступков, и он не отступал от нее ни одного раза в жизни. Неизбалованный в детстве, он способен был переносить всякое лишение и чувствовать себя счастливым в самых стесненных обстоятельствах жизни» [Галахов, 1859, с. 128].

Обобщая, следует отметить: А. Д. Галахов создал хрестоматию, сильную для учащихся середины — второй половины XIX в., давая широкое представление о литературе и литературном процессе. Автор соотносил, но не сравнивал писателей, вел мысль гимназистов о естественных изменениях в литературном процессе, связанных с настроением эпохи, мировоззрением людей. А. Д. Галахов обращался в подаче материала и к эмоциональному восприятию учеников, свойственному их возрасту, перенося нравственные принципы писателей в понятные юношам категории. Одновременно автор учит высказывать аргументированное мнение, предлагая такие подразделы, как «Изложение», «Суждение о писателе». Так, план «Суждения о литературной деятельности» состоит из основных направлений: 1. Что нового Пушкин ввел в русскую словесность? 2. Суждения о писателе. 3. Направление. Педагог причащает учеников к логике выступления на тему «суждение о писателе».

Галахов дает различные примеры суждений и непременно предлагает свой методический комментарий. Вместе с тем он не довлеет над читателем-учеником, касаясь человеческих, личностных историй жизни, ситуаций каждого писателя, тем самым демонстрируя способ интерпретации творчества через попытку понять его личность. Человеческий фактор «пронизывает» хрестоматию Галахова. Это связано как с личностью самого педагога, так и с особенностями искусства эпохи, «пропитанной» ролью личности в культуре, вниманием к человеку, идеей осуществления российской тональности в искусстве, государстве, общественном мироустройстве.

Обращаясь к трудам К. Д. Ушинского, отметим, что в «Предисловии к первому изданию «Детского мира» он конкретизирует идею книги: «Если же, наконец, в наших детских хрестоматиях и книгах для чтения можно найти несколько статей, имеющих дельное и притом доступное десятилетнему ученику содержание, то эти статьи, не находясь ни в какой связи между собой, вызывают столь же бессвязные и случайно появляющиеся толкования... Присутствуя часто при таких чтениях и рассказах, я убедился в необходимости особенной книги, именно назначенной для того, чтобы десятилетний ученик мог читать ее и рассказывать ее содержание, а учитель мог сопровождать эти чтения систематически связанными между собой толкованиями, доступными и полезными для ученика такого возраста. Но какова же должна быть книга, назначенная для этой цели?» [Ушинский, 1974б, с. 236]. Педагог убежден: «Перебрав таким образом все роды предметов, избираемых обыкновенно для детских чтений, я остановился на предметах естественной истории. К этому побудило меня несколько причин. Во-первых, наглядность предметов. Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать то, что читает, но правильно и зорко смотреть на предстоящий предмет, замечать его особенности, — словом, учиться не только думать, но и созерцать, и прежде даже созерцать, чем думать. Наглядное обучение должно бы, конечно, предшествовать умственным упражнениям и начинаться в самом раннем возрасте, прежде еще, чем ребенок выучится читать. Но так как этого у нас почти нигде еще нет и дети, поступающие в уездные училища, гимназии и другие средние учебные заведения, решительно не подготовлены к книжному учению наглядными упражнениями, то я и полагаю весьма полезным, сколько возможно, восполнить этот недостаток в самой школе при первоначальных чтениях. Понимая очень хорошо, что наглядное обучение должно сопровождаться не чтениями, а изустными вопросами и рассказами со стороны учителя...» [Ушинский, 1974б, с. 240].

Педагог видит иначе обучение младших школьников чтению, избрав для обучения область естественных наук: «...классного времени так мало, что грех тратить его на чтение сказок и побасенок, и вообще я думаю, что детей десятилетнего возраста должно уже приучать к серьезному труду, соразмерному, конечно, с их пониманием. Нет сомнения, что прежняя схоластическая метода учения губительно действовала на ум; но

причина этого лежала не в серьезности занятия, а в его бессмыслии. Но если зубрение часослова и псалтыря действовало вредно на умственное развитие, то шутливая, потешающая детей педагогика разрушает характер человека в самом зародыше. Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас. Книга же для первоначального классного чтения должна быть, как мне кажется, преддверием серьезной науки, так чтобы ученик, прочитав ее с учителем, приобрел любовь к серьезному занятию наукой» [Ушинский, 1974б, с. 241].

Ушинский сам пишет рассказы, в оглавлении хрестоматии мы видим разделы, темы «Первый день в училище», «Дети в роще», «Зима», «Весна», «Лето», «Осень», которые понятны ученикам начальных классов — до 12 лет. «От учителя зависит оживить серьезный рассказ, во-первых, наглядностью, показывая детям самый предмет с тем, чтобы они, глядя на него, могли не только припоминать прочитанное, но и дополнять его из непосредственного созерцания; во-вторых, разнообразием и живостью вопросов, извлекая из каждого ученика отдельно и из целого класса вместе содержание всего того, что было прочитано и рассмотрено. Маленький анекдот, шуточный рассказ как минуты отдыха для учеников, конечно, не повредят делу; но они гораздо живее действуют на детей, если будут услышаны ими из уст учителя, а не вычитаны из книги. Ребенок редко потешается тем, что читает в книге, и даже часто не улыбнется, читая самые смешные рассказы» [Ушинский, 1974б, с. 242].

Сегодня такой принцип обучения назвали бы системным, подход — деятельностным. Спустя три года педагог издает книгу для дошкольников, сопровождая статью «Родное слово. Книга для учащихся. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» [Ушинский, 1974в, с. 269]. Обучая по принципам К. Д. Ушинского, педагоги, родители, наставники не потратят времени напрасно, без мысли ребенка, без его нового знания, устной речи по поводу нового предмета и явления. Принципы К. Д. Ушинского созвучны рациональному и вместе с тем демократическому периоду 60-х гг. в России и, соответственно, русской словесности. Темы книг, рассказы сопровождаются рисунками, точными изображениями предметов и явлений, о которых идет речь. От очень коротких рассказов, диалогов в книге

«Родное слово» педагог пришел в хрестоматии к достаточно большим текстам. Его главная идея — формирование логики и мышления дошкольника и школьника, одновременно знакомство с явлениями, окружающими ребенка, и с жизнью народа. Внедрению этого прогрессивного педагогического подхода способствовал В. И. Водовозов, соратник К. Д. Ушинского. В. И. Водовозов считает, как и Ушинский, что суть учения — в понимании, и изучение словесности необходимо сопрягать с историей. Педагог называет такой метод «историческим», комментируя так: «Аналитический метод, который находим мы необходимым, при построении всякой теории в отношении словесности может называться историческим методом. Исследуя каждое произведение слова, мы должны различать, где что принадлежит в нем духу времени и народному духу» [Водовозов, 1958, с. 272].

Для педагогического подхода, нашедшего полное отражение в книгах Ушинского для детей, его педагогических трудах, в методе его учеников и последователей, учеба — это труд, здесь нет места развлечениям; книга для детей и школьников младших классов должна отличаться наглядностью, чтобы ребенок/ученик получил исчерпывающие представления о понятии; учеба должна быть системной; исключать заучивание без понимания явления или факта, о котором идет речь в произведении: «Что детям не понятно, то для них бесполезно, если не вредно» [Водовозов, 1958, с. 455]. В этой системе есть место семье, и, несомненно, высокие требования предъявляются к учителю.

Л. Н. Толстой немало делал для народного просвещения. Всем известны «Азбука» (1872), «Новая азбука» и четыре «Книги для чтения» (1875) [Толстой, 1936]. Сами названия маленьких рассказов — «Волк и кобыла», «Большая печка», «Дурак и нож», «Избушка и дворец», «Лисица и журавль», «Три медведя», «Солдат», «Тепло», «Кристаллы» и т. д. — обращают взрослого читателя к идее обучения через чтение, разъяснение и понимание ребенком прочитанного. Изучая статьи периода учительства Л. Н. Толстого, перечитывая его «Азбуку» и книги для чтения, мы понимаем, что он ставил во главу угла просвещение народа, то есть знакомство детей с чтением посредством сюжетов из народной жизни, ситуаций, близких ученикам, крестьянским детям, из деревенского обихода, ежедневной жизни, через знакомство с древней историей через басни, рассказы, притчи. Л. Н. Толстой высоко ценил и

народную смекалку, и чувство юмора, и единство народа, когда возникала необходимость помочь выстроить избу или выступить в критический для государства момент. Собственно, уважение к народу Л. Н. Толстого очевидно для читателей его романа-эпопеи «Война и мир», где в обыденной жизни, в партизанском отряде, перед наступлением французских войск именно народ совершает поступки. Позиция Л. Н. Толстого-педагога заключается в чтении/изучении/обсуждении как того, с чем сталкивается деревенский ребенок, что он видит, но не успел осмыслить, понять, обобщить, так и с новыми именами, названиями стран, географическими понятиями, природными явлениями. Для этого педагог обращается к пониманию жизненных, природных и нравственных явлений.

В статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» [Толстой, 1936] он рассказывает о своих педагогических поисках в Яснополянской школе: в крестьянских детях видит одаренность, широкие представления о природе, здоровое чувство юмора. Кроме того, в педагогических статьях Л. Н. Толстого чувствуется уважение к ребенку, его личности: «Главное искусство учителя при изучении языка и главное упражнение с этою целью в руководстве детей к сочинениям состоит в задавании тем, и не столько в задавании, сколько в предоставлении большего выбора, в указании размера сочинения, в показании первоначальных приемов... Многие умные и талантливые ученики писали пустяки, писали: “пожар загорелся, стали таскать, а я вышел на улицу”, — и ничего не выходило, несмотря на то, что сюжет сочинения был богатый и что описываемое произвело глубокое впечатление на ребенка. Они не понимали главного: зачем писать и что хорошего в том, чтоб написать? Не понимали искусства — красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства» [Толстой, 1936, с. 301].

Итак, в «Азбуке» [Толстой, 1936] и книгах для чтения присутствуют уважение к ребенку как личности; изучение письма и сочинения основывается на совместной с учителем работе; рассказы, что писал Л. Н. Толстой для детей, отражают принципы народности, нравственные истины, в определенной степени — дидактики, с которой писатель обращается к своему новому читателю.

Объяснительный характер чтения поддерживают В. П. Скопин и В. Я. Стоюнин. В этот же период в методической статье тульский педагог В. П. Скопин, публикующийся в журнале «Учи-

тель», пишет: «Говоря: я изучил это сочинение, я разумею три мысленные операции, которые я совершил над его содержанием в своем сознании: во-первых, я изучил отдельные факты, во 2-х, я уразумел внутреннюю связь их, в 3-х, я определил, насколько эти факты подтверждают идею, которую они должны доказать, то есть другими словами: изучил сочинение, познал и критически разобрал его композицию» [Скопин, 1863, с. 919].

В. Я. Стоюнин в статье «О преподавании русской литературы (1864 г.)» говорит о последовательности объяснения в преподавании литературы так: «...переходя от наблюдения к наблюдению и не упуская из виду живой связи между формой и содержанием сочинения, между сочинением известной личности и общею жизнью, учитель постоянно поддерживает интерес к беседе, а ученики постоянно работают своим умом, идя логическим путем до известных выводов, и видят цель своей работы в приобретении новых знаний» [Стоюнин, 1991, с. 304].

В начале XX в. в учебных заведениях было хорошо известно «Пособие при изучении русской словесности (для средних учебных заведений) Время от Карамзина до Пушкина» П. В. Смирновского (1910 г., издание 13). В «Предисловии к десятому изданию» автор фактически транслирует собственные педагогические принципы: «Не считая полезным заучивание готовых уже разборов произведений, я предпочел помещать вместо них самые произведения. Пусть учащиеся сами трудятся над ними — то самостоятельно, то под руководством преподавателя. Только после такой работы может быть с пользой прочитан ими разбор того или другого из наших лучших критиков» [Смирновский, 1910]. Автор «слышен» лишь в кратких информативных статьях-характеристиках перед новым именем и произведением каждого писателя и в справочнике, уточняющем понятия и дающем примеры (справочник располагается в конце пособия).

Так, в начале пособия, в первом разделе «Время от Карамзина до Пушкина», автор вводит семиклассников-гимназистов в литературную ситуацию, которую возглавляет Н. М. Карамзин: «Национальное течение, которое было и раньше, становится шире... являются такие писатели, как Крылов и Грибоедов. Усиливается и воспитательное значение литературы в смысле призыва к просвещению, к сердечности, к высоким идеалам, а вместе с тем к более сознательному отношению к своему и к чужому, то есть к западному

и русскому. Во главе этого периода времени стоит Карамзин» [Смирновский, 1910, с. 1]. Знакомство семиклассников с каждым новым писателем начинается с биографических сведений, подзаголовки параграфов индивидуальны. Это зависит от характера творчества писателя. Вопросов и заданий фактически нет. Приложение [Смирновский, 1910, с. 528-535] полностью касается особенностей языка И. А. Крылова и, очевидно, рассчитано на работу с учителем в классе. Принцип самостоятельности чтения и осмысления, работа на уроке над содержанием пособия, расчет на интеллектуальные свойства старшеклассников — принципы, положенные в основу книги.

Позже, в начале XX в., Ц. П. Балталон пытается перевести школу с объяснительного чтения на воспитательное: «Задача современной школы — перейти к системе воспитательного чтения. Для этого должны быть организованы, приспособлены к потребностям чтения школьные библиотеки, изданы дешевые брошюры, представляющие собой лучшие произведения детской художественной и научно-популярной литературы, которые могут быть даны в руки учащимся для всестороннего изучения их под руководством учителя» [Балталон, 1911, с. 58]. За короткое время ученый, педагог, методист издал ряд сочинений, убедительно доказывающих необходимость чтения с воспитывающей целью, что вызвало бы вместе с тем интерес у детей: Пособие для литературных бесед и письменных работ (М., 1891, 1914); Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе (М., 1901); К реформе средней школы (СПб., 1906); Задачи начальной школы. Воспитательное чтение (М., 1908); Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения (М., 1914). Ему принадлежит идея и разработка системы литературных бесед с вопросами для внеклассного изучения произведений классической русской и зарубежной литературы. Методист отмечал важность знакомства с произведением. Для воспитательного чтения педагог рекомендовал немало учебных часов, первый их которых отдавал чтению учителя, затем следовали урок-беседа с рассуждениями, два урока-изложения по прочитанному и понятому (письменно, для первых двух классов — по вопросам, для 4-5-х — в свободной форме), урок после изложения — работа над ошибками; от двух до четырех уроков отводились на упражнения, в частности, грамматические; последний урок — пересказ, обсуждение формы рассказа, деление на смысловые части.

Ц. П. Балталон одним из первых изучал психологические особенности детей, чтобы, основываясь на полученных данных, формировать детский круг чтения. Методика Ц. П. Балталона требовала умных, образованных, начитанных и творческих учителей для начальной школы. Это связано с высокими требованиями педагога по отношению к целям воспитательного чтения и соответствию подобранных литературных произведений возрасту детей.

Кроме того, Ц. П. Балталон был противником известной к XX в. структуры хрестоматий: «В последнее время делаются попытки оживить литературный отдел хрестоматий многими рисунками, представляющими собой снимки с оригиналов знаменитых художников. В этих попытках заслуживает сочувствия стремление привлечь искусство, крупные художественные силы к задачам воспитания молодого поколения... Но дело в том, что рисунки, предназначенные для воспитательной цели школы, должны соответствовать, во-первых, тексту читаемых статей, во-вторых, своим содержанием, своей темой они не должны превышать уровня детского развития и доступных детям интересов» [Балталон, 1908, с. 38]. В этом пособии авторы исходят из «культурно-воспитательного значения школы» [Балталон, 1908, с. 2]. В статье «Хрестоматическая система и новые методы. О постановке классного чтения» автор отмечает: «Пока не уничтожится антагонизм между скучным чтением классным и интересным внеклассным — до тех пор вопрос о детском чтении не может разрешиться в благополучном смысле» [Балталон, 1914, с. 22]. В основе системы Ц. П. Балталона лежит изучение психологических особенностей учеников определенного возраста; умение рассуждать на основе целиком прочитанного произведения, но не фрагментов его в хрестоматии; активность учеников в беседе; научение благодаря слушанию, чтению и обсуждению письменно излагать понятое в прочитанном; чтение адресное, созвучное интересам возраста.

Полемика педагогов, методистов-словесников по поводу форм, содержания, целей и подхода к ученикам в XX в. была постоянной, сильной и продуктивной. Обратимся к трем хрестоматиям, появившимся в период после 1917 г. до середины 50-х гг.

Хрестоматия по литературе (сост. Л. С. Гинзбург, Е. А. Сидоров, А. Б. Шапиро и С. В. Шувалов) [Хрестоматия по литературе, 1928] представляет русскую литературу XIX в.

по трем разделам. Раздел 1. Литература эпохи крепостного хозяйства. Здесь: от Грибоедова до Некрасова. Раздел 2. Литература эпохи распада крепостного хозяйства. Здесь: От А. Н. Островского до И. С. Тургенева. Раздел 3. Литература эпохи промышленного капитализма. Здесь: Г. И. Успенский, М. Е. Салтыков — Щедрин, А. П. Чехов, В. В. Вересаев, М. Горький, А. И. Куприн. Завершает хрестоматию следующий материал: Указатель для домашнего чтения. Источники по литературной критике. Фрагменты статей. Газетные ленинские статьи. Протоколы петербургского комитета за 1917 г. Доклады Ленина и Сталина. Речи.

Фрагменты произведений предваряет краткая справка, где представлены биографии автора и раскрываются его взгляды. Рассказы информативны, лишены обращенности к обучающимся. В них можно отчетливо увидеть общественно-политическое влияние. Так, на странице, посвященной А. С. Пушкину, его жизни в Петербурге после Лицея, читаем: «Около трех лет провел поэт в Петербурге, с одной стороны, ведя рассеянную жизнь, типичную для его круга, с другой — живо отзываясь на общественные явления, на политику Александра I, на крепостное право» [Хрестоматия по литературе... , 1928, с. 37]. Хрестоматия предлагает вопросы после каждого фрагмента литературных произведений. В основном вопросы и задания делают упор на классовых противоречиях (несмотря на то, что речь в двух разделах из трех идет о классической русской литературе дворянского периода XIX в. — писатели представлены как борцы за свободу). Так, после комедии Грибоедова «Горе от ума» пять из восьми вопросов именно такого рода, например: «Какие внутриклассовые группировки намечались в дворянском обществе 20-х гг. XIX в. и в связи с социально-экономическими условиями эпохи?», «Укажите все места комедии, в которых говорится об отношении помещиков к крепостным. Сделайте вывод из своих наблюдений» [Хрестоматия по литературе... , 1928, с. 36]. Отметим, что о комедии как литературном явлении нет ни одного вопроса, а сам жанр драматического рода — комедия — вообще не обсуждается. Темы сочинений, данные после чтения, связаны с классовыми противоречиями и борьбой: «Пушкин как певец свободы» [Хрестоматия по литературе... , 1928, с. 47], «Слуги николаевского режима по «Ревизору», «Хлестаковщина как социально-классовое явление данной эпохи» (после знакомства с комедией

Н. В. Гоголя «Ревизор» [Хрестоматия по литературе ... , 1928, с. 114], «Обломовщина как знамение времени» — после романа Гончарова «Обломов» [Хрестоматия по литературе ... , 1928, с. 159]. По поводу программ первого советского десятилетия педагог-методист М. А. Рыбникова пишет в статье «Литературное чтение» следующее: «Наши программы для V-VII классов первого советского десятилетия (до 1927 г.) можно определить как чтение общественное, тогда как последующие программы — до 1938 г. — были программы социологизаторски упрощенного историко-литературного курса» [Рыбникова, 1958, с. 256].

В объяснительной записке к программе 1925 г. находим конкретные указания для такого ведения уроков литературы: «Изучая одно и то же явление общественной жизни, обществовед и словесник в центре своего внимания держат различные стороны его: первый останавливается преимущественно на экономике и политике, второй — на быте и психологии; поэтому рядом с колонкой обществоведческих тем должна быть поставлена колонка тем литературных, логически связанная с первой» [Программы для первого ... , 1925, с. 154].

Обобщая, отметим: структура хрестоматии отчетливая — небольшое слово о писателе, текст произведения или фрагмент, вопросы, задания, тема сочинения, список для самостоятельного чтения, далее критические статьи, речи, выступления с последующими вопросами и заданиями. Обращенность к обучающимся возраста сегодняшних старшеклассников в подавляющем большинстве вопросов и заданий социальная, не принимаются в расчет возрастные возможности восприятия, знание истории, представления о культуре русского дворянства.

Русская литература: Хрестоматия для 8-го класса сред. школы (сост. Н. Л. Бродский и И. Н. Кубиков) [Русская литература ... , 1954] преподносит учащимся литературу от летописей до творчества М. Ю. Лермонтова включительно, завершая материал статьями В. Г. Белинского. Интересно, что содержание хрестоматии составляют фрагменты или полные стихотворения без слов о писателе и предлагаемых произведениях, без вопросов, заданий, тем сочинения. Пояснения даются лишь в сносках и касаются преимущественно устаревших слов или смысла имен. С другой стороны, в хрестоматии есть критические статьи от В. Г. Белинского до Д. И. Писарева, дающие толкование идей произведений в 40-е и

60-е гг. XIX в. Можно назвать хрестоматию в таком виде книгой для чтения в классе и дома. Несомненный плюс издания заключается в широком знакомстве восьмиклассников с русской литературой начиная с Древней Руси.

Завершаем хронологический обзор «Хрестоматией для 10 класса по русской советской литературе» [Русская советская ... , 1953]. Хрестоматия содержит около 50 страниц статей и речей Ленина, Жданова и Маленкова, Молотова. Далее следуют тексты произведений авторов, которые считались тогда советскими: Горького, А. Блока, В. Маяковского, и далее от М. Шолохова до В. Вишневского. В конце хрестоматии расположен библиографический справочник, неудачно размещенный, так как ученики, особенно в старших классах, редко заглядывают в конец книги, когда читают произведение, расположенное в начале или середине. Книга большая, в ней находятся произведения 14 писателей и поэтов. Обращенности к ученикам нет, подбор произведений вновь, как и предыдущей хрестоматии, находится в узких рамках социалистической идеологии.

Результаты исследования

Выявлены и представлены направленности каждой из описанных хрестоматий в связи с эпохой и обращенностью (или его отсутствием) к учащимся.

Заключение

Изучив в хронологии хрестоматии и пособия для учащихся от 40-х гг. XIX до 50-х гг. XX в., отметим следующее.

Хрестоматии и пособия вполне соответствуют тому или иному течению в общественной или политической жизни страны каждой эпохи.

Хрестоматии и пособия XIX — начала XX в. в большей степени, нежели аналогичные книги первой половины XX в., каждая в разной степени, ориентированы на читателя — школьника, гимназиста. Так, хрестоматия Галахова предлагает широкий спектр литературы — как в представленных произведениях, так и в связи творчества писателя и его личности, процесса ее формирования. Сам автор хрестоматии не прячется за статьи или критику, но достаточно откровенно, всегда к месту, филологически и педагогически грамотно высказывает и свое отношение к личности писателя. Его взгляд широк и точен, понятен гимназистам дворянского периода. В хрестоматии Галахова совершенно очевидна прием-

ственность в русской литературе, каждый автор связан с несколькими другими, что дает ученикам возможность видеть жизнь русской литературы не статично, а в развитии идей, отношений к вопросам современности, постоянном неравнодушии нашей словесности к человеку, уважение к читателю. Можно назвать эту книгу и воспитателем художественного вкуса в полной мере, так как автор оценивает на конкретных примерах особенности талантов и дарований избранных им авторов.

В учебных книгах для детей и школьников К. Д. Ушинского явно видны желания обучать родному языку по доступным детям и ученикам начальных классов небольшим текстам, которые писал в основном сам автор. В центре рассказов — жизнь природы, природные и физические явления, которые наблюдают дети, еще не умея понять их, жизнь народа. Народнические взгляды, свойственные именно 60-м гг., стали для русской словесности неиссякаемым источником литературных тем. Несомненно, это связано с отменой крепостного права в 1861 г., так долго ожидаемой в России. Собственно, и в нынешней школьной программе немало примеров произведений, изучаемых в разных классах, именно из этого периода: «Муму» и «Записки охотника» И. С. Тургенева, «Обломов» И. А. Гончарова, народ в романе Л. Н. Толстого «Война и мир», многие другие произведения. Идея К. Д. Ушинского создать новые книги для чтения, формирующие представления о добре, милосердии, нравственных началах, жизни природы, оказалась важной не только для его времени.

Выросшие на его книгах непременно вспоминают о том, какое влияние чтение «Родного слова» и «Детского мира» оказывало на становление личности. П. П. Блонский в статье «Как я стал педагогом» отмечает: «Ушинский многое дал мне, когда я еще приготовишкой учился по его книгам» [Блонский, 1979, с. 33]. Е. Н. Водовозова, смолянка, в последний год обучения которой в Петербургском Смольном институте благородных девиц появился инспектор К. Д. Ушинский, в автобиографической книге «На заре жизни» (часть 2) много рассказывает о том, как на нее и ее одноклассниц, выпускниц, повлияло его появление: «Ушинский явился первым светлым лучом в царстве институтского мрака, пошлости, невежества и застоя. Нужно, однако, иметь в виду и то, что во второй половине 50-х гг. во всей России занималась заря новой жизни, являлись проблески наступающей

эпохи возрождения. В обществе распространялись новые идеи, вырабатывались новые идеалы, пробуждалось отрицательное отношение к окружающим явлениям русской действительности. Оживление среди воспитанниц, наступившее вслед за назначением к нам Ушинского, усиливалось вследствие того, что прогрессивные идеи стали проникать и к нам, несмотря на наши высокие стены и на полную монастырскую замкнутость нашей жизни. После непробудной спячки у нас вдруг зашевелился мозг, и мы стали обращаться к нашим родственникам с более живыми вопросами» [Водовозова, 1987, с. 11].

Е. Н. Водовозова на себе испытала мощь педагогического дарования и силу просветительства К. Д. Ушинского: «В первый раз за всю мою институтскую жизнь я написала матери неказенное письмо: в нем я описывала появление у нас нового инспектора, оживление и волнение, которое нас всех охватило, предстоящие у нас реформы, устройство нового класса, в котором будут преподавать новые учителя, извещала ее о том, что Ушинский предложил мне остаться в нем, и просила на это ее разрешения; об этом я писала и моему дядюшке. Моя же мать выражала изумление, что я вдруг пожелала учиться и для этого решаюсь даже остаться в институте; она приписывала перемену, совершившуюся во мне, всецело влиянию Ушинского. «До сих пор, — прибавляла она, — ты писала мне деревянные, официальные письма, глубоко огорчавшие меня. Если такая перемена могла произойти с тобой, которую я считала совсем окаменевшей, то это мог произвести только гениальный педагог» [Водовозова, 1987, с. 114].

Ушинский стремился не только научить и воспитывать сам, но и передать свои педагогические взгляды будущим учительницам, выпускницам Смольного института. Е. Н. Водовозова записала и цитирует в книге его первую лекцию девушкам, готовящим себя к педагогической деятельности именно под влиянием Ушинского: «Вы должны, вы обязаны, — говорил он, — зажечь в своем сердце не мечты о светской суеде, на что так падки пустые, жалкие создания, а чистый пламень, неутолимую, неугасимую жажду к приобретению знаний и развить в себе, прежде всего, любовь к труду, — без этого жизнь ваша не будет ни достойной уважения, ни счастливой. Труд возвысит ваш ум, облагородит ваше сердце и наглядно покажет вам всю призрачность ваших мечтаний; он даст вам силу забывать горе, тяжелые утраты, лишения и невзгоды, чем так щедро

усяен жизненный путь каждого человека; он доставит вам чистое наслаждение, нравственное удовлетворение и сознание, что вы не даром живете на свете. Все в жизни может обмануть, все мечты могут оказаться пустыми иллюзиями, только умственный труд, один он никогда никого не обманывает: отдаваясь ему, всегда приносишь пользу и себе и другим» [Водовозова, 1987, с. 115].

Системный подход в чтении учащихся, обращенность именно к этому поколению детей и учащихся, знание современной литературы и публицистики, педагогические представления психологии детей, педагогические наблюдения и собственный блистательный педагогический опыт, талант и системный подход, убежденность педагога в необходимости трудиться каждому человеку — все это сделало К. Д. Ушинского незаурядным явлением в педагогике, просветителем.

Книги для чтения Л. Н. Толстого часто ставят рядом с книгами К. Д. Ушинского для детей. Разумеется, они работали в одной парадигме просвещения. Вместе с тем писатель чаще всего ориентировался именно на крестьянских детей, хотя содержание даже его «Азбуки» распространялось на детей разных сословий и было весьма востребовано. Знание языка народа и уважение к нему, постоянное общение с крестьянскими детьми и крестьянами, понимание народной речи, одновременно принятие смысла искусства как творчества и формирование нравственности было важно для Л. Н. Толстого-педагога. Кроме того, Л. Н. Толстой, в отличие от К. Д. Ушинского, не был ученым-педагогом, он в силу своего писательского гения строил воспитание именно этой группы крестьянских детей, о чем читатель, несомненно, знает по педагогическим статьям Л. Н. Толстого. Для К. Д. Ушинского учеба — в первую очередь, труд, напряжение и работа мысли. Л. Н. Толстой осуществлял народную педагогическую деятельность в свободной атмосфере беседы, спора, творчества, чередования учебных занятий со спортом, купанием, пением, он как учитель был постоянно вместе со своими учениками, активно принимал участие во всех формах обучения и воспитания.

П. В. Смирновский в своей хрестоматии придерживается принципа самостоятельности учеников и работы над произведениями в классе с учителем. Способы самостоятельного чтения не оговорены — очевидно, автор рассчитывает на

приобретенный во время обучения опыт учащихся. Такая форма хрестоматии требует от учителя выстраивать систему уроков, структуру вопросов и заданий, тем сочинений или изложений. Иначе говоря, весь курс полностью зависит от педагогических и филологических знаний учителя. Способ общения автора хрестоматии отдан учителю.

Подход Ц. П. Балталона к чтению в начальных классах структурирован — раскрывается роль каждого занятия в системе знакомства учеников с литературным произведением. Способ общения с учениками продиктован учителю в самой системе чтения, уроков и занятий. Изучение педагогом психологических особенностей возраста, последовательность действий при чтении, смена видов деятельности учеников начальных классов при знакомстве с литературным произведением делает методику воспитательного, а не объяснительного, как прежде, чтения передовой для своего времени. Формы хрестоматий, существующих к началу XX в., противоречат видению и методике чтения Ц. П. Балталона.

По структуре Хрестоматия (сост. Л. С. Гинсбург и др.) [Хрестоматия по литературе, 1928] напоминает современные учебники — отличие, пожалуй, состоит в политизированной подаче материала (фактов биографий писателей и вопросов, заданий, тем сочинений). К сожалению, в этой хрестоматии мало собственно филологического содержания, анализа, поводов для художественного осмысления учащимися шедевров «золотого века» русской литературы. Формы взаимодействия располагаются в вопросах и заданиях после чтения, выглядят безадресно, без установки на школьника, его исторических знаний. Вместе с тем содержание хрестоматии вполне соответствует духу нового времени.

Хрестоматия для 8-го класса средней школы «Русская литература» (сост. Н. Л. Бродский и И. Н. Кубиков) [Русская литература, 1954] состоит из текстов или фрагментов литературных произведений, без обращения к учащимся, без вопросов и заданий. Фактически это книга для чтения — роль педагога при работе с этой хрестоматией абсолютна. В этом русле создана и хрестоматия для 10 класса по русской советской литературе (сост. А. Дубовиков, Е. Северин) [Русская советская литература, 1953]. Выбор литературных произведений, начиная с М. Горького, полностью идеологичен, впрочем, для послевоенного учебного издания это, очевидно, было нормой. Обращенность к учащимся отсутствует вовсе. В

тот же период, когда готовились и издавались три последние хрестоматии, ученый-методист Г. А. Гуковский написал «Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике» (1947 г.) [Гуковский, 2000]. Его взгляд на преподавание литературы можно назвать критическим, но в то же время именно методической, научной позицией Г. А. Гуковского руководствовались видные методисты и авторы хрестоматий, учебников по литературе 60-х, 70-х, 80-х гг. XX в. «Главное — в том, чтобы, усвоив научное понимание историко-литературного процесса в России и факты, относящиеся к нему, учащиеся глубоко и прочно усвоили вообще научное понимание литературы. Через литературу они учатся глубоко понимать прошлое — это верно. Но они учатся понимать через нее и настоящее и будущее — это ведь тоже верно. А это значит и то, что мы обязаны научить их читать, то есть глубоко постигать во все не только те произведения, которые включены в программу школы, а вообще всякие произведения, в том числе те, которые еще не написаны и которые они, наши ученики, будут читать через пять, десять, тридцать лет. Изучая программные произведения в классе, мы учим понимать и другие, непрограммные произведения, как написанные “классиками”, так и современные, и те, которые будут современными в будущем. Мало того, мы учим понимать и театральный спектакль, и кинофильм. А для всего этого мало пользы в том, что школьник вызубрит материал “Отцов и детей”. Не зубрить малое, а понимать многое (в пределе — любое произведение) должен он научиться. Для того же, чтобы он научился этому, надо дать ему ключ, отпирающий все тайны искусства; ключ этот — научное понимание произведений искусства» [Гуковский, 2000, с. 222-223].

Подводя итог данному обзору, необходимо подчеркнуть серьезные искания XIX в. по отношению к хрестоматиям и учебным книгам, наличие полемики между педагогами и методистами по поводу способа подачи литературных произведений учащимся и форм самих учебных книг. По выбранным для статьи примерам можно увидеть и широкий филологический, нравственный и воспитывающий подход Галахова; увлечение народностью при чтении школьников, соотношение с возрастными особенностями и привыканием к учебе как к осмысленному труду, знакомству посредством чтения с явлениями природы К. Д. Ушинского. Л. Н. Толстой стоит чуть особ-

няком в этой череде педагогов, но его система обучения крестьянских детей оказалась весьма привлекательна для молодых учителей, для родителей детей разных сословий, для самих крестьянских детей прежде всего обращенностью педагога именно к этой аудитории.

Методы воспитательного чтения Ц. П. Балталона создают фон для занятий чтением дома, родителями учеников начальных классов, определяют систему регулярного литературного развития младших школьников. Стоит отметить, что все подходы педагогов XIX в., перечисленные в статье, актуальны для учебников и рабочих тетрадей конца XX и начала XXI в. Годы советского периода (20-50 гг. XX в.) отражены в хрестоматиях совершенно. Фактически именно идеалы этой эпохи и повлияли на содержание хрестоматий, включая новое понятие «народ». Авторами хрестоматий ученики воспринимаются как граждане, которые должны соответствовать идеалам строителя новой страны. Литература XIX и начала XX в. применяется в качестве социального примера для формирования классовой и гражданской позиции. Потому ее филологическое, нравственное значение в этот период уходит на задний план, по сравнению с любой книгой для чтения и с хрестоматией XIX в.

Библиографический список

1. Балталон Ц. П. Беседы по методике начального обучения. Воспитательное чтение / Ц. П. Балталон, В. Н. Балталон. 2-е изд. Москва : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. 285 с.
2. Балталон. Ц. П. Задачи начальной школы: Воспитательное чтение : пособие для учителей и учительниц / Ц. П. Балталон, В. Н. Балталон. Москва : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1908. 226 с.
3. Балталон Ц. П. Хрестоматическая система и новые методы. О постановке классного чтения / ред. журн. «Обновление школы». Санкт-Петербург — Варшава, 1914. 40 с.
4. Блонский П. П. Как я стал педагогом. Избранные педагогические и психологические сочинения : в двух томах. Т. 1. Москва : Педагогика, 1979. 303 с.
5. Водовозов В. И. Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование? // Избранные педагогические сочинения. Москва : Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 632 с.
6. Водовозова Е. Н. На заре жизни : в двух томах. Том 1. Серия: Литературные памятники. Москва : Наука, 1987. 514 с.
7. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия : в трех частях. Часть 3. Санкт-Петербург : Типография Главного Штаба Его Императорского Величества по

военно-учебным заведениям, издание восьмое, 1859. 250 с.

8. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Тула : Автограф, 2000. 223 с.

9. Русская литература : хрестоматия для 8-го класса сред. школы / сост. Н. Л. Бродский и И. Н. Кубиков. Москва : Учпедгиз, 1954. 383 с.

10. Русская советская литература : хрестоматия для 10 класса средней школы / сост. А. Дубовиков, Е. Северин. Москва : Учпедгиз, 1953. 734 с.

11. Рыбникова М. А. Литературное чтение // Избранные труды / ред. коллегия Д. Д. Благой, В. В. Голубков, А. М. Еголин, Л. И. Тимофеев. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 611 с.

12. Программы для первого центра школ второй ступени (5, 6, и 7 годы обучения). Москва : Госиздат, 1925. 223 с.

13. Скопин В. П. О значении письменных упражнений в старших классах гимназии // Учитель. 1863. № 19. С. 11-48.

14. Смирновский П. В. Пособие при изучении русской словесности (для средних учебных заведений) Время от Карамзина до Пушкина. Издание 13. Москва ; Санкт-Петербург, 1910. 536 с.

15. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. Избранные педагогические сочинения / сост. Г. Г. Савенок. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.

16. Толстой Л. Н. Азбука // Полное собрание сочинений. Том 22. Москва : Художественная литература, 1957. 781 с.

17. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят // Полное собрание сочинений. Том 8. Москва : Художественная литература, 1936. 663 с.

18. Ушинский К. Д. Детский мир и хрестоматия // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. Том 2 / сост. Э. Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974а. 438 с.

19. Ушинский К. Д. Предисловие к первому изданию «Детского мира» // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. Том 2 / сост. Э. Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974б. 438 с.

20. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» // Избранные педагогические сочинения : в двух томах. Том 2 / сост. Э. Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974в. 438 с.

21. Хрестоматия по литературе / сост. Л. С. Гинзбург, Е. А. Сидоров, А. Б. Шапиро и С. В. Шувалов. Ч. 2. Москва : Педагогика, 1928. 545 с.

Reference list

1. Baltalon C. P. Besedy po metodike nachal'nogo obuchenija. Vospitatel'noe chtenie = Conversations on the methodology of initial training. Educational reading / C. P. Baltalon, V. N. Baltalon. 2-e izd. Moskva : Tip. t-va I. D. Sytina, 1911. 285 s.

2. Baltalon C. P. Zadachi nachal'noj shkoly: Vospitatel'noe chtenie = Primary school tasks: Educational reading : posobie dlja uchitelej i uchitel'nic / C. P. Baltalon, V. N. Baltalon. Moskva : Tip. t-va I. D. Sytina, 1908. 226 s.

3. Baltalon C. P. Hrestomaticeskaja sistema i novye metody. O postanovke klassnogo chtenija = Textbook system and new methods. About staging of class reading / red. zhurn. «Obnovlenie shkoly». Sankt-Peterburg — Varshava, 1914. 40 s.

4. Blonskij P. P. Kak ja stal pedagogom. Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija = How I became a teacher. Selected pedagogical and psychological writings : v dvuh tomah. T. 1. Moskva : Pedagogika, 1979. 303 s.

5. Vodovozov V. I. Sushhestvuet li teorija slovesnosti i pri kakih uslovijah vozmozhno ee sushhestvovanie? = Is there a theory of literature and under what conditions is its existence possible? // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. Moskva : Izd. Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1958. 632 s.

6. Vodovozova E. N. Na zare zhizni = At the dawn of life: v dvuh tomah. Tom 1. Serija: Literaturnye pamjatniki. Moskva : Nauka, 1987. 514 s.

7. Galahov A. D. Polnaja russkaja hrestomatija : v treh chastjah. Chast' 3 = Complete Russian textbook: in three parts. Part 3. Sankt-Peterburg : Tipografija Glavnogo Shtaba Ego Imperatorskogo Velichestva po voenno-uchebnym zavedenijam, izdanie vos'moe, 1859. 250 s.

8. Gukovskij G. A. Izuchenie literaturnogo proizvedenija v shkole: metodologicheskie ocherki o metodike. = Study of a literary work at school: methodological essays on the methodology. Tula : Avtograf, 2000. 223 s.

9. Russkaja literatura : hrestomatija dlja 8-go klassa sred. shkoly = Russian literature: a textbook for the 8th class of secondary school / sost. N. L. Brodskij i I. N. Kubikov. Moskva : Uchpedgiz, 1954. 383 s.

10. Russkaja sovetskaja literatura : hrestomatija dlja 10 klassa srednej shkoly = Russian Soviet literature: a textbook for the 10th grade of high school / sost. A. Dubovikov, E. Severin. Moskva : Uchpedgiz, 1953. 734 s.

11. Rybnikova M. A. Literaturnoe chtenie = Literary reading // Izbrannye trudy / red. kolegija D. D. Blagoj, V. V. Golubkov, A. M. Egoлин, L. I. Timofeev. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1958. 611 s.

12. Programmy dlja pervogo koncentra shkol vtoroj stupeni (5, 6, i 7 gody obuchenija). Programs for the first concentrate of second-level schools (5, 6, and 7 years of study). Moskva : Gosizdat, 1925. 223 s.

13. Skopin V. P. O znachenii pis'mennyh uprazhnenij v starshih klassah gimnazii = On the importance of written exercises in high school // Uchitel'. 1863. № 19. S. 11-48.

14. Smirnovskij P. V. Posobie pri izuchenii russkoj slovesnosti (dlja srednih uchebnyh zavedenij) Vremja ot Karamzina do Pushkina. Izdanie 13 = Manual in the study of Russian literature (for secondary educational institutions). Time from Karamzin to Pushkin. Edition 13. Moskva ; Sankt-Peterburg, 1910. 536 s.

15. Stojunin V. Ja. O prepodavanii russkoj literatury. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija = On the teaching of Russian literature. Selected pedagogical writings / sost. G. G. Savenok. Moskva : Pedagogika, 1991. 368 s.

16. Tolstoj L. N. Azbuka Polnoe sobranie sochinenij. Tom 22. ABC Complete works. Volume 22. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1957. 781 s.

17. Tolstoj L. N. Komu u kogo učit'sja pisat', krest'janskim rebjatom u nas ili nam u krest'janskijh rebjat = To whom to learn to write, to peasant children with us or to us with peasant children // Polnoe sobranie sochinenij. Tom 8. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1936. 663 s.

18. Ushinskij K. D. Detskij mir i hrestomatija = Children's World and Textbook // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v 2 tomah. Tom 2 / sost. Je. D. Dneprov. Moskva : Pedagogika, 1974a. 438 s.

19. Ushinskij K. D. Predislovie k pervomu izdaniju «Detskogo mira» = Preface to the first edition of «Children's world» // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v 2 tomah. Tom 2 / sost. Je. D. Dneprov. Moskva : Pedagogika, 1974b. 438 s.

20. Ushinskij K. D. Rodnoe slovo. Kniga dlja uchashhijh. Sovety roditeljam i nastavnikam o prepodavanii rodnogo jazyka po uchebniku «Rodnoe slovo» = Native word. A book for learners. Advice to parents and mentors on teaching their native language according to the textbook «Native Word» // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v dvuh tomah. Tom 2 / sost Je. D. Dneprov. Moskva : Pedagogika, 1974v. 438 s.

21. Hrestomatija po literature = Literature textbook / sost. L. S. Ginzburg, E. A. Sidorov, A. B. Shapiro i S. V. Shuvalov. Ch. 2. Moskva : Pedagogika, 1928. 545 s.

Статья поступила в редакцию 03.05.2022; одобрена после рецензирования 27.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.

The article was submitted on 03.05.2022; approved after reviewing 27.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.