

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**В.М.Гуминский** – доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник ИМЛИ им. М.Горького;  
**Е.О.Галицких** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета, заслуженный учитель РФ;  
**Ю.А.Дворяшин** – доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ИМЛИ им. М.Горького, заслуженный деятель науки РФ, член Союза писателей России, лауреат Международной премии им. М.А.Шолохова;  
**Н.А.Дворяшина** – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета, почётный работник высшего профессионального образования РФ;  
**В.П.Журавлёв** – кандидат филологических наук, доцент, зам. руководителя центра гуманитарного образования издательства «Просвещение»;  
**С.А.Зинин** – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания литературы МПГУ, член Федеральной предметной комиссии по литературе;  
**И.П.Золотуский** – литературный критик, писатель, исследователь жизни и творчества Н.В.Гоголя, член Русского ПЕН-центра, лауреат премии А.И.Солженицына, Государственной премии правительства РФ;  
**А.Г.Кутузов** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАЕН;  
**Ю.В.Манин** – доктор филологических наук, профессор Российского государственного гуманитарного университета;  
**В.С.Непомнящий** – доктор филологических наук, зав. сектором и председатель Пушкинской комиссии ИМЛИ РАН, лауреат Государственной премии в области литературы и искусства РФ;  
**Н.Н.Скатов** – доктор филологических наук, член-корр. РАН;  
**Л.А.Трубина** – доктор филологических наук, профессор, проректор, зав. кафедрой русской литературы, председатель диссертационного совета МПГУ;  
**В.Ф.Чертов** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания литературы МПГУ.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

Покровский бульвар, дом 4/17, строение 5,  
Москва, почта, 101000.  
Телефон: 8 (495) 624-77-38.  
Факс: 8 (495) 624-77-78.

**E-mail: [litervsh@mail.ru](mailto:litervsh@mail.ru)  
[www.litervsh.ru](http://www.litervsh.ru)**

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС77-22549 от 30 ноября 2005 г.

Отпечатано в типографии АО Полиграфический комплекс «Пушкинская площадь».  
Юр. адрес: 109548, Москва, ул. Шоссейная, дом 4Д.  
Тираж 8 000 экз.

© Журнал «Литература в школе». 2017.

При реализации проекта «Изучение классики и современной литературы на уроке и во внеклассной работе» используются средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 05.04.2016 № 68-рп и на основании конкурса, проведённого Общероссийской общественной организацией «Российский союз ректоров».

# СОДЕРЖАНИЕ

## К 145-ЛЕТИЮ МОСКОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

### МПГУ – ШКОЛЕ

### НАШИ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

**Л.А.ТРУБИНА** –  
«В буреломе русских бед...»  
*Революция и судьба России в литературе 20-х годов XX века* ..... 2

**Е.Г.ЧЕРНЫШЕВА** –  
Библейские мотивы в повести А.С.Пушкина «Гробовщик» ..... 6

**Л.В.ТИМАШОВА** –  
Внимание к слову.  
*О стихотворении Сергея Есенина «Гой ты, Русь, моя родная...»* ..... 11

### ПОИСК. ОПЫТ. МАСТЕРСТВО

**С.А.ЗИНИН** –  
В поисках утраченного.  
*О современных реалиях литературного образования* ..... 13

**В.Ф.ЧЕРТОВ, А.М.АНТИПОВА** –  
Исследовательская деятельность по литературе  
и уроки-практикумы в старших классах ..... 16

**Е.И.БЕЛОУСОВА** –  
Историко-культурные комментарии в процессе чтения  
и изучения рассказа И.А.Бунина «В Париже».  
*XI класс* ..... 23

**Н.А.ПОПОВА, Я.В.СОЛДАТКИНА** –  
«Не нынешнего века человек»: урок-семинар по роману  
*Е.Г.Водолазкина «Авиатор». XI класс* ..... 26

**О.Б.МАРЬИНА** –  
Эпиграфы в романе А.С.Пушкина «Евгений Онегин»:  
работа с понятием «интертекст».  
*IX класс* ..... 30

**Н.Е.КУТЕЙНИКОВА** –  
Воспитательные, социализирующие и образовательные  
возможности современной прозы для подростков  
и юношества ..... 33

**Е.В.ГЕТМАНСКАЯ, Н.А.МИРОНОВА** –  
Изучение хокку в школе: особенности российской  
и зарубежной традиции ..... 38

**И.Н.ПОЛИТОВА** –  
Искреннее сочинение ребёнка – награда учителю.  
*Творческая лаборатория словесности в Хорошовской школе  
Коломенского района Московской области* ..... 42



ТРУБИНА Людмила Александровна —

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской литературы МПГУ  
trubina\_l@mail.ru

## «В БУРЕЛОМЕ РУССКИХ БЕД...»

### РЕВОЛЮЦИЯ И СУДЬБА РОССИИ В ЛИТЕРАТУРЕ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА

**Аннотация.** В статье показано, что образ революции в литературе несводим к конкретному социально-историческому явлению. Тема революции включает в себя комплекс проблем, волновавших общественное сознание после реформ Петра I. Они освещались в классике, приобрели особую остроту в годы революции и Гражданской войны. На примере произведений советской литературы и литературы русского зарубежья прослеживается, как художники, несмотря на остроту политического противостояния, формировали общее представление о судьбе России, народа и конкретного человека в ситуации исторического «разлома», утверждали нравственные приоритеты бытия.

**Ключевые слова:** судьба России, образ революции; Гражданская война как трагедия нации; нравственные уроки истории; советская литература, литература русского зарубежья.

**Abstract.** The article shows that the image of revolution in literature is not reducible to a specific socio-historical phenomenon. Revolution theme includes a complex of problems that worried the public during Peter The Great reforms. They were covered in the classics, acquired special acuity during the years of the revolution and Civil War. On the example of works of Soviet literature and Russian literature abroad, artists formed a general idea of the fate of Russia, the people and the individual in the situation of a historical “breakdown” and affirmed the moral priorities of being.

**Keywords:** the fate of Russia, image of the revolution, Civil war as a nation tragedy, historical moral lessons, Soviet literature, Russian literature abroad.

В 1918 году в преддверии первой годовщины Октября В.Маяковский написал «Оду революции». В рамках жанра, призванного прославлять, поэт запечатлел полный противоречий, построенный на контрастах образ:

О, звериная!  
О, детская!  
О, копейная!  
О, великая!  
Каким названьем тебя ещё звали?  
Как обернёшься ещё, двулика?  
Стройной постройкой,  
грудой развалин?

Уже в середине века в эмиграции поэт Г.Иванов с не меньшим сомнением вопрошал:

Красный флаг или трёхцветный?  
Божья воля или рок?  
Не ответит безответный  
Предрассветный ветерок.

(Г.Иванов.

Паспорт мой сгорел когда-то...  
1955(?)



Б.М.Кустодиев. Большевик. 1920

Спустя ещё полвека ситуация изменилась мало, хотя историческая дистанция в сто лет, казалось бы, даёт возможность спокойно и объективно рассматривать и проблематику самой революции, и особенности её художественного отображения. Но по-прежнему в рассматриваемой теме трудно (или невозможно?) отделить поэтику от политики — несмотря на все призывы к этому. За идеологизированными оценками (звучащими и в самих художественных произведениях) **остаются незамеченными общие нравственные уроки, которые ещё в 1920-е годы сформулировала литература.**

Образ революции в литературе всегда шире социально-исторического явления, ею изображаемого. Революция как идея, как состояние души вошла в русскую культуру задолго до событий 1917 года, став одной из

фундаментальных проблем общественной мысли России. Размышления деятелей культуры о революции неотделимы от тех «проклятых вопросов», которые волновали русское общество на протяжении почти трёхсот лет после реформ Петра I. И на первом плане здесь — судьба России, её исторические пути, нравственные основания её жизни.

Ещё в XIX веке прозвучал пророческий пушкинский вопрос: «Куда ты скачешь, гордый конь, / И где опустишь ты копыта?» Эстафету подхватил Н.Гоголь в лирическом размышлении о Руси-тройке, продолжил А.Блок в образе летящей степной кобылицы. Пророчески прозвучали слова поэта: «И вечный бой! Покой нам только снится / Сквозь кровь и пыль...»

Литература устами пушкинского героя с тревогой рассказала о «русском бунте, бессмысленном и беспощадном» («не приведи

Бог видеть»...). Чернышевский к бунту призывает, давая свой ответ на вопрос «что делать?», и нарисует «сон» — идеал общества будущего. В лице Достоевского литература предупредит о грозных последствиях применения «головных» теорий, изменения мира «по арифметике». Наследуя Пушкину, писатель применит образ его стихотворения для обозначения обезбоженных идей и людей («бесы»).

XX веку достанется в наследство историческое нетерпение, жажда справедливости, всеобщего (земного и небесного) переустройства — и вывод о «слезинке ребёнка» как мере исторического прогресса. Образная природа литературы, её сосредоточенность на судьбе конкретного, самого обычного («маленького») человека обусловили особый дар творческого предвидения в искусстве. Художники гораздо раньше и отчётливее, чем

многие другие деятели культуры, сумели предугадать многое из того, что случится с нашей страной в эпоху исторического перелома, спустя столетие называемую Великой российской революцией 1917 года.

На рубеже XIX—XX веков исторический процесс получил катастрофическое ускорение. На арену исторического действия вышли миллионы людей. Войны, столкновение идей, возникновение и борьба партий, нарастающее революционное движение, религиозно-философские искания — таков был социокультурный контекст, в котором формировалось сознание художников. Начавшийся XX век наполнил предсказания «неслыханных перемен», «невиданных мятежей», предчувствие «возмездия» (А.Блок). Все были задеты («ранены», по Б.Зайцеву) революционной силой. Литература понижало «ощущение великого неблагополучия свершающейся жизни и чувство расплаты за неё», «гадания о новой жизни» (Ф.Степун). «Постоянное стояние на ветру из открытого в будущее окна», — так обрисовал А.Блок эту особенность исторического сознания эпохи (статья «Владимир Соловьёв и наши дни»). «Мы ещё не знаем в точности, каких нам ждать событий, но в сердце нашем уже откликнулась стрелка сейсмографа» (статья «Стихия и культура»).

В восприятии творческой интеллигенции революция предстала как «жест трагического преображения» и спасения зашедшей в тупик жизни, как зреющая необходимость изменения самих основ бытия. «Мы — русские, а Русь на гребне волны мировых событий», — в 1911 году писал А.Блок А.Белый (выделено автором. — Л.Т.). Трагедийность предстоящих событий понимали многие, особенно в годы начавшейся мировой войны. «Страшновато за Русь, за наш народ, за его будущее. Ясно одно, мы вступаем в первый акт трагедии всемирной», — в 1914 году писал М.Горький.

К 1917 году неотвратимость перемен казалась почти очевидной. Показательно, что 1 января — меньше чем за два месяца до февральских событий — о революции писали все российские газеты вне зависимости от их политической принадлежности.

Публицисты и писатели предвидели, предсказывали, многие звали революцию, но события, произошедшие в феврале и октябре 1917 года, раскололи русскую литературу. Определяющим вектором стало стремление писателей разобраться «во всём, что видели, / Что случилось, что стало в стране» (С.Есенин). «О, Русская земля!» — эта строка из «Слова о полку Игореве» может послужить эпиграфом ко всей литературе 1920-х годов.

Великая Россия погибла или начался новый этап её исторического развития? Человек на сломе истории; поиски нравственных опор, ответа на вопрос «как жить?»; «пестрота» национального характера, его историческая устойчивость и изменчивость — эти проблемы волновали художников и в Советской России, и в русском зарубежье. Позиции авторов формулировались в ожесточённой полемике, в резком столкновении политических и нравственных позиций. Их непримиримость была усилена личным опытом, драматизмом собственных судеб в революционную эпоху. Оценки времени отражены в названиях: от «Хорошо!» В.Маяковского, «Расплёнутого времени» Б.Пильняка, «Взвихренной Руси» А.Ремизова до «России, кровью умытой» А.Весёлого, «Хождения по мукам» А.Толстого. «Русской смутой» называл революционную эпоху в своих очерках один из лидеров Белого движения А.Деникин, «Окаянными днями» — И.Бунин.

В 1921 году в сборнике «Смена веков», изданном в Праге, А.Бобрищев-Пушкин дал оценку революции не в политическом, а в историческом аспекте: «Мы — современники величайшего исторического катаклизма». Ту же позицию выскажет философ Н.Бердяев в

1923 году: «Мы живём во время грандиозного исторического перелома. Началась какая-то новая историческая эпоха». «Главное событие в судьбе современной России — и всего остального мира — есть, конечно, русская революция 1917 года, — писал Н.Полторацкий, — ибо нет решительно ни одной области внешней и внутренней жизни... в которой это центральное событие нашего времени не имело бы радикальных последствий». М.Горький называл революционную эпоху «эпическими годами», видел в ней «грандиозную и трагическую картину начала новой истории». «Всё отчётливее сквозят в нашем времени черты не промежуточной эпохи, а новой эры», — писал А.Блок и показал революцию как «мировой пожар». «Да здравствует революция / На земле и на небесах!» — провозгласил С.Есенин.

Понимание эпической масштабности событий нашло воплощение в аналогиях с «Третьим Римом» и Рождеством Христовым, мотивах творения нового мира. «Двадцать пятое, первый день», — ведёт отсчёт новой истории В.Маяковский. «Велик был год и страшен год по Рождестве Христовом 1918-й, от начала же революции второй», — начинается роман «Белая гвардия» М.Булгаков. В этом летописном записке подчёркнута грандиозность событий (аналогия с началом новой эры, эпохи христианства) и их глубокий трагизм («Кровавые годы», — сказано в следующем же предложении).

Литература вела поиск художественных средств для изображения исторического «разлома» (Б.Лавренёв), грандиозной «перепряжки истории» (Б.Пильняк). Формировались новое содержание, новый герой, новые формы повествования, новый язык.

«Россия. Революция. Метель». Эта метафора Б.Пильняка обозначит усвоенную литературой 1920-х годов из классики («Капитанская дочка» А.Пушкина) традицию изображать катаклизмы в судьбе страны образами стихии — грозной, тревожной, но величественной и, как многим казалось, очистительной. Максимально ярко эту особенность выразил в поэме «Двенадцать» А.Блок: «Ветер, ветер — на всём Божьем свете!» В произведениях Б.Пильняка «метельная» метафора развёрнута в варьирующихся образах половодья, холодного ветра, пожара, горького запаха полыни, тревожного красного цвета, в который окрашены «иные дни, теперешний век». Эти пейзажные лейтмотивы передают ощущение бесприютности, заброшенности и одиночества «голового» (оставшегося без привычных связей дома, страны, веры, традиций) человека на «голой» земле, где бушует социальный вихрь (роман «Голой год»). «Метельностью» характеризуется и жизнь человека, и философия истории, в которой нашли отражение разные точки зрения на эпоху.

Есть в многомерном образе времени и другой смысловой ряд: гармонизирующий мотив обновления жизни — через кровь, страдания и смерть. Его передают образы половодья, очистительных гроз («над землёй величайшее очищение прошло — революция»), белого ландыша («Я по первому снегу



И.А.Владимиров. Взятие Зимнего дворца. 1917

бреду, / В сердце ландыши вспыхнувших сил», — С.Есенин). В яркости красок, буйстве жизни стихия личностная, природная и социальная сближаются («Революция пришла белыми метелями и майскими грозами», — Б.Пильняк). В произведениях Вс.Иванова образы «цветных ветров» (название повести), запахи, краски и звуки времени утверждают неистребимость жизни на земле. В Луговской видел в ветре «синоним революции, вечного движения вперёд, неуспокоенности, вечной и радостной силы».

Идея исторического творчества, участия в созидании нового мира пронизывала советскую литературу (А.Малышкин, А.Серафимович, А.Фадеев, И.Бабель, А.Весёлый и др.). Народ, реально творящий историю, стал её главным героем. **Тяготение к эпосу как способу художественного воссоздания жизни** — так можно обозначить ведущую тенденцию литературы 1920-х годов. При этом художественные формы выражения эпического содержания могли быть разными: с использованием романтических (В.Маяковский, А.Малышкин), реалистических (А.Фадеев, Д.Фурманов), авангардных (Б.Пильняк, Вс.Иванов, А.Весёлый, А.Ремизов) приёмов.

Устремлённость в будущее — минуя все преграды и жертвы («Там, / за горами горя, / солнечный край непочатый») — будет отличать творчество авторов, вдохновлённых идеей революционной переделки мира. «Падение Дaira» А.Малышкина, «150 000 000» В.Маяковского, «Железный поток» А.Серафимовича — произведения романтические, им присуща идеализация будущего в его резком противопоставлении настоящему и прошлому. Герой этих произведений — масса («поток», армия, отряд). Идея исторического творчества передана сквозным сюжетом неуклонного движения вперёд, во время которого коллективный герой мужает, преодолевает тяжкие испытания. Будущее представ-

ляется воплощением идеала прекрасного, чем и оправдываются жертвы на пути к нему.

Иначе выражают своё «чаяние будущего» (А.Белый) писатели русского зарубежья (И.Бунин, И.Шмелёв и др.). Размышляя, по сути, над той же проблемой — что потом, после революции? — они ищут идеал в прошлом, которое не просто воспроизводится, а сказочно преображается. «Окаянные дни» Бунина отличает подчёркнуто мрачный колорит в описании революционной Москвы: грязь, мрак, у прохожих не лица, а «морды». По контрасту предстают поэтические картины старой Москвы: искристый снег, розовые облака, золотые купола церквей... Рыцарями в белых одеждах, спасающими от посрамления само звание «русский», изображены те, кто сражается против большевиков. Но не политическими взглядами, а органически присущим художникам чувством России произведения И.Шмелёва и И.Бунина выделялись из потока книг, которые И.Тхоржевский назвал «партийной белой библиотекой» эмиграции, мало чем отличающейся от такой же «красной библиотеки» в Советской России.

Трагизм революционного противостояния раскрывался в острых сюжетах, полярных конфликтах («два мира», «две тени встало / лоб о лоб»), кризисных ситуациях (мятеж, бой, гибель), обилии сцен расправ, насилия, проявления жестокости и беспощадности с обеих сторон. В «Железном потоке» А.Серафимовича эмоционально выделены эпизоды гибели детей. Расправы белогвардейцев над беззащитными семьями, издевательства над девушкой-медсестрой и пленными красноармейцами — всё это пробуждает чувство мести, мобилизует на беспощадную борьбу. Трагичны и предельно эмоциональны картины насилия (здесь — со стороны большевиков) в «Солнце мёртвых» И.Шмелёва. Оба писателя потеряли в годы Гражданской войны сыновей, что усиливает поразительные пе-

реклички произведений. Художники обратились к ситуации не столько конкретно-исторической, сколько онтологической, экзистенциальной. Человек перед лицом смерти, судьбы, рока, в борьбе за выживание, за свою семью, за детей — этот древний эпический конфликт проецируется на реалии Гражданской войны.

Герой романа А.Серафимовича — *людской «поток»*, в котором крупным планом выделены отдельные лица: «каждый кусочек жил по-особому», «и все были люди, и у каждого — мать...». Социальное и природное в условиях войны трагически противопоставлены и в то же время неразделимы в каждом герое. Не столько идея, сколько общее страдание, общее горе превращают этих людей в единое целое, делают их непобедимыми.

У И.Шмелёва в центре изображения — мир страдающей души человека. Трагедия восходит от личного на уровень вселенский, конкретная действительность побуждает находить ответы на бытийные проблемы. «Спутались все концы, все начала. <...> Было ли Рождество? Не может быть Рождества. Кто может теперь родиться? И дни никому не нужны». Антиномия «жизнь — смерть» подчёркнута центральным пейзажным образом. В обоих произведениях восходит над прекрасной землёй солнце, дарующее жизнь, но одновременно подвергающее тяжким испытаниям всё живое. Предельно заострённое выражение трагедии — образ «солнца мёртвых», которое ходит по замкнутому кругу: «Это солнце смеётся, только солнце! Оно и в мёртвых глазах смеётся». Корни образа — в фольклоре, к традициям которого обратился также М.Шолохов в романе «Тихий Дон» («чёрное небо и ослепительно сияющий чёрный диск солнца»).

«Все наши, все мы люди, все крещены, все русские. И чего дерёмся, Бог весть. Выдумали эких-то красных да белых и дерутся», — высказал затаённую мысль герой романа «Два



И.Глазунов. Разгром храма в пасхальную ночь. 1919

мира», написанного бывшим политработником Красной армии В.Зазубриным (Зубцовым). «Вот вы образованный, так сказать, а скажите мне вот: почему это друг с другом воевать стали? Из чего это поднялось?» — словно бы вторит ему герой «Ледяного похода (с Корниловым)», написанного эмигрантом Р.Гулем (издан в Берлине в 1920 или 1921 году). С натуры нарисована автором — участником похода сцена расправы «рыцарей белой идеи» над безоружными пленными: «Люди падали друг на друга, а шагов с десяти, плотно вжавшись в винтовки и расставив ноги, по ним стреляли, торпливо щёлкая затворами. Упали все. Смолкли стоны. Умолкли выстрелы. Некоторые расстреливавшие отошли. Некоторые добивали штыками и прикладами ещё живых». Стиль бесстрастного объективного повествования прерывается авторским комментарием: «Вот она, Гражданская война; то, что мы шли цепью по полю, весёлые и радостные чему-то, — это не «война»... Вот она, подлинная Гражданская война».

Противоестественность братоубийства подчёркивают повторяющиеся, варьирующиеся в целом ряде произведений ситуации. Так, например, в «Железном потоке» А.Серафимовича сошлись в ожесточённой драке земляки — казаки и солдаты. Сцена «кулачного боя» не разъединяет, а сближает их, подчёркивая родство, обнажая бессмысленность вражды. Мотивы идейные отступают перед восходящей к эпосу схватке богатырей, представшей в добродушно-ироническом освещении: «вместо того, чтобы колоть и убивать, они в диком восторге упоения лупили один по морде другого кулаками». Дерущиеся настолько похожи, что в темноте, перепугав своих и чужих, «старательно лупят друг друга».

Похожий сюжет рисует А.Деникин в рассказе «Враги» (Париж, 1923). Поручику Добровольческой армии Ковтуну пришлось атаковать родное село Песчанка, в котором он не был два года. В центре рассказа — последняя встреча двух бывших соседей и друзей, а теперь врагов. И вновь — бытийная, подлинно эпическая ситуация: человек перед лицом смерти. Ковтун и Михайло Фадеев получили ранение в бою, они оба страдают от боли, предчувствуют близкую смерть. Озлобление, идейные споры отступают перед общей памятью и чувством вины:

«— Все мы заблудились...

— Это правильно, что заблудились... Ваша ли правда, их ли — не понять. А ты меня прости, Христа для... Озлобился...

— Ну, что там — все виноваты...»

Смерть окончательно объединила бывших врагов: «с трудом подняли грузное, уже застывшее тело Михайлы и взвалили на повозку. Длинные, мёртвые руки взметнулись и упали — словно обняли лежавшего на дне поручика».

Поэтическим аналогом выраженной в рассказе идеи автора звучат строки М.Цветаевой:

*Все рядом лежат — не развесть межой.  
Поглядеть — солдат.*



Н.Г.Котов. Строительство социализма. 1927

*Где свой, где чужой:*

*Белый был — красным стал:*

*Кровь обагрила.*

*Красным был — белый стал:*

*Смерть побелила.*

*(М.Цветаева.*

*Грибок ты мой, грибочек, белый груздь!)*

Очевидна параллель рассказа «Враги» с шолоховским рассказом «Родинка». Его кульминацией также стал эпизод узнавания, но ситуация здесь более трагична: атаман в убитом им красном командире узнаёт родного сына. В приведённой сцене над логикой класовой вражды берут верх извечные законы крови, родства. Атаман, убивший врага, должен был жить и продолжать борьбу; отец, убивший сына, сам себе подписал приговор. «К груди прижимая, поцеловал атаман стынущие руки сына и, стиснув зубами запотевшую сталь маузера, выстрелил себе в рот».

Объективно изображая всеобщее озлобление, многолетнее кровопролитие, ставшее печальной российской традицией упование на силу и, как следствие, обесценивание жиз-

ни человека, художники **формировали понимание Гражданской войны как трагедии, общей беды нации.** В этом нравственном выводе литература на долгие годы разошлась с преобладающей оценкой времени по идеологическому коду.

Характер революционной эпохи раскрылся авторами в изображении судьбы конкретного человека на «сквозняке» истории. Для советской литературы характерен акцент на изображение активно действующего героя, такого как Кожух в «Железном потоке» А.Серафимовича, Левинсон и Морозка в «Разгроме» А.Фадеева. Острое политическое размежевание, сложная перестройка сознания становятся неотъемлемой частью образа героя времени. Герой, делающий свой трудный выбор, изображён М.Булгаковым в романе «Белая гвардия», А.Толстым в трилогии «Хождение по мукам». В литературе русского зарубежья, отразившей взгляд на революционную эпоху «с другого берега», этот тип героя также представлен.

Писателей интересовали способность человека взять на свои плечи историческую

ношу — и последствия сделанного выбора. «Заплатит ли кто-нибудь за кровь? Нет. Никто... Никто», — заострил одну из важнейших нравственных проблем революционной эпохи М.Булгаков («Белая гвардия»). Но писатель показал, что расплата неминуемо приходит — как муки совести, внутренний надлом, как жажда искупления вины человеком, который переступил через нравственную заповедь «не убий» — и не смог этого «перенести». Бурю чувств в душе Григория Мелехова, много повидавшего за годы войн и революций и надорвавшегося под грузом нравственной вины, показывает М.Шолохов («Тихий Дон»). Суд совести настигает людей, сражающихся по разные стороны баррикад: командующего белым фронтом Хлудова (пьеса «Бег» М.Булгакова) и председателя Губчека Срубцова (повесть «Щелкун» В.Зазубрина, 1923, опубликована в 1989 году). Трагизм мироощущения, раздвоение сознания героев переданы через символику образов и деталей. Хлудову постоянно являются столбы с повешенными и казнённый вестовой Крапилин, с которым, как с живым, он постоянно ведёт разговор, пытается оправдаться. Срубцова после массовых расстрелов преследует ощущение несмываемой грязи и запаха крови, и уже непонятно, на самом деле или только в больном мозгу чекиста возникают кровавые пятна на полу его кабинета. Герои Г.Газданова («Вечер у Клэр»), В.Набокова («Машенька») расплавились за свой выбор потерей исторических корней, устойчивости бытия. Человек на «железном сквозняке» жизни, вне России, вне дома, в мире, где «всё казалось не так поставленным, непрочным, перевернутым, как в зеркале» — так, трансформируя тип «лишнего человека», откликается Набоков на крах бытия, переживаемый эмиграцией.

Но, запечатлев трагедийный разлом жизни в революционную эпоху, писатели не могли не размышлять над вопросом «что дальше?». Ответ можно найти в финалах произведений 1920-х годов. Первая книга трилогии А.Толстого «Хождение по мукам» (роман «Сёстры») рисует знаменательную сцену чтения героями книги о Великой Смуте в истории России. Не отрицание прошлого, а уроки истории придают им силу, стойкость и уверенность в возможности всё преодолеть, как уже не раз случалось с Россией. Отрицая утверждение «Россия пропала!», Иван Телегин формулирует убедительный в своей простоте и искренности вывод: «И теперь не пропадём. <...> Уезд от нас останется, — и оттуда пойдёт Русская земля...»

Эта вера в возможность победы добра над злом, основанная на понимании неистребимости жизненных сил народа, звучит во многих произведениях 1920-х годов. Пафос «Несвоевременных мыслей» М.Горького — в его «социальном оптимизме», утверждении великой преобразующей силы творчества, высокой миссии культуры. Мир обновляющейся природы и извечного крестьянского труда по-новому открывается оставшимся в живых после тяжёлых боёв героям романов А.Фадеева («Разгром») и М.Шолохова («Тихий Дон»). Тоску по живому, простому, человеческому разглядел в «кожаных куртках» Б.Пильняк. Прозвучавшее на сломе эпох утверждение самоценности жизни, «очарования» человека, которое не в силах разрушить историческая буря, стало весомым дополнением к общему выводу литературы о неразделимости судьбы человека, народа и России.

Для русского зарубежья духовной опорой, позволившей сохраниться, не растерять свою «русскость», стало православие. Литература в лице И.Шмелёва, Б.Зайцева создала

художественный образ святой Руси. Сопоставив «Солнце мёртвых», «Богомолье» и «Лето Господне» И.Шмелёва, можно сделать вывод о постепенном (после пережитой трагедии) обретении писателем чувства истории. «Спутались все концы, все начала» («Солнце мёртвых») — «Я просыпаюсь...» («Лето Господне»). Естественное, размеренное, веками установленное течение русской жизни воссоздаётся в «Лете Господнем» в мельчайших деталях и подробностях. Определяющей при этом становится функция памяти, которая удерживает и передаёт будущему не просто ушедшее прошлое, но облик России исторической, православной.

В Советской России литература испытала серьёзное влияние богоборческих и атеистических настроений. Но всему вопреки как неотменимый нравственный закон были восприняты писателями вечные истины Священного Писания. С ними соотносились реалии «сбывшегося Апокалипсиса» — братоубийственной Гражданской войны. «Кто ненавидит брата своего, тот находится во тьме...» — поставит слова из Библии в качестве эпиграфа к повести «Конь вороной» В.Ропшин. «В годину смуты и разврата / Не осудите, братья, брата» — будет написано вязью славянского письма на навесе часовни, вставшей над могилой одного из героев М.Шолохова (финал второй книги романа «Тихий Дон»). Выход из истории в вечность, в сакральное пространство (крест Владимира, чтение Библии) в самой сердцевине трагедии даёт надежду героям романа Булгакова «Белая гвардия». Литература утверждала в качестве приоритетных нравственные законы жизни, и в этом состоит её «несвоевременная» и в высшей степени актуальная, выстраданная всей нелёгкой историей мысль.

**ЧЕРНЫШЕВА Елена Геннадьевна** —

директор Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы, почётный работник высшего профессионального образования РФ  
el.chernysheva@yandex.ru

## БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ПОВЕСТИ А.С.ПУШКИНА «ГРОБОВЩИК»

**Аннотация.** Библейские мотивы во многом организуют художественную структуру повести А.С.Пушкина «Гробовщик». Христианские представления находят отражение в ветхо- и новозаветных мифологемах, реконструируемых в повести: Сотворения мира, Страшного суда и др. Благодаря библейским мотивам в повествовании раскрываются глубинные пласты мировидения героя повести Адриана Прохорова.

**Ключевые слова:** библейские мотивы, мифологема, христианская теология, мировидение героя, поэтика, композиция, эпиграф, сновидение.

**Abstract.** Biblical motifs organize the artistic structure of A.S. Pushkin novel "The Undertaker". Christian ideas are reflected in the Old and New Testament mythologies, reconstructed in the story: Creation of the World, the Last Judgment, etc... Thanks to biblical motifs, the depths of Adrian Prokhorov's worldview are revealed.

**Keywords:** biblical motifs, Christian theology, hero's worldview, poetics, composition, epigraph, dream.

Повесть «Гробовщик» была написана А.С.Пушкиным первой из пяти, вошедших в «Повести Белкина», но идейно-художественные особенности «Гробовщика» и сама композиция болдинского цикла (1830) обеспечили срединное положение в нём истории о русском ремесленнике. В шутиливо-ироничном, казалось бы, тоне повество-

вания, в будничных картинах жизни скромного мастера одного из московских цехов начала XIX века таятся фундаментальные проблемы существования человека: веры, смысла бытия, истории, её движения к предначертанному Богом финалу. В художественной структуре «Гробовщика» важное место занимают библейские мотивы.

Согласно христианской телеологии, созданная Богом жизнь на Земле развивается по пути, предначертанному Божественным Промыслом, мир движется к определённой цели: это восхождение от грехопадения ко всеобщему воздаянию на Страшном суде. Причём *causa finalis* — конечная цель Божьего замысла — есть уста-

новление «царства славы как полного обновления неба и земли, как реализация Божественного порядка»<sup>1</sup>.

Творчество А.С.Пушкина 1830-х годов, по нашему мнению, структурируется вокруг теологического — в границах православного сознания — взгляда на исторический и природный процессы. Выявление и интерпретация мифологем, почерпнутых из иудео-христианской культуры, в композиции фантастической повести Пушкина «Гробовщик» помогает прояснить теологическую проблематику как одну из смысловонесущих в произведении. В.И.Тюпа писал о роли притчи о блудном сыне в композиции повести, как и всего цикла<sup>2</sup>. С.Г.Бочаров указывал на ассоциации со Страшным судом в сновидении Адриана Прохорова<sup>3</sup>. Но мотивы, воплощающие картины конца света, соседствуют в повести с мотивами, отражающими представления о происхождении мира и его Творце. Детальное рассмотрение тех и других позволит уточнить как поэтику повести, всего цикла, так и смысловую наполненность Болдинской осени 1830 года — важнейшего этапа духовного развития Пушкина.

Известно, что в цепи разнообразных внутренних мотивов эволюции Пушкина определённое место занимали взгляды немецкого мыслителя И.Канта<sup>4</sup>, который в своих трудах показал, что видимые человеческому разуму закономерности эволюции, порядок мироздания представляются целесообразностью без цели (с точки зрения человеческого разума с его скромными возможностями), ибо человеку не дано знать об истинных замыслах Бога. Для духовного восхождения человека и человечества необходима искренняя вера в нравственный идеал, то есть в совершенно праведного человека, Сына Божия, Который есть разумное основание, цель и смысл (Логос) всего существующего.

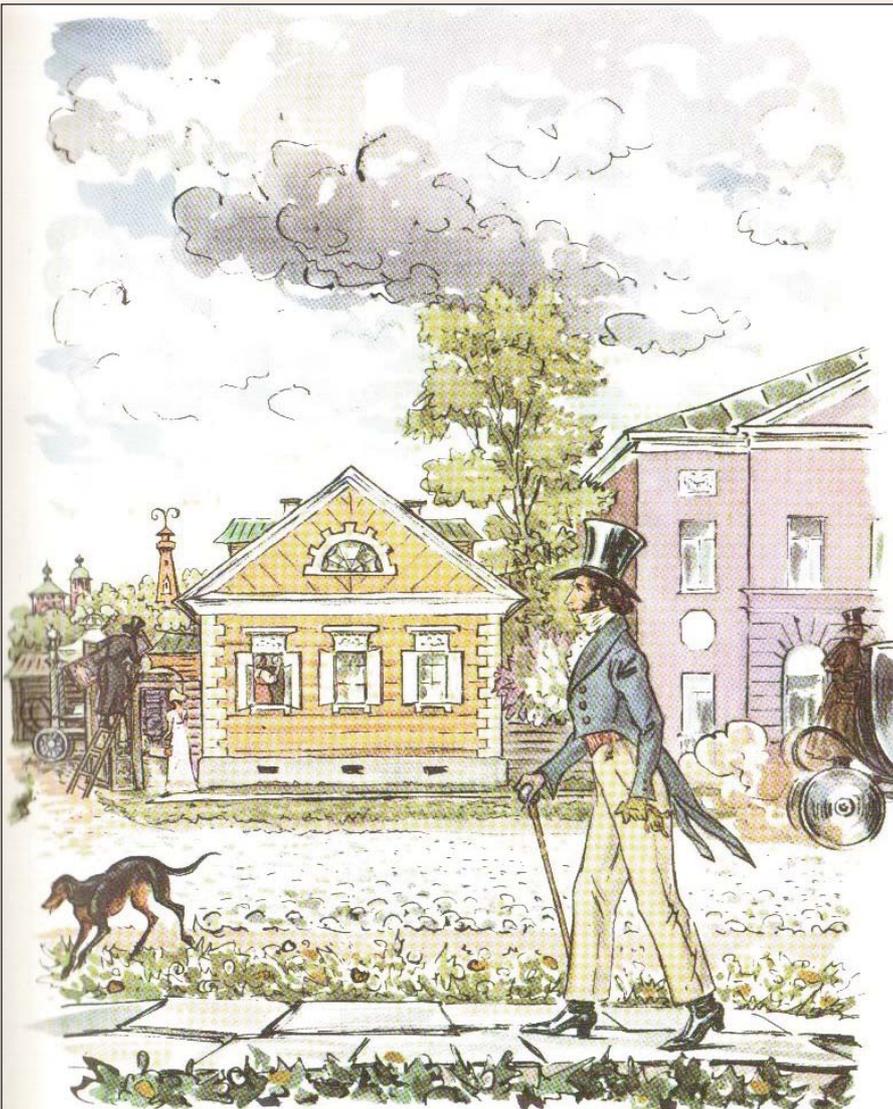
Важнейшими в осмыслении целей мироздания, в его движении к Царству Небесному были для Пушкина поиски духовной мудрости, содержащейся в православии. Нельзя в этой связи не вспомнить диалог поэта с митрополитом Московским и Коломенским Филаретом — выдающимся богословом, прославленным на исходе XX века православной церковью в лике

святых в святительском чине. Он обратил внимание на стихотворение Пушкина «Дар напрасный, дар случайный» (1828), написав на него стихотворный ответ-наставление. («Не напрасно, не случайно / Жизнь от Бога нам дана...»). Пушкин с благодарностью воспринял «стихи христианина, русского епископа» и, в свою очередь, ответил ему в начале 1830 года признательным стихотворением («В часы забав или праздной скуки...»).

Сложный характер духовного становления Пушкина как писателя, его движения к глубинам христианского православного мировидения охарактеризован во множестве работ. Болдинская осень 1830 года явила собой тот отрезок творческого пути, когда линия духовного кризиса, резко опустившись вниз и достигнув минимальной отметки<sup>5</sup>, взметнула к высотам маленьких трагедий и «Повестей Белкина». Произведения обоих циклов отмечены отталкиванием и примирением западных и восточных, европейских и собственно российских ценностей, приметами сложного диалога православия и католичества / протестанства<sup>6</sup>. «Станционный смотритель» и «Моцарт и Сальери» содержат напряжённые ноты теодицеи (теодицея — совокупность религиозно-философских доктрин, призванных оправдать управление Вселенной добрым Божеством, несмотря на наличие зла в мире. Термин введён Лейбницем в 1710 году. — Ред.). Противопоставление гуманистических и христианских ценностей особенно ярко проявилось в «Каменном госте» и «Пире во время чумы», завершающем цикл маленьких трагедий идейно значимым «диалогом» свободы (позиция Председателя) и моральной ответственности (позиция Священника).

Проблемы веры, целесообразности Божественного мироустройства мы находим в поле мировидения героя повести «Гробовщик». Сложная повествовательная структура «Повестей Белкина» требует предельно корректного соотнесения объекта повествования этой повести (православный русский ремесленник, гробовщик Адриан Прохоров), повествователя, вымышленного Ивана Петровича Белкина, и авторского мировидения, конкретных художественных задач писателя.

«Сильные позиции текста» (название, эпиграф, первое предложение) вводят читателя в поле богословской проблематики. «Не зрим ли всякой день гробов, / Седин дряхлеющей вселенной?» — строка из оды Г.Р.Державина «Водопад» жёстко ориентирует читателя на мысль о неизбежности смерти человека. Импульс *causa finalis* задаёт первому предложению особый регистр бытийной семантики («Последние пожитки гробовщика Адриана Прохорова были взвалены на похоронные дроги, и тощая пара в четвёртый раз потащилась с Басманной на Никитскую, куда гробовщик переселялся всем своим



В.Милашевский. Илл. к повести А.С.Пушкина «Гробовщик». 2014

домом»<sup>7</sup>). Не только значение и стилистическая окраска лексики первого предложения, но и длина слов, синтаксис задействованы в решении идейно-художественной задачи. Предложение в целом выстраивается в чёткие ритмические отрезки, что придаёт им подобие эпического зачина; три ударения на коротких заключительных словах («*всем своим домом*») сообщают финальную экспрессию.

Наконец, название повести — видовое наименование человека по роду занятий — содержит морфему, обозначающую субъект того или иного действия, — суффикс «щик» и лексему, обозначающую объект действия, — «гроб». Делатель гробов, последнего земного вместилища, «домовины» человеческого тела, он провозжает человека в последний путь, в Царство Небесное, где души почивших ожидают как суда индивидуального, так и в конце исторических времён — суда Страшного. Гробовщик самым объективным смыслом своего ремесла (обеспечивая свою жизнь за счёт чужой смерти<sup>8</sup>) споспешествует, как говорили во времена Пушкина, завершению земного, бренного бытия человека.

Герой повести подспудно ощущает себя необходимым звеном в цепи закономерных явлений, неизбежно ведущих (что известно любому христианину) к концу света и Страшному суду. Конечно, такой вывод можно реконструировать из текста повести лишь опосредованно. По всей видимости, картина мира Адриана Прохорова в основных позициях строится на христианской вере. В быту гробовщика многие годы «всё было заведено самым строгим порядком», порядок этот сказывается и в домостроевских привычках отца семейства, и в педантичном следовании определённым нормам («на другой день ровно в двенадцать часов...») и т. д. Гробовщик мыслит своё ремесло как честное, равнозначное иным ремёслам и необходимым, как и они. «Чем ремесло моё не честнее прочих?» — рассуждает он вслух после пирушки у сапожника Готлиба Шульца. Характерно, что вне этого «жизнестроительного» профессионального ряда в рассуждениях гробовщика оказываются шут, «гаер святочный» (смех, как известно, в православной традиции сопутствует греху, дьявольское наваждение), и палач. Своё предназначение осмысливает гробовщик в религиозном ключе: он работает на «*мертвецов православных*», *басурмане* смеются над смыслом его трудов (гости Готлиба Шульца в большинстве — протестанты, воспринимаемые здесь Адрианом Прохоровым неприязненно, как иноверцы, *басурмане*). Таким образом, цели существования русского ремесленника вписываются в традиционную для культуры русского среднего сословия картину мира.

В основе житейских представлений Прохорова лежит убеждение в том, что



В.Милашевский. Илл. к повести А.С.Пушкина «Гробовщик». 2014

всё, что он предпринимает, должно приносить утилитарно-практическую пользу. Так, «он разрешает молчание разве только для того, чтоб журить своих дочерей, когда заставал их без дела глазеющих в окно на прохожих». Адриан знакомится с будочником Юрко из соображений, что в нём «рано или поздно может случиться убытки за счёт похорон старой купчихи Трюхиной и даже в собственном сне заведомо лукавит: «побожился, что лишнего не возьмёт, обманывая того, кто «полагается на его совесть». При этом вопрос, оправдывает ли цель средства, перед ремесленником не встаёт, так как ответ заранее известен. Очевидна некоторая деформация христианских ценностей, обусловленная социально-историческими причинами. Прагматические цели (не раз отмеченные в исследованиях) преследовал гробовщик и в непривычном обустройстве нового дома, когда «кивот с образами, шкаф с посудой, стол, диван и кровать заняли им определённые углы в задней комнате; в кухне и гостиной поместились изделия хозяина: гробы всех цветов и всякого размера, также шкапы с траурными шляпами, мантиями и факелами». Реалистическая мотивировка оправдывает такое их расположение: гостиная и кухня — казённое, рабочее помещение; душа жилища (красный угол с иконами) — личное пространство семьи гробовщика. Однако если исходить из ве-

ками установленных обычаев помещать иконы в красный угол, самое почётное место в доме (избе), перемена становится значительной: по существу, оказывается подверженной слову не горизонтальная (жизненная, бытовая), а вертикальная ось (ось духовного возрастания) в традиционной системе христианских координат: меняются местами не только вещи, но и устоявшиеся каноны православной веры.

Последнее обстоятельство сопровождается более существенной мысленной подменой: гордыня превращает его в собственных глазах ни много ни мало в творца своей обособленной вселенной. Яркое доказательство тому — скрытые мотивы *этиологических мифов*, заключающие в себе библейские ассоциации *сотворения космоса* из первозданного хаоса. Рассмотрим их.

В данном контексте *суматохе* дважды противопоставлено слово-антоним *порядок*: «строгий порядок», «порядок установлен». Сообщение об обустройстве нового дома содержит конструкцию со страдательным причастием «им определённые углы», косвенно указывающую на повеление некоторой абсолютной воли (Адриан приписывает её себе). В этом смысле показательно также выражение «разрешал молчание», употреблённое повествователем в ироничном ключе, но содержащее подспудную самохарактеристику субъекта действия как высшей силы. Бессознатель-

ное самоотжествление героя повести с творцом подтверждается также аллюзией на заключительную стадию Сотворения мира в Библии. Адриан обходит своё жилище пред тем, как сесть за самовар; выпивает седьмую чашку чаю (после чего следуют три удара в дверь — и новый виток развития действия).

Подобного рода самоощущение — лишь одна сторона деформации православно-сознания: гордыне сопутствует уныние. Адриан переживает духовный кризис, связанный с резким изменением привычного круга жизненных обстоятельств. Прохорова ждёт новый район, новый дом, другие потенциальные заказчики, другое ремесленное и чиновное окружение. «Старый гробовщик чувствовал... что сердце его не радовалось». Суматоха в новом жилище («жёлтом домике») вызывает ностальгию по «ветхой лачужке». Усиливают душевную смуту экономические проблемы: расходы, связанные с покупкой дома, убыток, нанесённый ритуальным атрибутам проливным дождём. Возникают ассоциации со *Всемирным потолком*. Житейские неурядицы вызывают уныние — «печальные размышления» — предвещие сомнения героя в целесообразности Того, Кто устроил мир за пределами дома гробовщика (истинного Творца жизни — Бога). Они усиливаются, когда сам Адриан формулирует

оксиморонное положение: «Нищий мертвец даром берёт себе дом».

Налицо два эмоционально-смысловых плана образа (условно назовём их редуцированными формами «демиурга» и «Гамлета», вечных архетипов человеческой культуры). Пиком совмещения этих «ликов» героя, высшей точкой наивной рефлексии о сверхзначимости своего я и наивного, пусть бессознательного, противостояния Богу является монолог Прохорова после новоселья у Шульца. «Гробовщик пришёл домой пьян и сердит», — пишет Пушкин. Изменённое состояние сознания — опьянение — в этой ситуации провоцирует бессознательные и / или глубинные внутренние устремления. Обиды, связанные с неудовлетворённостью социальным статусом-кво (как он определился на вечеринке, особенно после шутки Юрко о здоровье мертвецов, клиентах Адриана, и смеха собравшихся ремесленников), как нам представляется, не являются ведущими мотивами весьма сомнительного желания — пригласить на новоселье мертвецов. Скорее всего, следует говорить о сложном комплексе психологических и мировоззренческих причин, вызвавших предложение попировать в кругу необычайных гостей. Попробуем очертить круг этих мотивов.

1. Впервые возникшие сомнения в общественной значимости своего дела —

как она определена от века, в его смысле и целесообразности. «Чем ремесло моё нечестнее прочих?» — этот вопрос не кажется риторическим, он обращён не только к цеху, но к себе, к высшим силам, к Богу.

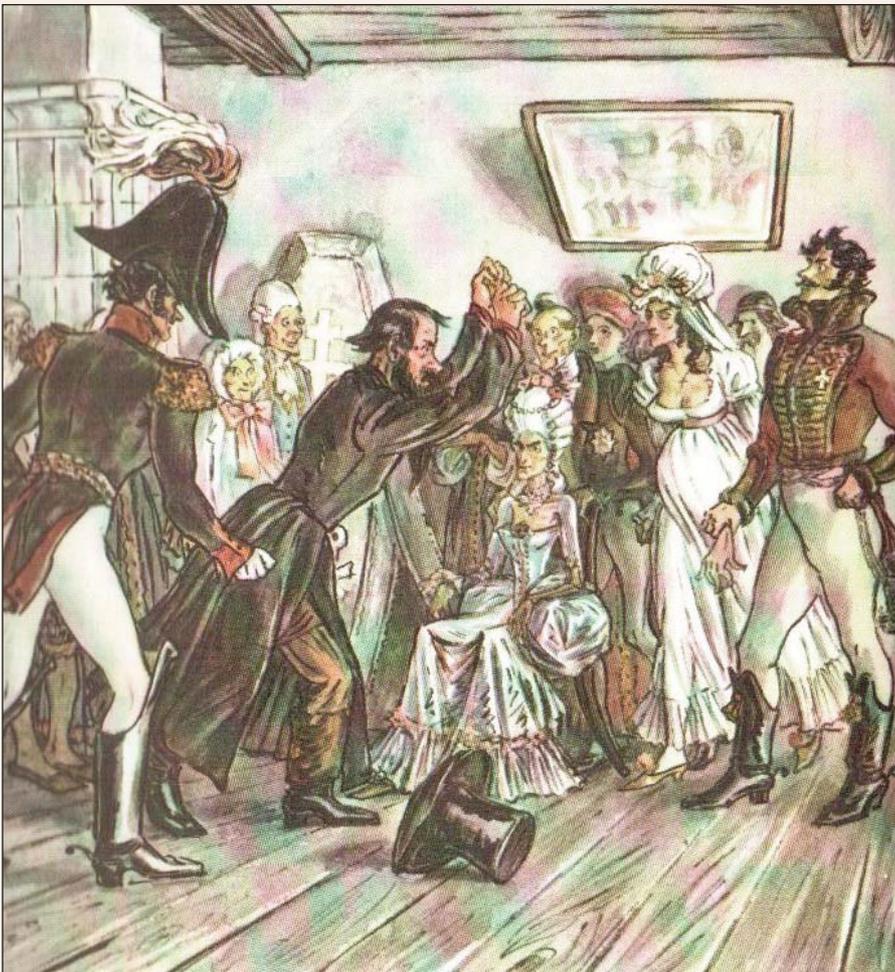
2. Претензии на роль всемогущего «хозяина» там, где Адрианом осуществляется его профессиональная деятельность, при этом обращение «Милости просим, мои благодетели...» — лишь внешняя форма уничижения, скрывающая истинные амбиции ремесленника.

3. Неявный протест против устоявшихся христианских канонов (грех с христианской точки зрения; вспомним реплику работницы: «Что ты, батюшка?.. Что ты это городишь? Перекрестись! Созывать мёртвых на новоселье! Экая страсть!»).

4. Бредовое приглашение «благодетелям» попировать, желание угостить их чем бог послал выступает как особая форма психологической компенсации гнетущего осознания неизбежности своей смерти, субъективного желания обесмертить своё существование. Особые возможности в этом смысле скрыты и в предполагаемой форме общения с потусторонним — пире (известно, что жанр симпозиума (пира) — архаичный ритуал — был одним из излюбленных в поэтике Пушкина). В пиршественном ритуале есть определённая возможность проявить себя как значимую личность в ряду — или вне ряда! — себе подобных. Не случайно, думается, фамилия героя производна от греческого по происхождению имени Прохор (от др.-греч. τροχῶρεω — буквально: «тот, кто перед хором», запеваля).

Восстановить миропорядок по собственному соображению — значит восстановить, *нарушая* его. Отчётливо эти, говоря условно, деструктивно-теургические амбиции определяются в «Пиковой даме» у Германна, который захочет подчинить себе судьбу, державные законы жизни.

*Сон* (один из ведущих у Пушкина приёмов поэтики, обычно воплощающий действие скрытых и могущественных сил мироздания) вводит в повествование глубинные пласты субъективной реальности героя повести. Страх, ужас, потеря присутствия духа — таковы эмоциональные обертоны, сопутствующие «общению» Адриана с мертвецами. Казалось бы, вторая часть сна — явившиеся мертвецы — несут с собой выраженную инфермальную окраску и свидетельствуют о готических традициях в повести. «Что за дьявольщина?» — думает герой. Однако семантика этой части вовсе не ограничивается явлением демонической силы: мотив воскрешения мертвецов вновь сообщает повествованию эсхатологический смысл, мощно и настойчиво призывая читателя переживать вместе с героем ощущения предстоящего на Страшном суде, несущего бремя ответственности за земные



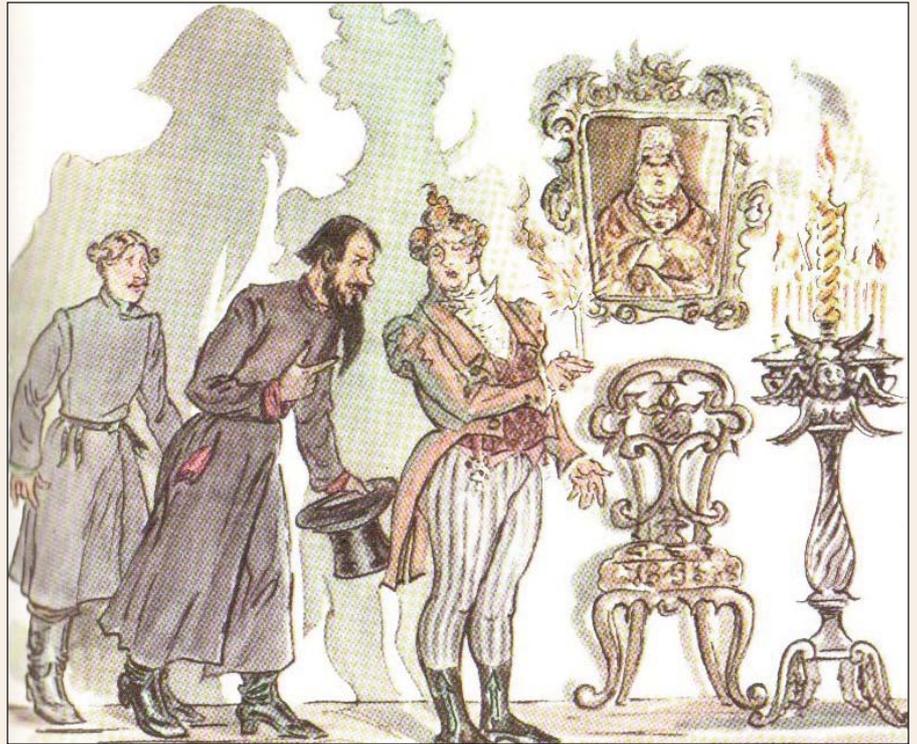
В.Милашевский. Илл. к повести А.С.Пушкина «Гробовщик». 2014

грехи. Безусловно, этот смысл придают отрывку и ропот справедливого *негодования*, и косвенные обвинения в обмане в адрес гробовщика Петра Петровича Курилкина. Имя этого покойника семантически ёмкое. Дважды «оглашается» имя одного из апостолов Христа, привратника у райских дверей. Конечно, имя это звучит вне эсхатологического контекста, но опосредованно подчёркивает праведный характер «суда». Оксиморонной эту выразительную деталь текста делает следующее обстоятельство: Пётр (в дословном переводе «камень, каменный») «пошатнулся, упал и весь рассыпался» от толчка Адриана Прохорова.

Это кульминация не только сновидческой части сюжета, но и, пожалуй, сюжета всей повести. Накал напряжения таков, что герой, оглушённый криком мертвецов — товарищей Курилкина и почти задавленный ими, теряет присутствие духа, лишается во сне чувств.

Далее следует пробуждение героя. Вслед за современными исследователями не согласимся с мнением Б.Эйхенбаума, который считал, что «развязка возвращает нас к тому моменту, с которого началась фабула, и уничтожает её, превращая рассказ в пародию»<sup>10</sup>. Ещё раз обратимся к эпизоду пробуждения. Уже проснувшийся Адриан ожидает последствий ночных приключений. Вновь восстанавливается причинно-следственная связь явлений в сознании Прохорова, в значительной мере — благодаря диалогу с работницей Аксиньей. По всей видимости, героем пережит духовный кризис. Однако говорить об окончательном благодушном, умиротворённом состоянии духа героя, о возвращении к нему христианских добродетелей (такое предположение высказывают некоторые исследователи<sup>11</sup>) текст пушкинской повести не даёт основания. Финал повести несёт смысловую открытость. Определённо можно сказать лишь одно: их — в противоположность Адриану — лишена героиня, наделённая ясным и простым взглядом на вещи. Это всё та же работница Аксинья, чьи немногочисленные реплики свидетельствуют о свойственных ей традиционных христианских представлениях. Заметим, что этимологически *Аксинья* — от греческого *гостья, чужая*<sup>12</sup>. В этом имени — и неявное противопоставление демиургическим амбициям гробовщика, и намёк на христианское представление о временности земного существования.

Следует сказать, что в первоначальном варианте «Гробовщика» вместо дочерей Адриана фигурировали работники, а Шульц праздновал не серебряную свадьбу, а годовщину своего переселения в Россию. Пушкин, внося соответствующие изменения в параллельных образных структурах (немцы — русские), сделал более интимными миры двух ремесленников, привнёс в повествование обострён-



В.Милашевский. Илл. к повести А.С.Пушкина «Гробовщик». 2014

но-личный пафос. Немецкий строй — как он явлен в изложении вымышленного повествователя — не подвержен внутренним «тектоническим» процессам; в мировидении же русского человека, обычного гробовщика, ощущаются драматические, высшего порядка вопросы о цели и смысле существования. Наивная теология ремесленника как раз и заключалась в подспудном осмыслении этих важнейших в жизни человека вопросов. Устройство семейного лада после грозного сна, картина гармонии, поутру установленной в доме Адриана Прохорова, даёт повод обратиться к мыслям о Божественной Благодати, понять пушкинский взгляд на благоустройство жизни человека в самом загадочном произведении «Повестей Белкина».

### ПРИМЕЧАНИЯ

- 1 ТРУБЕЦКОЙ С.Н. Эсхатология // Христианство: Энциклопедический словарь: В 3 т. / Ред. колл.: С.С.Аверинцев (гл. ред.) и др. — М.: Большая российская энциклопедия, 1995. — Т. 3. — С. 268.
- 2 ТЮПА В.И. Анализ художественного текста. — М., 2009. — С. 217 и др.
- 3 БОЧАРОВ С.Г. О смысле «Гробовщика» // Бочаров С.Г. О художественных мирах. — М., 1985. — С. 60.
- 4 См.: КОРОВИН В.И. Пушкин и Кант // Литература. — 1998. — № 42. — С. 5—12.
- 5 См.: ЛОТМАН Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин. — Л.: Просвещение, 1981. — С. 182—183. («Пушкин приехал в Болдино в подавленном настроении. Не случай-

но первыми стихотворениями этой осени было одно из самых тревожных и напряжённых стихотворений Пушкина «Бесы» и отдающая глубокой усталостью «Элегия»».)

- 6 См.: КОРОВИН В.И. Россия и Запад в болдинских произведениях А.С.Пушкина. «Моцарт и Сальери», «Повести покойного Ивана Петровича Белкина». — М.: Русское слово, 2013.
- 7 ПУШКИН А.С. Полн. собр. соч.: В 16 т. — М.; Л.: АН СССР, 1937—1949. — Т. 8/1. — С. 89. Далее ссылки на повесть «Гробовщик» приводятся по этому изданию.
- 8 «Пожелание мертвецам здоровья есть пожелание смерти живым. Такова крытая семантика существования гробовщика». См.: Бочаров С.Г. О художественных мирах. — М.: Советская Россия, 1985. — С. 66.
- 9 Немецкий учёный-славист В.Шмид видит в будочнике Юрко мистического посредника, медиатора: «Будочник... не кто иной, как прозаично-московский Гермес... проводящий людей из сего мира в потусторонний мир». См.: Шмид В. Проза Пушкина в поэтическом прочтении: «Повести Белкина». — СПб.: Изд-во С.-Пб. ун-та, 1996. — С. 283.
- 10 ЭЙХЕНБАУМ Б.М. Проблемы поэтики Пушкина // Эйхенбаум Б.М.. Сквозь литературу. — Л.: Academia, 1924. — С. 167.
- 11 См., например: Шмид В. Указ. соч. — С. 293.
- 12 Семантика и этимология имён определялась по словарям: Петровский Н.А. Словарь русских личных имён. — М.: Русские словари, 1996; Словарь имён / Сост. Г.Квита. — М.: Кучково поле, 1997.

ТИМАШОВА Лариса Владимировна —

кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы МПГУ  
tinnila@list.ru

# ВНИМАНИЕ К СЛОВУ

## О СТИХОТВОРЕНИИ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА «ГОЙ ТЫ, РУСЬ, МОЯ РОДНАЯ...»

**Аннотация.** Для целостного восприятия произведения школьникам должны быть понятны все слова, их смысловые оттенки и образы. Вычитывание значения слова из контекста рождает иллюзию понимания и способно обеднить восприятие. В статье эта проблема рассматривается на примере известного стихотворения Сергея Есенина. Работу с ним на уроке предлагается построить на внимании к поэтическому слову, на воспитании чуткого отношения к многозначным и незнакомым словам.

**Ключевые слова:** Сергей Есенин, лирическое произведение, стихотворная речь, поэтическое слово, лирический герой, природа стиха.

**Abstract.** For the full understanding students should understand all the words with their semantic nuances. Snatching the word meaning out of context provides the illusion of understanding and can impoverish perception. This problem is presented in the article on the example of Sergei Esenin's famous poem. Working with it teaches how to build an attention to the poetic word and raise sensitive attitude to unfamiliar words.

**Keywords:** Sergei Esenin, lyrics, poetic speech, poetic word, lyrical hero, nature of verse.

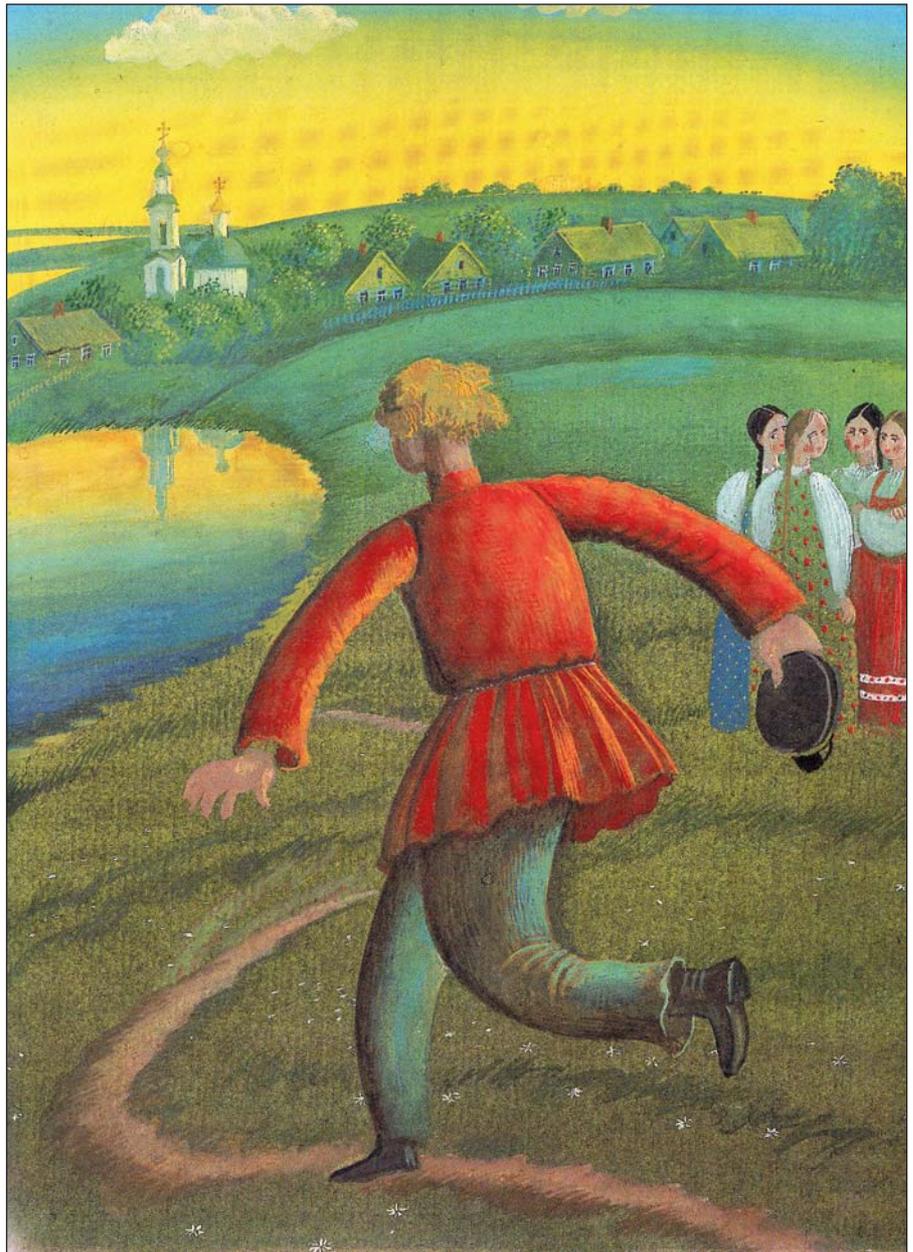
При изучении короткого лирического произведения мы ищем продуктивный путь, который даст возможность провести целостный анализ, раскрыть сокровенное содержание стихотворения. Для того чтобы поэтическое слово затронуло сердца школьников, важно избежать формального разбора, упрощения поэтической мысли, излишнего увлечения терминологией.

Стихотворная речь имеет законы, рождённые самой природой стиха. Слово в лирическом стихотворении звучит особенно, приобретает добавочные смыслы, играет всеми красками, воспринимается в значениях, заложенных способностью человеческого мышления к ассоциациям. Поэтому изучение лирики — необходимый источник развития творческого мышления школьников.

Обратимся к известному стихотворению С.Есенина «Гой ты, Русь, моя родная...» (1914). Оно пронизано светом, радостью, умиротворением, восторженной преданностью Родине. В нём есть многозначные устаревшие слова. Современным ученикам они не знакомы, а без понимания их лексических значений не может сложиться цельный поэтический образ. При прочтении этого произведения, как правило, складывается иллюзия понимания, когда содержание в целом ясно и смысл отдельных слов вычитывается из контекста. На уроке потребуются толковые словари В.И.Даля, С.И.Ожегова, Т.Ф.Ефремовой, Д.Н.Ушакова, Энциклопедический словарь. Продуктивно обращение к электронным версиям перечисленных источников, к интернет-ресурсам, например <http://tolslovar.ru>, <http://grindi.ru>, <http://что-означает.рф>. Это позволит экономить время и привлекать материалы нескольких словарей одновременно. Широкие возможности для такой работы открывает использование электронного учебника литературы.

Задержим внимание на словах первого четверостишия: «гой», «хаты», «риза», «образ», «синь» (см. справочные материалы в конце статьи). «Потеря» этих слов не исказит общее впечатление от стихотворения, но его восприятие будет недостаточно полным.

«Гой» — приветствие, обращение к кому-либо. Представим себе «хаты — в ризах образа»... Поэт приветствует бескрайние родные



Н.Яшук. Илл. к стихотворению С.А.Есенина «Гой ты, Русь, моя родная...». 1997

просторы, где жилища людей подобны иконам в окладе («хаты — в ризах образа»). За этой метафорой следует цветовая метафора «только синь сосёт глаза». Возникает ощущение

спящей синевы русских просторов. Цветопись, как известно, у Есенина символична: синий, голубой означает в ранней лирике поэта цвет первозданных стихий — неба,

воздуха, воды. Есенин умел «передать с его помощью ослепительную распаханность русского пространства — “голубой Руси”, несущей в себе образ “земного неба”» (Воронова, 134). Получается, что нарядная крестьянская изба не просто жилище, а нечто святое, проявление Божественного на земле.

Лирический герой чувствует себя «захожим богомольцем» среди хат-образов, полей, околиц и тополей. Странники-богомольцы ходили по святым местам, монастырям, молились чудотворным иконам. А для поэта родные просторы и есть святые места, достойные поклонения.

Мотив странничества характерен для лирики С. Есенина этих лет («По дороге идут богомолки...», поэма «Микола», «Калики»). Он имеет личные, биографические корни. Дом Есениных был открыт для странников, нищих. У искренне верующей бабушки поэта Натальи Ефтеевны они находили приют и помощь. Сам поэт с раннего детства был приобщён к паломничеству и почитанию православных святых, бывал в Николо-Радуницком, Иоанно-Богословском и Солотчинском монастырях. В «Автобиографии» 1924 года он писал: «Первые мои воспоминания относятся к тому времени, когда мне было три-четыре года. Бабушка идёт в Радовецкий монастырь, который от нас верстах в 40. Я, ухватившись за её палку, еле волочу от усталости ноги, а бабушка всё приговаривает: “Иди, иди, ягодка, Бог счастье даст”» (Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. — М.: Наука, Голос, ИМЛИ. РАН., 2000—2005. — Т. 7. — С. 14). Это было пожелание, чтобы «ребёнок сам, своим духовным трудом и напряжением физических сил заслужил милости Божьей» (Воронова, 45).

У «низеньких околиц», у сельской изгороди, не просто сохнут или вянут, а «звонко чахнут» тополя. Обычно увядание вызывает сожаление, а здесь — умиротворение и всё та же радость. «Звонко» значит «живо», «весело». Как и дальше в стихотворении — «прозвенит девичий смех». Дело в том, что у тополя раньше, чем у других деревьев, начинают желтеть листья. Здесь чувствуется приближение осени. Шелест тополя мы встретим у С. Есенина в стихотворении 1922 года: «Да! Теперь решено. Без возврата / Я покинул родные края. / Уж не будут листвою крылатой / Надо мною звенеть тополя». Известно, что в 1924 году поэт посадил во дворе своего дома именно тополь, в наши дни он стал памятником живой природы.

Мы чувствуем запах яблок и мёда, связанный с православным праздником, со Спасом. Это православная традиция — нести в храм первый урожай яблок, первый сбор мёда. Но почему же «кроткий Спас»? Этот образ встречается и в поэме «Микола» (1913—1914):

На престоле светит зорче  
В алых ризах кроткий Спас:  
«Миколае-чудотворче,  
Помолишь Ему за нас».

«Русские святые, — писал религиозный философ Н.О. Лосский, — особенно осуществляют в своём поведении “кенозис”<sup>\*</sup> Христа, его “знак раба”, бедность, смирение, простоту жизни, самоотверженную кротость» (Лосский, 8). Эта мысль раскрывает истоки поэтического образа С. Есенина.

Особенного комментария требуют строки «И гудит за корогодом / На лугах весёлый пляс», ибо неточное понимание слов не даёт возможности представить все реалии, о которых говорится в произведении. Это обедняет его восприятие. *Корогод* часто толкуется как искажённое от *хоровод*. Довольно странно в таком случае, что весёлый пляс гудит (*шумит*) за хороводом, если хоровод — это «старинный танец у славянских народов, сопровождаемый песнями и драматическим действием» (Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка).

*Корогод* имеет здесь скорее пространственное значение. Читаем в словаре В.И. Даля: «... в Смол., Калужск. губерниях карогодом зовут целый ряд, порядок чего-либо»; слово *порядок* объясняется в частности как «избы, стоящие в порядок или в линии, по улице, в ряду». Таким образом, за *корогодом* может означать за *порядком* — «за домами, образующими улицу». При таком толковании картина народного праздника становится яркой и понятной.

Теперь бегом по «мятой стёжке», извилистой тропинке — и открываются зелёные просторы («приволье») полей (*леха* — полевая полоса). И здесь, «как серёжки», как шелест мелких цветов тополя на ветру, раздаётся девичий смех...

Единство стихотворения создаётся стилистически и ритмически. Настроению лирического героя соответствует подвижный ритмичный хорей, он создаёт бодрый и жизнерадостный ритм. Стихотворение С. Есенина продолжает духовную традицию наших предков, которые тонко чувствовали связь с природой и ощущали себя её детьми. «Этот образ яркой и звонкой России, со сладкими запахами, шелковистыми травами, голубой прохладой, именно Есениным был внесён в поэтическое сознание народа» (Эпштейн, 247).

Последние строки — закономерное завершение счастливой летней картины. Даже если святое воинство призовет жить в раю, лирический герой предпочтёт самое родное и близкое — Родину.

Понимание каждого слова — важное условие верного восприятия произведения. Учитель должен прививать чуткое отношение к незнакомым словам и выражениям, стимулировать желание узнать и понять их. Без пристального внимания к слову школьники ограничатся «скольжением по поверхности смысла» (Граник, 13), и такое ограниченное восприятие не вызовет у них чувства потери и не разовьёт интерес к поэзии.

#### Справочные материалы

*Гой* — междомет. вызывательное восклицание, ободрительный вызов (*Даль В.И.*);

*межд., народ.-поэт. Употр. при приветствии, обращении к кому-л., чему-л. (Ефремова Т.Ф.).*

*Хата* — у украинцев, белорусов и части русских жилое помещение с печью; жилище *постройка (Энциклопедический словарь).*

*Риза* — *ризы, ж. (церк.-слав. — одежда).*  
1. Верхнее *облачение* священника, надеваемое во время богослужения. || Богатое, украшенное золотом, обычно царское, *одеяние (истор.)*. На царе были *бармы* и отцовские... золотые *ризы*. А.Н. Толстой. 2. Оклад, металлическая *накладка* на иконах на тех местах, где изображена *одежда* (церк.). 3. *Платье, одеяние (устар., преимущ. в поэт. образной речи)*. Ризу влажную мою сушу на солнце под скалою. Пушкин. И снегом сыпучим одета, как ризой, она. Лермонтов (о сосне). (*Ушаков Д.Н.*)

#### Образ

1. м.
    - а) Внешний вид, облик кого-л., чего-л.
    - б) Подобие кого-л., чего-л.
    - в) *устар.* Изображение.
  2.
    - а) Живое, наглядное представление о ком-л., чём-л.
    - б) То, что видится, грезится, кажется в воображении.
    - в) Копия, слепок, отпечаток в сознании явлений объективной действительности.
  3.
    - а) Художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках и т. п.
    - б) Наглядное изображение какого-л. явления через другое, более конкретное; сравнение, уподобление.
    - в) Созданный художником обобщённый характер, тип.
  4. Вид, порядок, склад чего-л.
  5. *устар.* Способ, приём.
2. м.  
Икона. (*Ефремова Т.Ф.*)

*Синь, синька, синеть и пр. (Даль В.И.)*

#### Околица

1. *Изгородь* вокруг всего селения или *только при выезде* из него.
2. *местн.* Окружающая местность; *окрестность, округа.*
3. *местн.* Окольная, кружная *дорога.* (*Ефремова Т.Ф.*)

*Чахнуть* — *сохнуть, вянуть, блекнуть; хилеть, хиреть, дряхлеть, худеть и слабеть.* Деревцо чахнет, зачахло. Она чахнет с самой осени, еле ходит, исчахла. | *Сев. просыхать, пробыгать.* Белёе чахнет ещё на ветру, не прочахло. Лёд на озере чахнет, изникает. (*Даль В.И.*)

*Спас* (С прописное), *Спаса, мн. нет, м. (церк.).*

1. То же, что *Спаситель* во 2-м знач. (*разг.*). || *Икона* с Его изображением.

\*Кенозис (греч. «опустошение») — богословское понятие, означающее снисхождение Бога к людям, самоограничение, самоумаление Бога.

2. Церковь в честь Спасителя. Спас Нередицкий.

3. Название трёх церковно-бытовых праздников у православных. (Ушаков Д.Н.) Спас первый — медовый, второй — яблочный, третий — полотняный (1, 6, 16 августа по старому стилю). В рот яблока до Спаса не беру. Некрасов. (Ефремова Т.Ф.)

Гудеть — несов., неперех.

1.

а) Издавать длительный монотонный звук.

б) перен. разг. Говорить, петь низким голосом, монотонно.

2. перен. разг. Говорить всем одновременно, шуметь.

3.

а) Издавать протяжный громкий звук, сигнал (о гудке).

б) Давать гудки (о пароходе, поезде, автобусе и т. п.).

4) разг. Непрерывно нить, ломить. (Ефремова Т.Ф.)

Корогод — корогодить, южн. зап. искажён. произносится также карагод; хоровод, хороводить; в смол., калужск. деревнях карагодом зовут целый ряд, порядок чего-либо, напр. ряд свай. (Даль В.И.)

Стёжка, ж. 1) Действие по знач. глаг.: стегать (2\*). 2) Стегальный шов, а также прошитое таким швом место. 2. ж., разг. 1) Дорожка, тропинка. 2) перен. Следы зверей,

птиц, оставляемые на снегу, песке и т. п. (Ефремова Т.Ф.)

Приволье

1. Широкое просторное место, открытое свободное пространство.

2. перен. Свобода, отсутствие всякого стеснения, вольная жизнь. (Ефремова Т.Ф.)

Леха — лешина, лешка, ж. Гряды, ряд, порядок, полоса. И возлегаша на лехи, по сту и пятьдесят, Матф. | Тесьма, лента, борозда; обмежек пашни, межа: гряда или гривка, выходящая из пашни всвал, от свалки двух пластов впротив; поперечная или более глубокая борозда в пашне; местами (сар.) загон разбивается бороздами на лехи, полосы сажени в две шириною, чтобы не было огрехов, обсевков, и каждая леха засеивается враз. | Перм. мера земли, одна двенадцатая часть десятины. | Каз. полоса в 80 саж. длиннику, 4 саж. поперечнику, или 320 квадратных саж., т. е. по 7/12 лех на десятину. Лешить, ляшить, лящить поле, разбивать на лехи; новг. твер. разбивать посев или поле на полосы, лехи, чтобы не было огрехов, или на клетки, по числу возов, на воза; лешать и лешницею, плахую, которую проволაკивают на верёвке; пск. лешок; м. костр. лоскут, отрезок, кончик холста; | платок. (Даль В.И.)

Серёжки — соцветия в виде кисти мелких цветков, некоторых злаковых и древесных растений. (Ефремова Т.Ф.)

Рать — ж. брань, пря, ссора, реть с побоищем, война. Мир стоит до рати, а рать до мира, одно сменяет другое. | Воинство, войско, ополчение, воинская, боевая сила, армия. Хивинцы рать набирают, хотят грабить Персию. Рать навалила, нас задавила. (Даль В.И.)

## ЛИТЕРАТУРА

1. ВОРОНОВА О.Е. Сергей Есенин и русская духовная культура: Научное издание. — Рязань: Узорочье, 2002.
2. ГРАНИК Г.Г., БОНДАРЕНКО С.М., КОНЦЕВАЯ Л.А. Как учить работать с книгой. — М.: Мой учебник, 2007.
3. ЛОССКИЙ Н.О. Характер русского народа. — Франкфурт-на-Майне: Посев, 1957.
4. ЭПШТЕЙН М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. — М.: Высшая школа, 1990.

## СЛОВАРИ

1. ДАЛЬ В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М., 1956.
2. ЕФРЕМОВА Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. — М., 2005.
3. ОЖЕГОВ С.И. Словарь русского языка. — М., 1970.
4. ПРОХОРОВ А.М. Большой энциклопедический словарь. — М., 2004.
4. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. — М., 1935—1940.



**ЗИНИН Сергей Александрович** —

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского государственного педагогического университета, автор книг и статей по методике преподавания литературы sergej-zinin@yandex.ru

# В ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО О СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье даётся объективная оценка процессов, определяющих сегодняшнее состояние школьного литературного образования, выявляются его «болевые точки» и намечаются пути консолидации профессионального сообщества в решении насущных проблем преподавания предмета. Центральное место отводится идее гармоничного соединения инновационных тенденций в современном образовании с лучшими его традициями, берущими начало в достижениях методической науки XIX века и получившими развитие в трудах учёных и педагогов дня сегодняшнего.

**Ключевые слова:** предметное содержание, образовательный стандарт, примерная программа, концепция школьного филологического образования, историзм, содержательный минимум, вариативность, историко-литературный курс, кодификатор, читательская активность.

**Abstract.** The article provides an objective assessment of the current state of school literary education reveals its weak links and outlines the ways to consolidate the professional community in solving urgent problems of teaching literature. The central place is given to the idea of a harmonious combination of innovative educational tendencies with its best traditions, originating in the achievements of the methodological science of the XIX century and developed by modern scientists and educators.

**Keywords:** subject content, educational standard, the concept of school philological education, historicism, variability, historical and literary course, codifier, reader activity.

С недавнего времени в школьном литературном образовании (как и в среднем образовании в целом) наместились стремительно набирающие силу перемены. Прежде всего это касается содержательного корпуса

предмета «Литература», практически аннулированного на уровне последних образовательных стандартов и ныне вновь ставшего объектом внимания всего учительского и научного сообщества. Единому предметному

содержанию — быть, при этом список авторов и произведений должен быть классикоориентированным! Такова позиция нового министра образования и науки О.Ю.Васильевой, выражающая мнение профессиональ-

ного большинства. Но вернёмся к недалекому прошлому.

Научно-методические изыскания последних десятилетий лишь по касательной затрагивали названную проблему: речь шла скорее о том, как «уложить» содержание дисциплины в русло той или иной концепции (достаточно вспомнить острые дискуссии о плюсах и минусах концентрического подхода к формированию курса в старших классах). Но в начале нулевых поначалу исподволь и ненавязчиво звучали призывы к «разгрузке» программы по литературе и её «осовремениванию». Чем это закончилось, уже известно: содержание предмета «разгрузили» так, что тревогу забила уже не только профессиональная, но и самая широкая общественность: из новых законодательных документов по образованию (всем известные ФГОС и ПООП) исчезло предметное содержание в его традиционном понимании.

Вместо писательских имён и названий произведений в Федеральном государственном образовательном стандарте как основной, так и старшей школы на сегодняшний день обозначены лишь общие требования к результатам освоения предметного курса (владение понятийным аппаратом литературоведения, навыками анализа и интерпретации художественного текста, развитие исследовательских способностей и умения устанавливать связи между литературой и другими видами искусств и т. п.). О том, на каком материале должны развиваться эти способности и умения, в главном нормативном документе сказано весьма обтекаемо: «Знание содержания произведений русской, родной и мировой классической литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой (культуры) — С.З.» [7]. Каких произведений? Каких жанров? В каком объёме? На эти вопросы отчасти призваны были ответить примерные программы для основной и старшей школы, которые, в принципе, являются рекомендательными. Но даже в этом статусе данный документ может выглядеть отнюдь не безобидно. Так, программа для старших классов, разработанная специалистами из Московского городского педагогического университета, вызвала шквал критики прежде всего потому, что с небывалой доселе лёгкостью распорядилась литературным классическим наследием, сведя его к минимуму, предназначенному для неспешного, медленного чтения.

Другая методологическая «диверсия» авторов программы заключалась в выдвигании принципа ничем не ограниченного вариативности изучаемого материала, лишаящей предмет твёрдых содержательных опор и дающей учителю пресловутую «свободу педагогического творчества» (на деле это неизбежно оборачивается пёстрой разногласием рабочих программ, растаскивающих и в конечном итоге разрушающих единое образовательное пространство). Налицо попытка превратить содержательный фундамент предмета в некое аморфное тело, легко распадающееся на тематические блоки и лишённое единой историко-литературной ос-

новы. При этом сознательно или «по недосмотру» программа 10—11 классов оказалась вне преемственности со структурой программы 9 класса, дающей старт изучению школьного историко-литературного курса.

Словно предвосхищая возникновение подобной ситуации, чуть ранее группа учёных-методистов и учителей-словесников разработала Концепцию школьного филологического образования, призванную защитить предметную методологию от разрушительных инноваций [4]. Экспертами названного документа выступили известные, авторитетные учёные: И.Н.Арзамасцева, А.М.Камчатнов, Н.Л.Крупина, О.И.Федотов, В.Е.Хализев, В.Ф.Чертов и др.

Важно отметить, что наряду с общеметодологическими установками, нацеленными на осмысление стратегических задач преподавания русского языка и литературы в современной отечественной школе, Концепция включила в себя проект *содержательного минимума* по двум предметам. Следует заметить, что список литературных произведений для изучения в основной и старшей школе в принципе открыт для обсуждения и не является истиной в последней инстанции. Можно, например, поспорить о необходимости присутствия в предметном перечне избранных глав романа Н.Г.Чернышевского «Что делать?» или радищевского «Путешествия из Петербурга в Москву» для классов с углублённым изучением предмета. Есть и другие спорные позиции, но очевидно одно: русская классическая литература в контексте названного документа не «поражается в правах» и не рассматривается в качестве варьируемого материала, затрагиваемого «по случаю» и относимого к литературной «архивке». При наличии необходимого объёма материала есть возможность его выбора и определённой оптимизации, тогда как при его минимализации с упором на медленное чтение процесс обучения может свестись к чтению и анализу пяти-шести книг в год (именно к этому призывают разработчики названной примерной программы для старших классов).

Если трезво, объективно взглянуть на сложившуюся ситуацию, то станет ясно, что профессиональную дискуссию последних лет ни в коем случае нельзя сводить к противопоставлению «большого списка» вариативному подходу. При достижении разумного баланса между традициями и инновациями в современном образовании можно и нужно получить положительный результат. Не случайно среди научно-методических и ценностных приоритетов, заложенных в Концепции школьного филологического образования, выделены такие позиции, как «необходимость сочетания в сфере образования *плодотворного* национального и мирового опыта, традиций и новаторства»; «обязательность фундаментального «ядра» содержания образования» и «необходимость сохранения вариативности в обучении» [4, с. 5]. Налицо попытка достижения разумного баланса между двумя образовательными тенденциями — «охранительной», несущей в себе память о

губительных для отечественного образования педагогических экспериментах давнего и не очень далёкого прошлого, и «реформаторской», проникнутой пафосом радикального обновления теории и практики преподавания предмета. Однако пути обновления методического арсенала литературного образования в ряде случаев сводятся к неким антикризисным мерам, связанным со стимулированием чтения, его индивидуализацией, адаптацией его содержания к потребностям и вкусам учителя и ученика. В этой связи следует напомнить, что применительно к школьному предмету «Литература» речь идёт не только об искусстве, несущем юному читателю радость общения с художественным словом, но и об учебной дисциплине, формирующей способность в полной мере эту радость осознать. В этом смысле степень ответственности предъявления учащимся этой дисциплины ничуть не меньшая, нежели, скажем, математики и истории. Знание законов искусства слова, его теории и истории отнюдь не мешает его образно-эмоциональному постижению, точно так же как знание законов живописи не исключает эстетического наслаждения ею. Таким образом, сочетание «чтения с увлечением» и необходимых общих представлений об особенностях литературного процесса даёт возможность формирования культурного читателя, говорящего на языке осваиваемой им дисциплины

В связи со сказанным особое внимание следует уделить специфике самого литературного материала, формирующего те или иные читательские качества. Русская классическая литература всегда являлась школьным «золотым каноном», поэтому сама постановка вопроса о «квоте на классику» звучит откровенно провокационно. И тезисы о внимании к ученику и его читательским запросам на этом фоне выглядят как некая «дымовая завеса», прикрывающая идею вытеснения «трудночитаемой» классики новейшей литературой, якобы близкой и понятной сегодняшнему школьнику, который, надо сказать, столь же трудно воспринимает и современные тексты. В то же время богатый опыт преподавания предмета изобилует примерами уроков изучения классической литературы, когда опыт учителя в сочетании с правильно организованной работой класса даёт блестящие результаты. Именно этот опыт, а не попытки «культурной революции» в школьной программе должен быть в центре внимания учителей и методистов.

Апеллируя к обозначенному во ФГОС соотношению обязательной и вариативной частей основной образовательной программы (70% и 30% соответственно), необходимо не просто сформировать два содержательных блока (основной и вариативный), но и обеспечить их взаимодействие и преемственность на уровне переключки тем, мотивов, образов и т.п. Только в этом случае можно будет говорить о цельности и методической эффективности курса литературы. Не посягая на вариативную часть предметного минимума, профессиональный «общественный договор»

должен закрепить обязательный (базовый) список. Опираясь на богатые традиции формирования содержательного корпуса предмета, несложно сформулировать критерии отбора текстов для обязательного изучения, среди которых главным «индикатором качества» были и остаются художественное совершенство и эстетическая значимость произведения. Список критериев можно расширять, но особо следует обратить внимание на необходимость учитывать наличие научной и методической традиции изучения того или иного произведения. В связи с этим по меньшей мере странно звучат тезисы тех представителей профессионального сообщества, которые ратуют за индивидуальный читательский «набор» для каждого ученика в соответствии с его литературными вкусами и интеллектуальными возможностями. Такой подход приведёт к формированию читателей с непересекающимися читательскими траекториями, с отсутствием общего культурного языка. Сама методическая наука в этом случае перестаёт задавать предметные ориентиры и элементарно вписывается в небезызвестную «систему образовательных услуг». Переходя к проблеме статуса сегодняшнего школьника-читателя, мы вновь обращаемся к тезису, вынесенному в заглавие статьи, и вынуждены констатировать, что и здесь наши потери весьма велики.

Нечитающий ученик, увы, явление массовое, задающее учителю новые «правила игры», требующее от него дополнительных усилий по стимулированию чтения учащихся. В данных условиях прежние методические подходы к изучению литературы, строящиеся на богатом арсенале приёмов анализа и интерпретации художественного текста и опирающиеся (по умолчанию) на первичное восприятие прочитанного, должны быть обогащены новыми эффективными регуляторами читательской активности. В вышедшем не так давно «Глоссарии методических терминов и понятий» в разделе «Чтение» отмечается: «Новые условия бытования текстов произведений — электронные носители, широкое распространение Интернета, изменение психологии читателя, мотивов чтения, его характера, изменение функций литературы диктуют новые серьёзные задачи в исследовании чтения в XXI веке. Теоретическая нерешённость проблемы, неясность комбинаторики взаимодействия указанных выше факторов, влияющих на чтение, ставят учителя литературы в сложные условия естественно-эксперимента» [2, с. 284]. Говоря о «естественном эксперименте», мы можем выделить достижения педагогов-новаторов, таких как Е.Н.Ильин, феномен которого описан в книге В.В.Иванихина с выразительным названием: «Почему у Ильина читают все» [3]. Вместе с тем сделать этот индивидуальный опыт явлением массовым вряд ли представляется возможным (тиражирование яркого таланта — задача заведомо невыполнимая), поэтому речь должна идти об общей стратегии чтения, которая, не разрушая важнейших научных основ дисциплины (истории и теории литературы), делала бы чтение привлека-

тельным для школьника. Но именно здесь и возникает «спор об аксиомах», нередко поляризуя позиции внутри профессионального сообщества.

Речь идёт не просто о перестановке акцентов с наукообразного подхода к предмету на культуросообразный (правда, при этом непонятно, почему эти подходы противопоставляются друг другу), о чём уже давно говорили и писали В.Г.Маранцман, Т.Г.Браже и другие учёные-методисты. Декларируемая в нормативных документах последних лет идея перехода от так называемой знаниевой парадигмы обучения к деятельностной мыслится многими её сторонниками настолько прямолинейно и недиалектично, что само существование литературы как учебного предмета оказывается под вопросом. Ведь если все усилия учителя направить исключительно на выявление и формирование индивидуальной читательской траектории школьника как будущего «стратегического чтеца», то преподавать предмет как таковой будет совсем необязательно. Место учебной дисциплины займёт «практикум по литературному чтению», «читательский кружок» с разбором текстов «по взаимной договорённости».

Возникает вопрос: что мешает одновременно изучать историю отечественной литературы (её в известном объёме изучают даже на уроках истории), не лишая ученика понимания богатства и культурной значимости русской классики, и формировать вдумчивого, глубокого почитателя её шедевров? И почему для внедрения новых подходов к обучению необходимо обязательно разрушить до основания всю отечественную образовательную традицию?

Принцип историзма (как и традиционно сопутствующий ему принцип народности литературы) ещё до недавнего времени казался незыблемым и неоспоримым для всех, кто обращался к основам преподавания литературы как учебного предмета. В 60-е годы XIX века В.Я.Стоюнин, размышляя о необходимости знания учеником прошлого своего народа, отмечал, что «вглядеться в это прошедшее он сможет только тогда, когда будет изучать его произведения: тогда он мало-помалу выяснит себе, в чём заключается историческое развитие или прогресс... тогда он в состоянии вернее понимать и оценивать своё настоящее как необходимое историческое следствие прошедшего» [6; 118—119]. На рубеже XIX—XX веков, отмеченном активными дискуссиями по проблемам методологии литературного образования, историзм как ведущий принцип изучения литературы вновь окажется в центре внимания учёных-методистов и литературоведов. Позднее в трудах выдающегося учёного-методиста Т.Ф.Курдюмовой названный принцип будет рассматриваться в качестве системообразующего [5]. Таким образом, история литературы наряду с теоретико-литературным компонентом традиционно является альфой и омегой школьного литературного образования.

Многим известно высказывание М.М.Бахтина о феномене «неведомого ше-

девра» — произведения, осмысление достоинств которого невозможно вне контекста, то есть соседства других произведений, относительно которых эти достоинства могут быть оценены [1]. Таким образом, анализ художественного текста в «снятом» виде ограничивает возможность уяснения его места в историко-литературном процессе и установлении разного рода межтекстовых связей, позволяющих рассматривать литературные явления в их диалогическом взаимодействии. «Художественная литература как таковая, — отмечает В.Е.Хализев, — является собой органический, нерасторжимый сплав единичных, неповторимых (здесь и далее курсив автора. — С.З.) фактов и явлений надындивидуальных, повторяющихся. Эти начала литературной жизни равнозначны, но... первичным её звеном, даже, можно сказать, центром является единичное, индивидуальное, неповторимое» [8; 33].

Таким образом, ставя на первое место рассмотрение художественного произведения в его неповторимо-индивидуальной целостности, нельзя забывать и о широком культурно-историческом контексте, позволяющем взглянуть на автора и его творение сквозь призму современной ему эпохи и шире — в переключке с предшествующими ему и последующими литературными эпохами. Хрестоматийный пример: читая и изучая с девятиклассниками роман «Герой нашего времени», невозможно рассматривать его центрального героя вне проблем эпохи, породившей феномен «умной ненужности», ранее представленный грибоедовским Чацким и пушкинским Онегиным. В дальнейшем, в соответствии с логикой изучения историко-литературного курса, лермонтовский Печорин «отзовётся» и в тургеневском Базарове, и в образе Зилова из пьесы А.Вампилова «Утиная охота», и в ряде других персонажей произведений различных эпох. Такой «сквозной» взгляд на проблематику русской классики, её «вечные» вопросы и вневременные коллизии возможен только при рассмотрении литературных явлений на широком культурно-историческом фоне.

Не менее важен историко-биографический контекст, выявляющий различные виды и формы творческих контактов между писателями (наставничество и ученичество, соавторство, литературное соперничество и т.п.). Без уяснения особенностей поэтического диалога В.А.Жуковского и А.С.Пушкина, феномена «дружбы-вражды» И.С.Тургенева и Л.Н.Толстого, идейно-эстетического противостояния С.А.Есенина и В.В.Маяковского вряд ли возможно постижение литературы как явления многогранного, динамичного и нередко внутренне противоречивого.

В заключение остаётся сказать о системе итоговой аттестации по литературе. На ней все эти годы лежала двойная ответственность: во-первых, удерживать содержание предмета (кодификатор ЕГЭ), а во-вторых — сохранять традиции сочинения на литературную тему. С последней задачей экзамен справлялся лишь частично, так как

его сдавали лишь 5% выпускников, но ситуация коренным образом изменилась с введением итогового декабрьского сочинения, включающего в себя обязательный литературный компонент. Интенсивно эволюционировала и сама форма проверки. На сегодняшний день разработана перспективная модель ЕГЭ по литературе, в структуре которой отсутствуют простейшие тесты (задания с кратким ответом) и которая содержит в себе как инвариантную часть (анализ фрагмента эпического, лиро-эпического или драматического произведения), так и часть вариативную (анализ лирического стихотворения). Вариативными станут и сами задания к художественному тексту, а также расширится диапазон предлагаемых тем сочинений. Усиление творческой составляющей экзамена — ещё один шаг в общем движении к возвращению прежних позиций литературы в школе.

В связи со сказанным заметим, что речь идёт о тех важнейших скрепах предмета, ко-

торые существовали десятилетиями, обеспечивая его системность, внутреннюю стройность, логику структурных и содержательных связей. Таким образом, речь идёт о сохранении (а в ряде случаев и возвращении) фундаментальных основ школьного литературного образования (точно так же сегодня ставится вопрос и применительно к педагогическому филологическому образованию). Отсюда и серьёзная задача, стоящая перед нашим образованием: вернуть и укрепить то утраченное, ценностно-значимое, без чего нет и не будет надёжной почвы для движения к обновлению, дальнейшему совершенствованию.

### ЛИТЕРАТУРА

1. БАХТИН М.М. Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975.
2. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт

построения терминосистемы / Под общ. ред. Е.Р.Ядровской и А.И.Дунева. — СПб: Своё издательство, 2015.

3. ИВАНИХИН В.В. Почему у Ильина читают все: Книга для учителя. — М: Просвещение, 1990.
4. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. — М., ООО «Русское слово — учебник», 2015.
5. КУРДЮМОВА Т.Ф. Историзм школьного курса литературы. — М., 1974.
6. СТОЮНИН В.Я. О преподавании русской литературы // История литературного образования в российской школе / Авт.-сост. В.Ф.Чертов. — М., 1999.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Минобрнауки. рф. / документы / 2365.
8. ХАЛИЗЕВ В.Е. Теория литературы: учебник для студентов высших учебных заведений. — 5-е изд. — М., 2009.

### ЧЕРТОВ Виктор Фёдорович —

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
victorchertov@mail.ru,

### АНТИПОВА Алла Михайловна —

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
antipovaalla@mail.ru

# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ЛИТЕРАТУРЕ И УРОКИ-ПРАКТИКУМЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

**Аннотация.** В статье раскрываются концептуальные идеи и основные особенности линии учебников по литературе, созданных при непосредственном участии авторов статьи. Содержание и методический аппарат учебников анализируются в аспекте организации исследовательской работы старшеклассников, позволяющей включить их в новые формы коммуникации, реализовать их интересы, потребности и способности. Специальное внимание уделено урокам-практикумам: их тематике, содержанию и возможностям для организации исследовательской деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** читательская компетентность, исследовательская деятельность, урок-практикум, интертекстуальный анализ, аллюзия, цитата, реминисценция, имя собственное.

**Abstract.** The article reveals conceptual ideas and main features of the textbooks on literature, created with participation of the authors of this article. The contents and the system of tasks and questions in these textbooks are analyzed in the aspect of organization of students research activity to enable them to include new forms of communication, to actualize their interests, needs and abilities. Special attention is paid to practical lessons: topics, content and possibilities for the research activity.

**Keywords:** reading competence, research activity, practical lesson, intertextual analysis, allusion, citation, reminiscence, proper name.

В современном литературном образовании по-прежнему особо актуальны задачи формирования устойчивого интереса учащихся к художественной книге, повышения их мотивации к чтению, развития читательской самостоятельности. Практическое решение этих задач предложено авторским коллективом линии учебников по литературе под редакцией В.Ф.Чертова. Учебники для 5—9 классов уже изданы (авторы: В.Ф.Чертов, Л.А.Трубина, Н.А.Ипполитова, И.В.Мамонова). Подготовлены к изданию учебники для 10—11 классов (авторы: В.Ф.Чертов, Л.А.Трубина, А.М.Антипова, А.А.Манькина). Своёобразие этой линии учебников обусловлено взглядом на литературу как метафору мира и особый способ познания жизни, моделирования

мира, коммуникации и игры<sup>1</sup>, установкой на диалогичность, рефлексивность, интерактивность и достижение образовательных результатов.

В учебниках найдла отражение система работы по организации читательской деятельности учащихся, развитию их читательской компетентности, понимаемой как «совокупность знаний и умений, позволяющих человеку отбирать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях»<sup>2</sup>.

На уроках литературы школьники получают опыт восприятия литературного произведения, что, с точки зрения авторов-разработчиков, является не только условием эффективности последующей работы с художественным тек-

том, но и началом самостоятельного общения с произведениями искусства слова. На всех уроках литературы и в самостоятельной деятельности учащихся основное внимание уделяется развитию умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст. А затем важно научить и созданию собственного текста, представлению собственных оценок и суждений по поводу прочитанного.

Особое место отводится выразительному чтению, которое незаменимо для пробуждения интереса к писателю и его произведению, для углубления личностного восприятия произведения и как способ его интерпретации.

Учебники ориентированы на литературное развитие школьников, овладение теоретико-ли-

тературными понятиями, умениями самостоятельно вести учебно-исследовательскую, проектную и познавательную деятельность.

На приобретение учащимися исследовательского опыта направлено содержание и методический аппарат учебников, вопросы и задания в которых распределены по рубрикам, например: «Поиск информации», «Опыт исследования», «Для дискуссии», «Публичное выступление», «Вместе с товарищами», «Сочинение» и др.

Специально выделенная рубрика «Индивидуальные задания» позволяет учителю учитывать интерес школьников к определённым видам учебной деятельности, организовать работу в классах разного уровня. Предусмотрены задания для учащихся с отчётливо выраженной гуманитарной направленностью.

На уроках литературы предметом исследовательской деятельности в основном является литературное произведение. В художественном тексте потенциально заложены идеи, настроения, образы, которые заданы творческой волей писателя. Они должны «ожить» в процессе чтения, при взаимодействии с внетекстовой реальностью, самым широким контекстом, то есть совокупностью связей литературного произведения с жизненными, культурными, литературными явлениями, которые так или иначе повлияли на его создание и последующую жизнь во времени. Художественный текст как сложная знаковая система с особой системой кодирования, допускающей и даже зачастую предпочитающей алогизм здравому смыслу и логике, позволяет решать сложные, вполне прагматические задачи развития логического мышления учащихся.

Такие разделы учебников, как «Мир в слове», «Комментарии», «Практикумы», развивают умения анализа художественной функции слова в литературном произведении, работы со словарями, обогащают речь учащихся, нацелены на подготовку устных и письменных высказываний, в том числе и сочинений на литературные или публицистические темы.

На уроках литературы школьники знакомятся преимущественно с вершинными произведениями отечественной и мировой литературы, творчеством крупнейших представителей отдельных литературных эпох, доминантами литературного процесса. Анализ отдельного литературного произведения, особенностей его идейно-эмоционального содержания и художественной формы вне многообразных связей произведения с литературным процессом будет в значительной мере обеднённым, неполным, как всякий анализ художественного текста вне контекста (исторического, биографического, культурного).

В 9—11 классах, при изучении курса на историко-литературной основе, более подробно рассматриваются (с опорой на ранее изученное и с разной степенью углубления) вопросы о литературных направлениях, течениях и школах, особенностях стиля писателя, традициях и новаторстве, литературной жизни эпохи, литературной полемике и др.

Так, в 10 классе представления учащихся о художественном мире литературного произведения (писателя) обогащаются сведениями об основных тенденциях развития литературы, вводится понятие литературного процесса. Литературные произведения рассматриваются в контексте творчества писателя, социально-историческом и историко-культурном контексте, с учётом идейных и художественных исканий эпохи, литературной полемики. Повторение и обобщение сведений о романтизме и реализме в русской литературе первой половины XIX века даёт возможность подготовить учащихся к постижению произведений крупнейших писателей второй половины века.

В 11 классе обобщаются сведения об основных тенденциях в развитии русской литературы, доминантах литературного процесса (реализме, модернизме), о роли традиций и новаторства в литературе, особое внимание уделяется интертекстуальным связям литературного произведения. На завершающем этапе литературного образования изучается русская литература XX века, анализируются художе-

ственные открытия самых значительных её представителей. Кроме того, учащиеся знакомятся (преимущественно обзорно) с произведениями других писателей, в том числе и с современной литературой. Особое значение при этом приобретает повторение и обобщение изученного, установление преемственных связей в развитии литературы, анализ «вечных» тем и «вечных» образов, обращение к гуманистической традиции русской литературы, а также индивидуализация учебных заданий, содержания и форм текущего контроля с учётом профиля обучения и избранной будущим выпускником сферы деятельности<sup>3</sup>.

Освоению и закреплению наиболее важных читательских умений и навыков, развитию самостоятельной читательской деятельности школьников посвящаются **уроки-практикумы**, включённые в программу в системной последовательности. Тематика практикумов связана с филологическим анализом литературного произведения (целостным и в заданном аспекте); построением самостоятельных устных и письменных высказываний; работой со справочной и критической литературой; применением полученных знаний и умений в различных сферах деятельности и ситуациях общения. В качестве примера ниже приводится содержание отдельных уроков-практикумов в 10—11 классах.

В начале учебного года в 10 классе проводится практикум «**Исследовательские и творческие проекты по литературе**», нацеленный на развитие исследовательских умений и овладение способами исследовательской работы. В учебнике предлагается необходимый теоретический и практический материал по теме.

*Проект* — программа, план действий, направленных на достижение определённой цели, получение конкретного результата, обладающего определённой новизной. Учебный проект может быть индивидуальным и коллективным. *Коллективный учебный проект* — это совместная учебно-познавательная деятельность учащихся-партнёров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направленная на достижение общего конечного результата, значимого для участников проекта. Результат учебного проекта может обладать относительной новизной, но при этом он обязательно является пусть небольшим, но важным открытием для его участников. Участие в создании проекта даст бесценный опыт составления программы, достижения результата и, конечно же, опыт работы в группе, который обладает несомненной значимостью для последующей профессиональной деятельности в любой сфере, будь то экономика или техника, строительство или журналистика, здравоохранение или образование, книгоиздание или театр.

*Исследовательские проекты* могут быть посвящены:

— анализу отдельного литературного произведения в заданном аспекте, в том числе лингвистическому анализу;

— сопоставлению двух или нескольких литературных произведений (образов), лирического стихотворения и его переводов, сопоставлению литературного произведения и его научных (или художественных) интерпретаций;



В.А.Тимм. Восстание 14 декабря 1825 года. 1853

— анализу художественного мира литературного произведения, писателя, литературного направления;

— обзору современных публикаций о писателе, литературном произведении и его интерпретациях и др.

*Творческие проекты* связаны с развитием не только собственно литературных, но и всяких творческих способностей. Это могут быть:

— литературные опыты (стилизации, пародии, подражания, рассказы, очерки, рецензии и др.);

— литературные (тематические, жанровые и др.) антологии, снабжённые вступительными статьями, иллюстративным материалом;

— режиссёрские комментарии к спектаклю, киносценарии;

— литературно-музыкальные композиции;

— видеофильмы по мотивам лирического стихотворения и др.

*Чтобы подготовить проект, необходимо:*

— сформулировать его тему, цель и конечный результат, а также заранее предусмотреть форму его презентации;

— определить сроки выполнения, этапы работы, состав участников и вклад каждого участника проекта в общее дело;

— изучить художественную, научную, справочную литературу, имеющую отношение к теме проекта;

— обсудить основную идею (замысел) проекта и ход её реализации (с возможным выдвижением гипотезы и выбором способов её проверки).

При выполнении исследовательского проекта особую значимость приобретают такие его характерные особенности, как:

— анализ ситуации (изучение истории вопроса, существующих подходов к решению проблемы);

— выдвижение гипотезы, моделирование предполагаемого результата, инициативные предложения;

— использование приёмов научной дискуссии, «мозгового штурма» и др.

Так, основная цель и даже результат проекта «Рейтинг самых популярных произведений зарубежных писателей XIX века среди современной молодёжи» нашли отражение уже в его названии. Чтобы его реализовать, необходимо распределить задания между участниками проекта, например договориться о том,

— кто составляет перечень наиболее известных произведений зарубежной классики XIX века (на основе справочной литературы);

— кто подбирает материалы об экранизациях зарубежной классики XIX века (отзывы зрителей, награды, сведения о кинопрокате);

— кто проводит социологический опрос среди молодых людей (в том числе через ресурсы Интернета) о произведениях зарубежных писателей XIX века в кругу их чтения.

В ходе обсуждения идеи проекта и путей реализации его замысла можно найти и другие направления исследования, критерии отбора десятки (или двадцатки) самых популярных произведений зарубежных авторов. Определённые коррективы в итоги проекта могут внести найденные (в Интернете) публикации, авто-



П.Пейс. Сражение при Бородине. 1840-е годы

ры которых решали примерно такие же (или близкие) задачи и пришли к неким выводам.

Учащимся рекомендуются такие проекты, в том числе посвящённые *проблемам социологии чтения*:

1. Подготовьте проект по одной из изученных тем, озаглавьте его, сформулируйте его цель, определите этапы работы и форму презентации результатов. Выступите с презентацией результатов проекта. Подготовьтесь к обсуждению (защите) вашего проекта.

2. Познакомьтесь с идеей проекта, предложенной вашими товарищами. Сформулируйте вопросы, которые возникли у вас к авторам идеи. Выступите в качестве эксперта по данному проекту.

3. Проведите изучение круга чтения своих одноклассников. Обратите внимание при опросе (анкетировании, интервьюировании) на то, что они читают и с какой целью они это делают. Сделайте выводы о соотношении классической и современной литературы в кругу чтения школьников и о преобладающих мотивах их обращения к художественной литературе.

4. Используя поисковые системы в Интернете, найдите информацию о самых значительных в истории мировой литературы романах. Подготовьте свой список двадцати самых выдающихся романов. Какое место в этом перечне займут романы русских писателей?

5. Составьте программу собственного чтения на этот учебный год. Какие литературные произведения, помимо входящих в школьную программу, вы хотели бы прочитать? Чьи советы и рекомендации вы обычно используете при выборе книг для чтения? Обсудите эти вопросы с одноклассниками в социальных сетях.

В процессе изучения литературы в старших классах у учащихся совершенствуются навыки исследовательского прочтения текстов, в том числе анализа произведений с учётом контекстов различных типов. В задачу практикума **«Конкретно-историческое и общечеловеческое в литературном произведении»** входит развитие у школьников умения обнаруживать *исторический контекст* художественного произведения. Им предлагается привести

примеры литературных произведений (эпических, драматических, лиро-эпических, лирических), в которых изображена русская жизнь в период между Отечественной войной 1812 года и выступлением декабристов на Сенатской площади в 1825 году; назвать реальные приметы времени, события и исторические лица, которые представлены (изображены или только упоминаются) в этих произведениях; обдумать, какое место в них отводится образу тогдашнего правителя России — Александра I.

*Конкретно-историческое в литературном произведении* — это изображённая жизнь и деятельность людей конкретной исторической эпохи, представленная во всём её многообразии, противоречиях, конфликтах или поданная фрагментарно, отдельными штрихами и даже только намёками. Картина жизни эпохи может быть нарисована на основе принципа жизнеподобия, реалистично, детально, как, например, в романах И.С.Тургенева или И.А.Гончарова. Однако черты конкретной исторической эпохи могут просматриваться и в тех произведениях, в которых созданы преимущественно фантастические, гротескные образы и картины. Достаточно вспомнить повесть Н.В.Гоголя «Ночь перед Рождеством» или сказку М.Е.Салтыкова-Щедрина «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил».

Какие формы обнаружения исторического контекста в художественном тексте необходимо учитывать?

Во-первых, заголовочный комплекс, в котором может быть дано прямое или косвенное указание на изображённую историческую эпоху («Ода на день восшествия на всероссийский престол её величества государыни императрицы Елисаветы Петровны 1747 года» М.В.Ломоносова, стихотворение М.Ю.Лермонтова «Бородино», роман М.А.Булгакова «Белая гвардия» и др.).

Во-вторых, эпиграфы, предисловия, авторские примечания и сноски. Так, в романе А.С.Пушкина «Капитанская дочка», посвящённом событиям крестьянского бунта под предводительством Емельяна Пугачёва, эпиграфы из произведений Д.И.Фонвизина, М.М.Хераскова, Я.Б.Княжнина, помимо прочих функций, играют особую роль в воссоздании историко-культурного контекста. Только по предисловию и примечаниям можно определить время действия в поэме А.С.Пушкина «Медный всадник» (в частности, по замечанию о том, что очевидцем наводнения был польский поэт Адам Мицкевич, приехавший в Петербург в 1824 году).

В-третьих, прямые указания места и времени действия в художественных произведениях. Вспомните первые строки романа И.С.Тургенева «Отцы и дети», где точно обозначено время начала действия — 20 мая 1859 года. Иногда время действия можно определить, используя простейшие математические расчёты. Так, в рассказе М.А.Шолохова «Судьба человека» говорится о «первой послевоенной весне», то есть весне 1946 года.

В-четвёртых, описания реальных исторических событий и конкретных исторических лиц, а также упоминания о них в авторских комментариях, диалогах героев и их оценках. Таких описаний и упоминаний особенно много

в романах, где судьбы героев обычно рассматриваются на фоне исторических событий, социальных процессов, столкновений разных политических сил.

В-пятых, аллюзии — специально используемый в художественной литературе, ораторской или разговорной речи приём, намёк на реальные исторические, политические или литературные факты, которые предполагаются общеизвестными. Так, в первой главе романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин», в его стихах можно отметить намёки на факты биографии опального поэта («Но вреден север для меня...»; «Когда ж начну я вольный бег? Пора покинуть скучный берег...»).

Старшеклассникам предлагается проиллюстрировать своими примерами приведённые выше формы исторического контекста в художественном тексте.

На следующем этапе урока-практикума внимание школьников акцентируется на *общечеловеческом в литературном произведении*: это темы и образы, сюжеты и конфликты, которые выходят за пределы конкретно-исторического, национального и затрагивают вечные вопросы бытия. Десятиклассники определяют, какие из перечисленных тем имеют отношение к конкретной эпохе и культуре, а какие можно отнести к вечным (универсальным) темам: тема крепостного права, тема искусства, тема дружбы, тема Отечественной войны 1812 года, тема смирения, тема сталинских репрессий, тема любви, тема «лишнего человека», тема смерти.

В художественных произведениях обязательно находят отражение и вечные начала жизни, ставятся общеполитические вопросы о свете и тьме, добре и зле, прекрасном и безобразном, закономерном и случайном, поднимаются острые социальные, нравственные, психологические проблемы, которые волновали человека во все времена.

В небольших лирических произведениях круг таких вопросов может быть довольно узким, что вовсе не снижает их значимости. Лирический герой стихотворения Ф.И.Тютчева «Певучесть есть в морских волнах...» рассуждает о том, почему человек («мыслящий тростник») столь беззащитен, почему он, являясь, казалось бы, частью природы, утратил кровную связь с ней.

Герои романа И.С.Тургенева «Отцы и дети» обсуждают не только актуальные проблемы своего времени (о крепостном праве и русском мужике, нигилизме, эмансипации), но и вечные вопросы (о преемственности поколений, любви, дружбе, искусстве, «великом спокойствии "равнодушной" природы», «вечном примирении», «жизни бесконечной»).

Героев романа Л.Н.Толстого «Война и мир» мучают вечные, всегда волновавшие людей вопросы. Учащиеся вспоминают, кому из героев принадлежат приведённые ниже высказывания, дополняют их другими примерами из текста романа:

«— Что дурно? Что хорошо? Что надо любить, что ненавидеть? Для чего жить и что такое я? Что такое жизнь, что смерть? Какая сила управляет всем?»

«— Из чего я бьюсь, из чего я хлопочу в этой узкой, замкнутой рамке, когда жизнь, вся жизнь со всеми её радостями открыта мне?»

«— Что он думал, когда сказал это слово? Что он думает теперь?»

Для самостоятельной работы предлагаются следующие вопросы и задания:

1. Подберите из текста романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» примеры, которые позволяют вам сделать вывод об общечеловеческом в содержании этого произведения.

2. Подумайте, какие аспекты тематики (рассмотрение национально-исторических или вечных, универсальных тем) особенно важны при анализе перечисленных ниже литературных произведений. В каких случаях одинаково важно учесть и то и другое? «Слово о полку Игореве», «Горе от ума» А.С.Грибоедова, «Мцыри» М.Ю.Лермонтова, «Родина» М.Ю.Лермонтова, «Шинель» Н.В.Гоголя, «Муму» И.С.Тургенева, «Кому на Руси жить хорошо» Н.А.Некрасова, «Эти бедные селенья...» Ф.И.Тютчева, «О, как убийственно мы любим...» Ф.И.Тютчева, «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского, «Ромео и Джульетта» У.Шекспира, «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери.

Инструментом постижения художественного произведения, его исследовательского прочтения служат теоретико-литературные понятия. При этом важно отметить, что многие термины, используемые на уроках литературы, применимы в самых разных областях знания и сферах общения. Поэтому вполне допустимо незначительное расширение круга теоретико-литературных понятий за счёт таких понятий, как «заглавный образ», «аллюзия», «реминисценция», «интертекстуальность» и др.

При изучении литературы в основной школе учащиеся уже встречались с различными приёмами выражения межтекстовых связей (эпиграф, пародия, перифраз, цитирование, использование крылатых слов и выражений и др.). В ходе анализа важно не только выявить самые разнообразие межтекстовые «схождения», но и, самое главное, объяснить их художественную функцию, соотнести с авторским замыслом. Такая целенаправленная работа наилучшим образом готовит учащихся к анализу художественного произведения, ведущему к установлению интертекстуальных связей, которые «могут быть реализованы только в читательском восприятии»: «только благодаря работе читателя возможно вычленение из произведений интертекста — той или иной совокупности звучащих в нём голосов. Эти голоса, коды, цитаты, вошедшие в произведение вне сознательного намерения автора, образуют его неявную семантическую глубину. Причём глубина эта может иметь вариативную реализацию: всё зависит от того, на какой "голос", на какой "код" сделает ставку читатель, способный разглядеть в произведении интертекст»<sup>4</sup>.

Совокупность межтекстовых связей в современном литературоведении обозначается термином «интертекстуальность». Он был введён в научный обиход французским филологом-постструктуралистом Ю.Криштейн и стал одним из основных понятий, использовавшихся

при анализе литературных произведений постмодернизма. В последние десятилетия данный термин применяется и по отношению к творчеству писателей предшествовавших эпох. При этом обычно имеются в виду как случайные, бессознательные межтекстовые связи («схождения»), так и осмысленные, заранее «предусмотренные» автором отсылки к другим текстам, то есть литературный приём. Интертекстуальность в узком смысле рассматривается как отношения диалогического взаимодействия между двумя или несколькими текстами (цитирование, реминисценции, аллюзии, плагиат и др.); в широком смысле — как все возможные отношения между текстами, предыдущими и последующими, а также соотносённость текстов со всеми сферами деятельности и коммуникации, в том числе с невербальными текстами, произведениями других видов искусства.

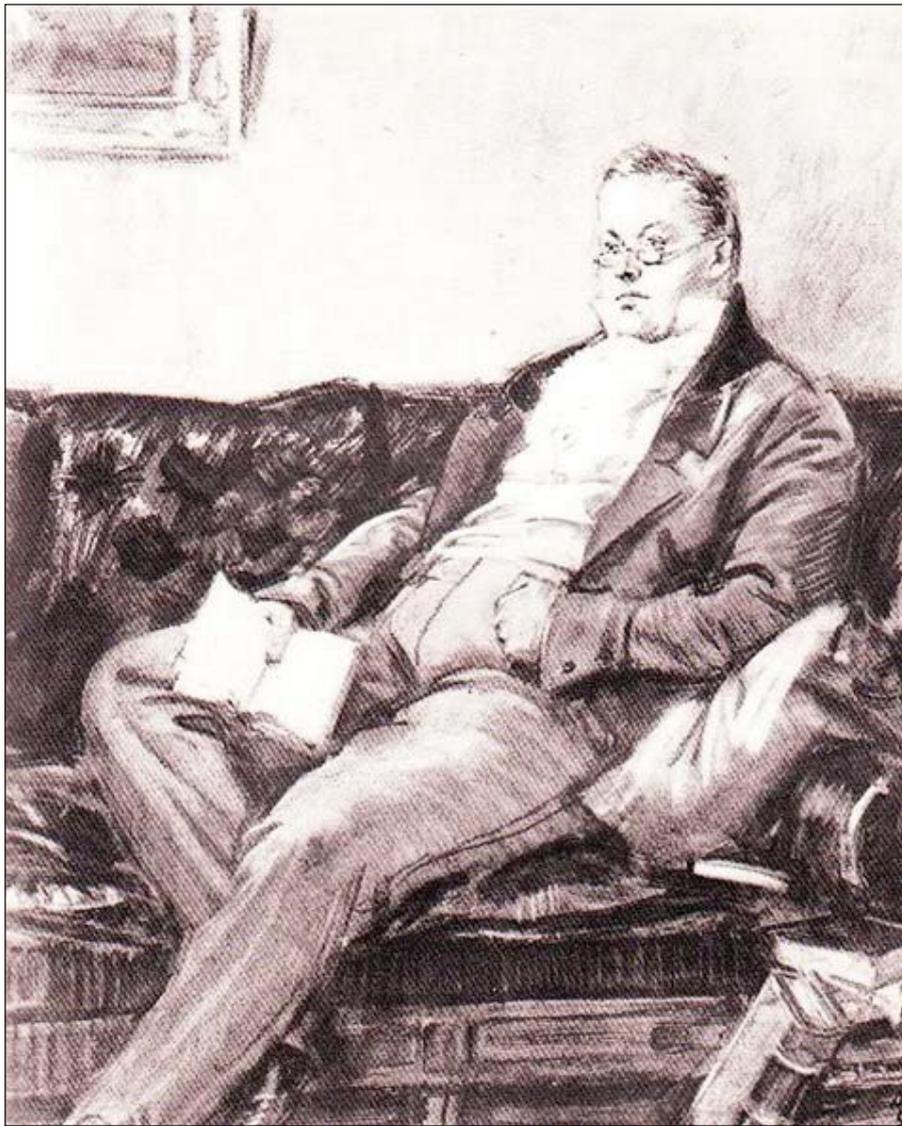
Интертекстуальные связи литературного произведения — увлекательный материал для учебного исследования, выполнение которого позволяет учащимся включаться в новые формы коммуникации, совершенствовать умения поиска и обработки новой информации, навыки аналитической работы (приращение смысла, генерирование новых смыслов). Не менее важно, что в процессе исследовательской деятельности старшеклассники познают жизнь в культуре, приобретают опыт публичного выступления, развивают свои способности.

В программу 11 класса включён практикум «Цитаты и реминисценции в литературном произведении», при проведении которого учитывается, с одной стороны, немалый читательский опыт школьников, а с другой — их теоретико-литературные знания. Основное внимание на этом уроке обращено на функции, которые выполняют в нашей речи фрагменты «чужих текстов» (цитаты и реминисценции).

Цитата в литературном произведении — это прямое включение в авторский текст элементов «чужого текста» с указанием на источник и с установкой на точное его воспроизведение. Цитирование встречается как в повседневном обиходе (наших устных высказываниях, докладах, научных статьях, рефератах), так и в произведениях различных видов искусства (литературы, музыки, кинематографа и др.). Обычно цитата в литературном произведении вполне отчётливо осознаётся нами именно как «чужой текст», который, как правило, выделен графически (курсивом, петитом или другим шрифтом) и / или пунктуационно (кавычками).

Хорошо заметны в тексте *явные (полные) цитаты*, в том числе самые распространённые — стихотворные фрагменты, которые сразу обращают на себя внимание в прозаических текстах. Иногда это могут быть даже целиком помещённые тексты или большие отрывки из них (например, стихотворение А.С.Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...» в романе Ф.М.Достоевского «Идиот», фрагмент стихотворения П.-Ж.Беранже «Безумцы» в драме М.Горького «На дне» и др.).

Сложнее увидеть *скрытые цитаты*, которые обычно бывают неполными и даже неточными, не дословно воспроизводящими источник (например, реплика Лопухина «Охмелия, о нимфа,



Д.Шмаринов. Илл. к роману-эпопее Л.Н.Толстого «Война и мир». «Что дурно? Что хорошо? Что надо любить, что ненавидеть? Для чего жить и что такое я? Что такое жизнь, что смерть? Какая сила управляет всем?» 1981

помни меня в твоих святых молитвах!..» в комедии А.П.Чехова «Вишнёвый сад»). Широко используется в художественной литературе приём *цитатного заглавия*, которое сразу обращает читателей к предшествующей культурной (литературной) традиции с целью вызвать у него соответствующие ассоциации и образы. Например, заглавие своей «Поэмы без героя» А.А.Ахматова заимствовала из подзаголовка романа У.Теккерея «Ярмарка тщеславия: Роман без героя».

Учащимся предлагается, используя ресурсы Интернета, определить источник, давший заглавие перечисленным ниже литературным произведениям: роман Ф.М.Достоевского «Бесы», рассказ Л.Н.Андреева «Сын человеческий», стихотворение М.А.Светлова «Призрак бродит по Европе», роман У.Фолкнера «Авессалом, Авессалом!», роман О.Хаксли «О дивный новый мир», роман Э.Хемингуэя «По ком звонит колокол», роман Ю.В.Давыдова «Глухая пора листопада», роман В.Д.Дудинцева «Не хлебом единым», роман Ч.Т.Айтматова «И дольше века длится день», роман К.Оз «Объяли меня воды до души моей...», рассказ В.П.Морочко «Там, где вечно дремлет тайна».

Важным этапом урока становится определение основных художественных функций цитат в литературном произведении:

— соотнесение с определённой культурной (литературной) традицией с целью обогащения авторского высказывания за счёт «чужого текста» (практически во всех приведённых выше примерах);

— вызов оппонентам, участникам литературной полемики, диалог с художниками-современниками (цитаты в стихотворениях Н.А.Некрасова «Поэт и гражданин», В.В.Маяковского «Сергею Есенину», во многих литературных пародиях);

— приглашение читателя к сотворчеству, поиску межтекстовых «схождений» и возможных мотивов обращения писателя к «чужому тексту» (приведённые выше примеры цитатных заглавий, своеобразная игра с читателем в романе В.В.Набокова «Приглашение на казнь» и во многих постмодернистских текстах).

Нередки случаи использования *автоцитирования*, то есть обращения писателя к своим более ранним произведениям с целью: а) установления диалога с самим собой, возможно, на основе иного жизненного опыта, изменив-

шихся творческих принципов (два стихотворения А.С.Пушкина «Воспоминания в Царском Селе»); б) обозначения особенно значимых для писателя проблем, настроений, образов, которые постоянно волнуют, преследуют его (образ «кнута иссеченной Музы» в поэзии Н.А.Некрасова); в) подведения итогов своего творчества в так называемых «поэтических записках» (стихотворение А.С.Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»).

На уроке упоминаются не только лексические цитаты. В стихотворных текстах, где особую роль играют не только слово, но и ритм, рифма, фоника, строфика, могут присутствовать также метрические, строфические, фонические цитаты, которые уже ближе к реминисценции. Школьникам предлагается определить на слух строфическую (метрическую) цитату:

— Прочитайте финальный абзац романа В.В.Набокова «Дар». Перед вами прозаический фрагмент, но в нём зашифрована известная стихотворная строфа. Что это за строфа? Обратите внимание на подсказку в тексте (имя героя). Перед вами пример скрытой строфической (и метрической) цитаты.

«Прощай же, книга! Для видений — отсрочки смертной тоже нет. С колен поднимется Евгений, — но удалется поэт. И всё же слух не может сразу расстаться с музыкой, рассказу дать замереть... судьба сама ещё звенит, — и для ума внимательного нет границы — там, где поставил точку я: продлённый призрак бытия синее за чертой страницы, как завтрашние облака, — и не кончается строка».

Вся проведённая на уроке работа убеждает школьников в том, что цитирование используется автором вполне целенаправленно, а цитата, как правило, специально подаётся как точное воспроизведение «чужого текста», отсылает к источнику и обычно маркирована, выделена.

Несколько иначе подаётся и оформляется *реминисценция* — невольное или сознательное воспроизведение образов, мотивов, приёмов какого-либо автора в литературном произведении. Во-первых, чаще всего реминисценция «спрятана» в тексте и не маркирована (обычно отсутствуют всякие сигналы цитирования). Во-вторых, она не содержит прямого указания на источник и не ставит задачу его точного воспроизведения, сохраняет лишь отдельные элементы его структуры. В-третьих, она не всегда входит в систему авторских намерений, может быть действительно случайной, неосознанной, но при этом вызывающей у читателя воспоминания о другом литературном произведении. Выполняя те же художественные функции, что и цитата, реминисценция представляет собой обычно упоминание или отсылку: а) к священным книгам; б) к другому литературному произведению, его сюжету, композиции, образам, мотивам; в) к художественному миру, стилю другого писателя; г) к литературной эпохе, направлению, течению; д) к известному художественному приёму. Не для каждого писателя реминисценция является любимым элементом поэтики. Если в творчестве А.С.Пушкина, А.А.Ахматовой, В.В.Набокова это один из основных приёмов, то в

произведениях Л.Н.Толстого, С.А.Есенина, В.Г.Распутина найти реминисценции значительно сложнее.

Для анализа реминисценций, как и цитат, рекомендуется обращаться к комментариям, которые сопровождают публикации художественных произведений в солидных изданиях (академических собраниях сочинений, книгах серий «Литературные памятники», «Библиотека поэта» и др.). В ряде случаев это просто необходимо для более глубокого понимания идейно-художественных особенностей произведения.

На заключительном этапе урока предусмотрен анализ художественной функции цитат и реминисценций в стихотворении А.А.Блока «Я — тварь дрожащая. Лучами...»:

— Прочитайте стихотворение и объясните смысл использования в нём образа из романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание». Познакомьтесь с комментариями к этому стихотворению или к роману. Почему авторы комментариев отсылают нас к циклу стихотворений А.С.Пушкина «Подражание Корану»? В чём своеобразие трансформации образа «твари дрожащей» в стихотворении А.А.Блока? Почему важно отыскать первоисточник данного образа, чтобы понять позицию лирического героя этого стихотворения?

Задания и вопросы для самостоятельной работы нацелены на активизацию познавательной деятельности школьников, развитие у них исследовательских умений:

1. Соотнесите перечисленные ниже библейские образы, используемые в литературных произведениях, с источником: а) Ветхий Завет; б) Новый Завет. Приведите примеры произведений, в которых представлены современные трактовки этих образов, цитаты и реминисценции из библейских текстов.

Хам, золотой телец, Голгофа, Лазарь из Вифании, Каин, Иуда Искариот, терновый венец, Капернаум, Суламифь, Молох, Азазел, Гефсиманский сад, горящий терновый куст (неопалимая купина), Лука.

2. Приведите примеры автоцитирования в лирике А.А.Блока, В.В.Маяковского, С.А.Есенина, Б.Л.Пастернака, А.А.Ахматовой. С какой целью поэты обращаются к этому приёму?

3. Какова художественная функция пушкинских образов и мотивов, цитат и реминисценций из произведений А.С.Пушкина в поэзии А.А.Блока (или А.А.Ахматовой, М.И.Цветаевой)?

4. Вспомните своеобразный эпиграф к рассказу А.И.Куприна «Гранатовый браслет». В каких других известных вам литературных произведениях используются отсылки к музыкальным произведениям, музыкальные цитаты? Какова их художественная функция?

Методика интертекстуального анализа художественного произведения в старших классах получила распространение в современной образовательной практике. Разработана и успешно апробирована перспективная модель урока с использованием диалоговых и герменевтических приёмов анализа. Данная модель включает технологические этапы и соотнесённые с ними методические приёмы:

1. Создание коммуникативной ситуации, учитывающей эмоциональную установку на

учебную (игровую) задачу, — приёмы, направленные на обнаружение «чужого слова».

2. Разработка совместных действий учителя и ученика в решении учебной (игровой) задачи — приёмы, направленные на определение места и роли интертекстуального включения в авторском контексте.

3. Участие в учебном диалоге (игровом сюжете) — приёмы, направленные на поиск аналогичных интертекстуальных включений как в литературном творчестве, так и в произведениях другого вида искусства.

4. Рефлексия по итогам диалогического взаимодействия (результат игры, оценка совместных действий) — приёмы, направленные на использование интертекстуальных элементов в устной и письменной речи читателей-старшеклассников<sup>5</sup>.

Важно учитывать, что в науке о литературе интертекстуальный подход к изучению литературных произведений, «далеко не сводясь к поискам непосредственных заимствований и аллюзий, открывает новый круг интересных возможностей. Среди них: сопоставление типологически сходных явлений (произведений, жанров, направлений) как вариаций на общие темы и структуры; выявление глубинной (мифологической, психологической, социально-прагматической) подоплёки анализируемых текстов; изучение сдвигов целых художественных систем, в частности, описание творческой эволюции автора как его диалога с самим собой и культурным контекстом»<sup>6</sup>. Это намечает перспективы для методики преподавания литературы, связанные с обогащением методического инструментария для практики анализа литературного произведения в средней школе.

В процессе анализа текста сквозь призму интертекстуальности старшеклассники осваивают читательскую практику медленного чтения прецедентных текстов, овладевают теоретико-литературными и эстетическими категориями и понятиями как инструментом анализа и интерпретации, обогащают свои представления о закономерностях развития литературы, совершенствуют навыки выполнения письменных работ (исследовательских, творческих). Благодаря этому происходит воспитание внимательного читателя, способного к сотворчеству с автором, к более глубокому пониманию и переживанию прочитанного. Как пишет Ю.М.Лотман, «никто — не только исследователь или преподаватель, но и простой читатель — не имеет права претендовать на сколь-либо полное понимание произведения, если ограничился той степенью проникновения в текст, которая обеспечивается знанием русского языка и здравым смыслом, и пренебрежёт расшифровкой намёков, обнаружением скрытых цитат и реминисценций, если не знает реалий быта, не чувствует стилистической игры автора»<sup>7</sup>.

Одно из перспективных направлений учебных исследований старшеклассников может быть связано с выявлением художественной функции имён собственных в конкретном литературном произведении. В программе 11 класса этому посвящён практикум «Имя собственное в художественном тексте», нацеленный на обобщение известных школьникам сведений

об имени собственном как «сильной позиции» любого текста; повторение материалов об антропонимах и топонимах как самых распространённых видах имён собственных, в том числе и в художественном тексте.

С опорой на практику повседневного общения старшеклассники определяют цель обращения к именам собственным, связанным не только с реальным опытом, но и с опытом предков, читательскими и зрительскими впечатлениями (например, к именам литературных персонажей, названиям музыкальных произведений и др.). Школьникам предлагается вспомнить имена собственные, которые были вынесены в заглавия литературных произведений, и попытаться их классифицировать, распределить по группам.

**ИМЯ собственное** в литературном произведении — это слово, словосочетание или предложение, называющее кого-либо или что-либо и выделяющее их из общего ряда подобных. Это одна из «сильных позиций» любого текста, в том числе и художественного, потому что она обязательно выделена (прописными буквами, кавычками). На имена собственные читатель сразу обращает внимание. Самые распространённые виды имён собственных — *антропонимы* (фамилии, имена, отчества, прозвища, псевдонимы людей) и *топонимы* (географические наименования).

Имя персонажа в художественном тексте может указывать на его социальный статус (Элен Курагина, Пьер Безухов в романе Л.Н.Толстого «Война и мир», Эраст в повести Н.М.Карамзина «Бедная Лиза»), национальную принадлежность (Дефорж в романе А.С.Пушкина «Дубровский», Вулич в романе М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени»). В имени находит отражение авторский замысел (выбор имени, отчества и фамилии главного героя романа И.А.Гончарова «Обломов», явная соотнесённость имени Ильи и фамилии героини Ильинская). Учащимся уже хорошо знаком приём «говорящих» имён и фамилий (в комедиях Д.И.Фонвизина «Недоросль» и А.С.Грибоедова «Горе от ума», рассказах А.П.Чехова).

Одним из видов деятельности на уроке-практике становится самостоятельный поиск других видов имён собственных в художественном тексте (теонимы, зоонимы, астронимы и др.) и объяснение их функции:

— Помимо антропонимов и топонимов, в литературных произведениях часто используются также теонимы, зоонимы, астронимы, фитонимы, хрононимы, идеонимы и другие виды имён собственных. Определите значения этих терминов, проверьте себя, обратившись к словарям. Приведите примеры использования этих видов имён собственных в литературе.

Какие функции выполняют имена собственные в литературном произведении?

Во-первых, они непосредственно связаны с созданием образов героев литературных произведений и художественных картин, в том числе образов времени и пространства.

Во-вторых, имена собственные в художественном тексте позволяют выявить связи и отношения между персонажами и картинками, способствуют более глубокому пониманию

идейно-эмоционального содержания литературного произведения, выявлению скрытых в нём смыслов.

В-третьих, они проясняют и позицию самого автора, который посредством выбора имён собственных даёт дополнительную информацию о событиях и героях.

Чтобы подготовить сообщение о художественной функции имён собственных в литературном произведении, необходимо выполнить следующие задания:

1. Определите виды имён собственных, использующихся в художественном тексте. Что означают эти имена? Изучите их этимологию (происхождение). При необходимости уточните их значения, используя словари и интернет-ресурсы.

2. Какое участие принимают эти имена собственные в создании художественного образа или картины? Что нового, неожиданного они вносят в этот образ или картину? Если этих имён в произведении множество, то в каком отношении они находятся друг к другу? Можно ли говорить о наличии в системе имён собственных (ономастическом пространстве текста) оппозиции, противопоставления или, наоборот, единства, общности?

3. Проанализируйте имена собственные, связанные с образом отдельного литературного персонажа. Какие имена его окружают? С какими географическими наименованиями, историческими событиями, культурным контекстом связан этот образ? Меняется ли имя персонажа по ходу развития сюжета? Если меняется, то с чем это может быть связано?

4. Как имена собственные в художественном тексте помогли вам оценить идейно-эмоциональное содержание произведения, его систему образов, авторскую позицию, увидеть скрытые смыслы, особенно важные для интерпретации?

Важный этап работы — подготовка учащимися развёрнутого сообщения о художественной функции имён собственных в конкретном литературном произведении по примерному плану (роман И.А.Гончарова «Обломов», поэма А.А.Блока «Двенадцать», рассказ Л.Н.Андреева «Красный смех» и др.).

Для самостоятельной работы учащимся рекомендуются, например, такие вопросы и задания:

1. Вы часто встречались в литературных произведениях с именами собственными, заимствованными из фольклора. Приведите примеры их использования в русской поэзии первой половины XX века. Какой вывод о роли фольклорных образов в поэзии этого времени вы можете сделать?

2. Подготовьте устное или письменное высказывание о роли имён собственных в одном из произведений русской прозы первой половины XX века («Господин из Сан-Франциско» И.А.Бунина, «Гранатовый браслет» А.И.Куприна, «Лето Господне» И.С.Шмелёва или др.), используя приведённый выше примерный план.

3. Прочитайте самостоятельно антивоенный рассказ Л.Н.Андреева «Красный смех», написанный под впечатлением от событий Рус-

ско-японской войны 1904—1905 годов. Как вы думаете, почему в рассказе фактически отсутствуют имена собственные (названия мест, имена героев), однако при этом упоминается английский поэт Джон Мильтон, а символический образ Красного смеха получает в финале статус имени собственного (пишется с прописной буквы)?

Представленное содержание работы на уроках-практикумах, реализующееся в контексте информационно-образовательной среды, показывает возможности для развития индивидуальной и групповой исследовательской деятельности, овладения учащимися её способами. Школьники приобретают на этих уроках дополнительный опыт коммуникации: диалога с писателями (русскими и зарубежными, нашими современниками и представителями других исторических эпох), учителем, одноклассниками. Тем самым решаются задачи социализации, а также воспитания читателя с широким кругозором и разнообразными читательскими интересами.

В заключение нужно отметить, что вся система работы по организации исследовательской деятельности старшеклассников по литературе, нашедшая отражение в содержании, справочном и методическом аппарате учебников под редакцией В.Ф.Чертова, нацелена на решение не только сугубо прагматических (и, безусловно, очень важных) задач развития логического мышления, приобретения исследовательского опыта и подготовки к продолжению образования и научно-исследовательской деятельности, но и на воспитание эстетически развитого, мыслящего в категориях культуры читателя, нравственной личности, осознающей свою причастность родной культуре и поликультурному миру.

## ПРИМЕЧАНИЯ

- 1 ЧЕРТОВ В.Ф. Литература как метафора мира. О новой программе общеобразовательной школы // Литература в школе. — 2007. — № 4.
- 2 Национальная программа поддержки и развития чтения и методические рекомендации по её реализации / Сост. Е.И.Кузьмин, А.В.Паршакова. — М., 2009. — С. 14.
- 3 Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5—11 классы (базовый и профильный уровни) / Под ред. В.Ф.Чертова. — М.: Просвещение, 2007.
- 4 ТУРЫШЕВА О.Н. Теория и методология зарубежного литературоведения: Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2012. — С. 134.
- 5 САМСОНОВА Н.В. Интертекстуальный подход к анализу художественного произведения в старших классах: Дисс. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2016. С. 11.
- 6 ЖОЛКОВСКИЙ А.К. Блуждающие сны: Из истории русского модернизма. — М.: Советский писатель, 1992. С. 3—4.
- 7 ЛОТМАН Ю.М. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя. — 2-е изд. — Л.: Просвещение, 1983. — С. 6—7.

**БЕЛОУСОВА Елена Ивановна** —  
кандидат педагогических наук, доцент МПГУ  
belousova\_ei@rambler.ru

# ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ КОММЕНТАРИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА И.А.БУНИНА «В ПАРИЖЕ»

## XI КЛАСС

**Аннотация.** В статье предлагается методика использования историко-культурных комментариев в деятельности учителя и учащихся при чтении и изучении рассказа И.А.Бунина «В Париже».

**Ключевые слова:** комментарии, комментарий, виды комментариев, восприятие, анализ и интерпретация текста художественного произведения, вид деятельности, читатель-школьник.

**Abstract.** The article proposes a path for using historical and cultural comments in the teacher and students activities in reading and studying the story of I.A. Bunin "In Paris".

**Keywords:** comments, commentary, types of comments, perception, analysis and interpretation of the text, type of activity, reader-student.

**Оборудование урока:** портрет И.А.Бунина (1870—1953), фотографии и книги писателя, текст рассказа «В Париже».

### Ход урока

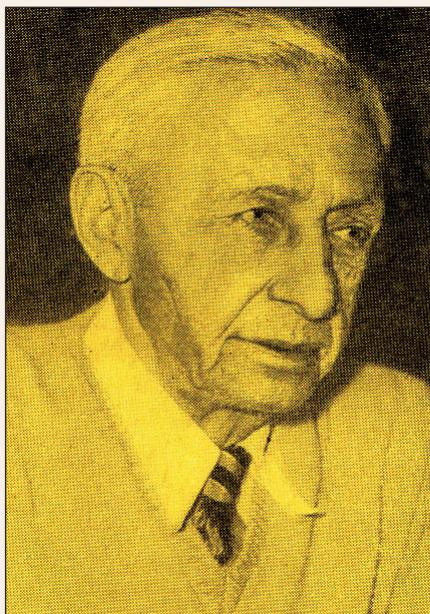
Творчество Бунина в последнее время вызывает неослабевающий интерес читателей, критиков, литературоведов, театральных и кинорежиссёров.

Произведения писателя прочно вошли и в содержание школьного литературного образования. Однако чтение и восприятие его произведений современными школьниками сопряжены с рядом трудностей: недостаточным знанием историко-культурного контекста эпохи, отражённой в них, основных фактов жизненного и творческого пути, художественной манеры писателя.

Современные авторские программы по литературе включают и стихи, и прозу Бунина, например, в программе и УМК под редакцией проф. В.Ф.Чертова произведения Бунина предлагаются для обязательного чтения и изучения. Авторский коллектив комплекса считает важной задачей формирование у школьников умений анализа и интерпретации текста на основе устойчивого интереса к чтению, целостного восприятия произведения, постижения его смысла и художественного своеобразия. Методические решения направлены на реализацию деятельностного подхода к литературному образованию школьников, при котором в центре внимания деятельность учителя и учащихся на всех этапах чтения и изучения произведения, при этом значительное внимание уделяется комментариям к текстам.

**Комментарии** (от лат. *commentarius* — заметки, толкование) — пояснения к тексту художественного произведения, научного труда, то есть часть научного аппарата книги: сноски, примечания, необходимые для понимания текста читателем. В комментариях указываются сведения об упоминаемых автором событиях, исторических лицах, прототипах героев, реалиях культуры, разъясняются устаревшие слова, авторские намёки и др.

Наряду с понятием «комментарии» существует понятие *комментарий* — жанр литера-



**И.А.Бунин.** Париж. Фотография. 1948. Парижский архив Бунина

туроведения — отдельное издание книги, в которой содержатся все необходимые комментарии к тексту произведения, например: «Комментарий к роману А.С.Пушкина «Евгений Онегин»» Ю.М.Лотмана.

В литературоведении выделяются следующие виды комментариев: историко-культурные, социокультурные, историко-литературные, биографические, исторические, реально-бытовые, лексические, автокомментарии.

В школьной практике обучения литературе используется понятие *историко-культурные комментарии*, включающее все перечисленные виды.

Историко-культурный комментарий сопровождает процессы прочтения, анализа и истолкования смысла (интерпретации) произведения, способствует более глубокому его освоению в единстве формы и содержания.

В учебных хрестоматиях обязательные для изучения тексты произведений приводятся с комментариями в виде сносок, историко-культурных справок, кратких биографических сведений о писателях.

Привлечению комментариев для уроков внеклассного чтения, когда ученик не пользуется хрестоматией, должна предшествовать предварительная работа учителя на этапе подготовки к восприятию текста произведения:

1) выявление трудных для восприятия или неизвестных школьникам сведений, связанных со временем создания произведения, с творческой биографией автора;

2) определение исторических реалий эпохи (названия предметов, явлений, наименования должностей и званий, транспортных средств и др., вышедших из обихода; устаревшие топонимы, имена исторических деятелей и т. п.);

3) рассмотрение сложных синтаксических конструкций, требующих толкования, например объёмных фраз с инверсией, вставными конструкциями, авторскими знаками препинания, особенно соответствующих устаревшим грамматическим нормам, затрудняющим восприятие смысла;

4) аллюзии (намёки), иносказание, аллегорические фразы, метафоры, и др.;

5) диалектные слова и выражения, слова иноязычного происхождения, неологизмы современного русского языка;

6) интертекстуальные элементы, то есть включение автором в текст произведения цитат из других произведений, намёков (аллюзий) на другие произведения.

На этапе подготовки к чтению и восприятию текста произведения учитель может организовать следующие виды самостоятельной работы школьников.

1. Работа с редакционно-издательскими комментариями: подстрочными сносками, сзатекстовым (концевым) комментарием, предисловием и послесловием, примечаниями, то есть с научным аппаратом книги. С этой целью используется медленное чтение с пометами.

2. Разъяснение смысла слов и выражений, выбранных из произведения, определение способа поиска их значения (в энциклопедической литературе, поисковых интернет-системах и др.); составление словаря непонятных слов и выражений для прочтения

произведения; перевод учащимися иностранных слов и выражений, встречающихся в тексте (в соответствии с изучаемым языком).

3. Самостоятельное написание целостного комментария к рассказу (как литературоведческого жанра) наиболее подготовленными учащимися по вопросам, составленным учителем, и с использованием словарей, справочников, энциклопедической литературы.

4. Работа с электронным текстом рассказа: установка закладок, добавление гиперссылок, содержащих разъяснения к тексту.

5. Подготовка учащимися историко-культурных, биографических справок для сообщения на уроке.

6. Визуализация культурно-исторических реалий, упомянутых в литературном произведении, путём отбора видеофрагментов, эпизодов художественных фильмов, экспозиций музеев для презентации на уроке.

7. Знакомство с историей создания текста: работа с литературоведческими источниками, историческими и биографическими материалами.

8. Медленное чтение с пометами.

9. Нахождение в тексте и толкование слов с переносным значением, тропов, стилистических фигур и составление словаря к тексту по этим рубрикам.

10. Написание мини-сочинения (творческого комментария), например: «Как понимать...», «Почему автор пишет...» и др.

В качестве примера приведём использование комментариев в процессе чтения, анализа и интерпретации текста рассказа И.А. Бунина «В Париже» на уроке внеклассного чтения.

Рассказ входит в цикл рассказов И.А. Бунина «Тёмные аллеи», написанных в годы эмиграции в разное время и объединённых в сборник, неполное издание которого состоялось в Нью-Йорке (1943) и полное издание — в Париже (1946). Несомненно, рассмотрение этого рассказа будет полезным для постижения особенностей поздней прозы писателя, разовьёт умение работать с комментариями, повысит читательскую культуру школьников, пригодится при подготовке к сочинению, олимпиадам, при организации проектной и исследовательской деятельности.

**Цель урока** — помочь учащимся освоить произведение в единстве формы и содержания, способствовать развитию у них вдумчивого отношения к тексту, пробудить интерес к самостоятельной исследовательской работе.

#### **Подготовка к чтению и восприятию рассказа Бунина «В Париже»**

В начале урока учитель (учащийся под руководством учителя) даёт краткую библиографическую справку о Буине. Вводит учащихся в историческую эпоху 20 — 40-х годов XX века, отражённую в рассказе.

Иван Алексеевич Бунин родился в 1870 году в Воронеже в старинной дворянской семье. Детство провёл на хуторе Бутырки Орловской губернии. С осени 1889 года жил в Орле, работал в газете «Орловский

вестник». Первый сборник стихов, рассказы «Танька», «На край света» и др. были положительно встречены критикой, отмечался лиризм бунинской прозы. За поэтический сборник «Листопад» и перевод поэмы Г. Лонгфелло «Песнь о Гайовате» Академия наук России присудила Буину Пушкинскую премию (1901). Писатель был избран почётным академиком Российской академии наук (1909). Большой популярностью пользовались сборники рассказов Бунина «Господин из Сан-Франциско» и «Чаша жизни» (1915).

О неприятии Буниным Октябрьской социалистической революции красноречиво говорит название опубликованных его дневников «Окаянные дни». Бунин стал эмигрантом. «Я покинул Москву в мае 1918 года, жил на юге России, переходившем из рук в руки белых, красных, а в феврале 1920 года, испив чашу несказанных душевных страданий, эмигрировал за границу — сперва на Балканы, потом во Францию», — писал Бунин в автобиографической заметке.

В центре внимания исторического времени проблема исхода, изгнания, факт вынужденного оставления родины русскими эмигрантами в результате великих социальных потрясений: Первой мировой войны, Октябрьской революции 1917 года, Гражданской войны в России. Обстоятельства жизни и быта на чужбине, трудности ассимиляции в чужой культуре (социальные, психологические, языковые). Особое внимание важно уделить картинам культурной и экономической жизни Парижа, характеристике жизни и быта русских эмигрантов, трудностям вживания в новую культуру в годы их пребывания вне Родины.

В эмиграции оказались представители самых разных слоёв общества: великие князья, помещики, промышленники, духовенство, интеллигенция, офицеры и солдаты, мелкие торговцы. Школьники узнают, что русские дворяне, чтобы выжить, шли работать манекенщицами в открывающиеся дома моды, осваивали технику машинописи; бывшие генералы, офицеры царской армии, писатели работали шоферами такси.

Живя во Франции, Бунин продолжал писать. Основная тема его эмигрантского творчества — неповторимое многообразие проявления чувства любви («Солнечный удар», «Митина любовь», «Жизнь Арсеньева», «В Париже» и др.). Однако тема любви связана с другими темами: ностальгии (тоски) по родине, природы, смерти. В качестве материала для сообщения учитель может использовать следующие источники:

1. Юсупов Ф.Ф. Воспоминания кн. Юсупова: Мемуары в двух книгах. — М., 1998.
2. Михайлов О.Н. Литература русского зарубежья. — М., 1995.
3. Гусефф К. Русская эмиграция во Франции: социальная история (1920—1939 годы). — М., 2014.
4. Васильев А.А. Красота в изгнании. Королевы подиума. — М., 2008.
5. Вертинский А.Н. Дорогой длиною... — М., 1990.

6. В. Лавров «Холодная осень. Иван Бунин в эмиграции 1920—1953 гг., роман-хроника. — М., 1989. — С. 253—261.

#### **Комментарии на этапе анализа и интерпретации текста рассказа**

В процессе анализа и интерпретации текста рассказа учитель обращает внимание на *незнакомые школьникам реалии быта* («розовые бутылки конусом рябиновки») и «жёлтые кубастые зубровки»; *названия популярных среди эмигрантов блюд русской и французской кухни на русском и французском языке* (дунайская сельдь, «красная икра недавней полочки», «коркуновские огурчики малосольные»; caviar rouge, salade russe... Deux chachlyks); *названия вин* («анжу», «бордо», «жёлтый шартрез», «белое пуи»); *иностранные слова, адаптированные в русском произношении (кино)*; *культурных явлений* («подражатель Чаплина», «...косо летали и падали в облаках гулко жужжащие распластанные аэропланы», «газетчик резко выкрикивал... номера вечерних выпусков»), *литературные издания* («я иногда даже в «Иллюстрированную Россию» не заглядываю»), *знаки экономической жизни Франции* («сейф в Лионском кредите»), *исторические понятия и исторические личности* (князь Александр Михайлович).

Важно объяснить слова героя рассказа о том, что он был участником «великой и Гражданской войны», так как понятие *Первая мировая война* стало утверждаться только с началом Второй мировой войны (1939), до этого войну, начавшуюся в 1914 году, в Европе называли *Великой войной* (у Бунина слово написано не с большой, а со строчной буквы). В России её называли *германской войной* или *Второй Отечественной*. В СССР — империалистической.

#### **Вопросы и задания для учащихся:**

1. Составьте словарь в соответствии с грамматическими категориями (историзмы, иноязычные слова и выражения и др.).
2. Запишите перевод французских слов и поговорок, данный в сносках, объясните, какую роль они играют в рассказе, что сам автор говорит о речи героев.
3. Запишите географические названия, а также названия районов Парижа, его пригородов, развлекательных и торговых заведений: «в одном из тёмных переулков возле улицы Пасси», «у входа в метро Etoile», «в кафе на Chaussée de la Muette», «Printemps», «в кафе Coupole», Монпарнас — район на юге Парижа; Пасси — район Парижа на правом берегу Сены и т. д. Здесь, в районе Пасси, на улице Ж.Оффенбаха жил в Париже сам Бунин.
4. Найдите и проанализируйте фрагменты, раскрывающие историю героев и их жизнь в Париже. Например:  
«Когда он был в шляпе, — шёл по улице или стоял в вагоне метро, и не видно было, что его коротко стриженные красноватые волосы остро серебрятся, по свежести его худого, бритого лица, по прямой выправке худой, высокой фигуры в длинном непромокаемом пальто ему можно было дать не больше сорока лет. Только светлые глаза его

смотрели с сухой грустью, и говорил и держался он как человек, много испытывавший в жизни. Одно время он арендовал ферму в Провансе, наслышался едких провансальских шуток и в Париже любил иногда вставлять их с усмешкой в свою всегда сжатую речь. Многие знали, что ещё в Константинополе его бросила жена и что живёт он с тех пор с постоянной раной в душе...»;

«— А вы давно тут работаете? — Третий месяц. — А раньше где? — Раньше была продащицей в Printemps. — Верно, из-за сокращений лишились места? — Да, по доброй воле не ушла бы... — Вы замужняя? — Да. — А муж ваш что делает? — Работает в Югославии. Бывший участник Белого движения. Вы, вероятно, тоже? — Да, участвовал и в великой и в Гражданской войне. — Это сразу видно. И, вероятно, генерал, — сказала она, улыбаясь. — Бывший. Теперь пишу истории этих войн по заказам разных иностранных издательств...».

Представление главного героя, штрихи к портрету, упоминание о возрасте, некоторых фактах биографии («...ещё в Константинополе его бросила жена...», аренда фермы в Провансе, жизнь в Париже) не случайны. Скитание по странам и городам, положение эмигранта, отсутствие прав были характерными для русских, оказавшихся на чужбине. Отсюда бытовая неустроенность, трагизм положения, необходимость и невозможность найти работу. Как следствие — распад семьи, одиночество...

Сам писатель и многие другие деятели литературы, культуры, искусства так и не получили гражданских прав во Франции, прожив до конца дней на положении эмигрантов.

5. Распределите события рассказа на две группы: события, связанные с жизнью героя рассказа Николая Платоныча, и события, связанные с героиней Ольгой Александровной.

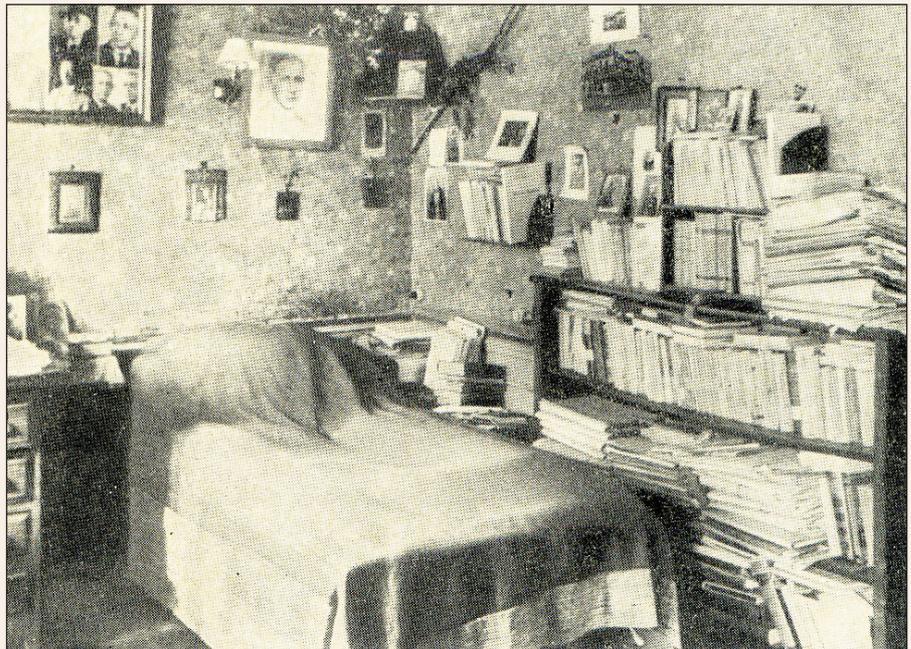
В качестве помощи можно предложить учащимся вопросы (см. таблицу):

Как происходит встреча главных героев? Какую роль играют в рассказе факты биографии героев?

Какой была жизнь героев до встречи друг с другом?

Как происходит встреча Николая Платоныча с Ольгой Александровной?

Почему описание Ольги Александровны даётся через восприятие Николая Платоныча, как меняется его восприятие?



Парижская квартира И.А.Бунина. Комната Бунина. Здесь он умер.  
Фотография. 1961. Парижский архив Бунина

Как меняются взгляды Николая Платоныча на жизнь после встречи с Ольгой Александровной?

Рассказ повествует о давно желаемой счастливой встрече одиноких людей: мужчины и женщины, русских по национальности, живущих в Париже, волею судьбы ставших эмигрантами. Встреча, обещавшая долгожданное счастье, становится трагической — герой умирает...

Гармония не соответствует бунинской концепции любви.

Критик М.Июфьев в исследовании о поздней бунинской прозе говорит о трагическом душевном надломе писателя. Герои его рассказов наделены обаянием, волей, жадной жизни и в то же время «беспомощностью и безнадежностью» [2]. В рассказе любовь показана как кульминация жизненных страстей, как выстраданное счастье, но, как и во всех рассказах цикла «Тёмные аллеи», да и во всём творчестве писателя, жизнь показана без начала и конца. «Нас всех подстерегает случай!» (А.Блок). Надо сказать, что у Бунина случай — это необходимое, неизбежное звено в цепи: жизнь — счастье — смерть. Смертельный случай. Герой рассказа «умер на третий день Пасхи...».

Сюжет рассказа отражает представление писателя о катастрофичности жизни, зыбкости всего того, что кажется незыблемым, вечным. В этом отражаются не только его личные представления, но и те социальные потрясения первой половины XX века, которые довелось пережить человечеству.

6. Какую роль в развитии сюжета рассказа играют описания городского пейзажа? Приведите примеры авторской манеры изображения природы.

7. Как передаётся внутренний мир героев?

Обобщая ответы учащихся, отмечаем, что антиномии «свет» — «тьма» наполняются в рассказе особым смыслом. Из тёмного переулка Николая Платоныча «потянуло на свет», льющийся из окон небольшой русской столовой, на подоконнике которой были видны «розовые бутылки конусом с рябиновкой и жёлтые кубастые с зубровкой». О его первой встрече с Ольгой Александровной Бунин пишет: «Вдруг его угол осветился, и он увидел безучастно-вежливо подходящую женщину лет тридцати». В сыром и тёмном парижском мире жизни русских эмигрантов источником света становится красота и любовь русской женщины. Она ещё «безучастно-вежлива», но «на третий вечер» будет сказано: «Это странно, но я уж как-то привыкла к вам». Пройдёт ещё два дня, и в течение одного вечера она трижды изменит эпитеты в обращении к Николаю Платонычу: «бедный» — «дорогой мой» — «милый». Неожиданная встреча как обещание счастья, выход из «тьмы» эмигрантского существования в «свет» надежды и любви.

Обратим внимание школьников на то, что события в рассказе начинаются с прихода главного героя в русскую столовую «в сырой парижский вечер поздней осенью», в дождь.

Николай Платоныч	Ольга Александровна
Участие в великой (то есть в Первой мировой) и Гражданской войне	Эмиграция
Эмиграция	Жизнь в Париже
Жизнь в Константинополе, расставание с женой	Работа в Printemps
Переезд в Париж	Разлука (расставание?) с мужем
Ферма в Пасси	Русская столовая
Снова Париж	Встреча с Николаем Платонычем
Написание мемуаров для иностранных издательств	Недолгое счастье
Встреча с Ольгой Александровной	Смерть любимого
Недолгое счастье	Одиночество
Смерть	

Свидание, на которое Ольга Александровна придёт «совсем другой женщиной», тоже будет сопровождаться постоянным дождём: «Вечером в понедельник шёл дождь, мгlistое небо над Парижем мутно краснело. У выхода в метро Etoile остановил шофёра и вышел под дождь на тротуар...»; «Ночной шофёр, русский, привёз их в одинокий переулок, к подъезду высокого дома, возле которого в металлическом свете газового фонаря сыпался дождь на жестяной чан с отбросами. <...> По крыше бегло и мерно стучал дождь». Дождь постоянно присутствует в рассказе. «Ночью, в дождь, страшная тоска. Раскроешь окно — ни души нигде, совсем мёртвый город, бог знает где-то внизу один фонарь под дождём...» — таким город предстаёт в словах героини, рассказывающей о своей «в сущности, ужасной» жизни. «В Париже ночи сырые, тёмные, розовеет мгlistое зарево на непроглядном небе, Сена течёт под мостами чёрной смолой, но под ними тоже висят струистые столбы отражений от фонарей на мостах, только они трёх-

цветные: белое, синее и красное — русские национальные флаги» (и не фонари, а отражения, и не флаги, а только напоминание). Последовательно повторяющиеся эпитеты в описании дождливого Парижа: *сырой, тёмный, холодный, мгlistый, чёрный*.

Образ Парижа, образ городского пейзажа связывает героев рассказа темой трагически оборвавшейся жизни и любви.

**Выполнение группового учебного проекта на тему:** «Герои рассказов И.А.Бунина в кино».

Учащимся рекомендуется, используя Приложения Linoit, Learning Apps, сделать подборку из фрагментов художественных фильмов, снятых по мотивам рассказов, входящих в цикл «Тёмные аллеи», сопоставить, как соотносится видение режиссёров, актёрское исполнение с произведениями Бунина. Выполнение проекта предполагает обращение к киносайтам, просмотр киноверсий рассказов, создание презентации, модулей или интерактивных элементов.

### Домашнее задание

Предложим школьникам написать мини-сочинения на темы: «Жизнь без родины героев рассказа И.Бунина “В Париже”», «Почему И.А.Бунин пишет о невозможности счастливой любви» и др. — по выбору учащихся

### ЛИТЕРАТУРА

1. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В.Ф.Чертова. 10–11 классы. — М.: Просвещение, 2011. — С. 7.
2. ИОФЬЕВ М. Профили искусства. — М., 1965. — С. 123.
3. ТЕР-МИНАСОВА С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2004.
4. ЗУБКОВА А. Вечный странник. — М., 2014. — № 6. — С. 4–13.
5. БАХРАХ А. В. Бунин в халате и другие портреты. — М., 2005.
6. МИХАЙЛОВ О.Н. Жизнь Бунина. Лишь слову жизнь дана. — М., 2002.
7. <http://www.kinopoisk.ru>

**ПОПОВА Наталия Алексеевна** —

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы МПГУ [nata-babakova@yandex.ru](mailto:nata-babakova@yandex.ru),

**СОЛДАТКИНА Янина Викторовна** —

доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы [jaseneva@yandex.ru](mailto:jaseneva@yandex.ru)

# «НЕ НОНЕШНЕГО ВЕКА ЧЕЛОВЕК»: УРОК-СЕМИНАР ПО РОМАНУ Е.Г.ВОДОЛАЗКИНА «АВИАТОР»

## XI КЛАСС

**Аннотация.** В статье предлагается проект эвристического изучения романа Е.Г.Водолазкина «Авиатор» в контексте литературных традиций русской прозы XIX–XX веков. Анализ проблематики и поэтики романа ориентирован на выявление ключевых для русской словесности образов и тем, в частности: преступления и наказания, творчества, любви, бессмертия. В статье проведены параллели между героями и сюжетами романа «Авиатор», культурой Серебряного века и советской культурой, которые позволяют говорить о наследовании современной прозой этико-эстетических принципов русской литературы последних двух веков.

**Ключевые слова:** русская литература, современная русская проза, преподавание современной литературы, литературная традиция, символ, нравственные поиски.

**Abstract.** The article proposes the project of heuristic study of the novel “Aviator” by E.G. Vodolazkin in the context of the Russian literary traditions of XIX–XX centuries. The novel’s problems and poetics analysis is focused on identifying key figures for Russian literature and themes, in particular: crime and punishment, creativity, love, immortality. The article draws parallels between the heroes and plot of “Aviator”, the culture of the Silver Age and Soviet culture, which allows us to talk about the inheritance of ethical and aesthetic principles of Russian literature of the last two centuries by modern writers.

**Keywords:** Russian literature, modern Russian literature, teaching modern literature, literary tradition, symbol, moral search.

Мысль о необходимости знакомства учащихся с современной литературой уже не встречает сопротивления учительского сообщества. Более того, многие педагоги всерьёз заинтересовались творчеством писателей современников, о чём наглядно свидетельствует прошедший недавно в Москве на базе МПГУ Педагогический марафон. Однако сразу возникают вопросы: какие произведения, созданные уже в нашем веке, могут быть включены в обязательную школьную программу, а какие предложены для факультативного чтения? Одним из важнейших критериев отбора современного художественного текста для

урока литературы является принцип преемственности, то есть связи произведения с русской классической традицией.

Мы считаем возможным обратить внимание учительского сообщества на роман Евгения Германовича Водолазкина «Авиатор», удостоенный Национальной литературной премии «Большая книга» (второе место) в 2016 году.

Водолазкин родился в Киеве. Окончил филологический факультет Киевского государственного университета им. Т.Г.Шевченко. Затем переехал в Петербург и поступил в аспирантуру Института русской литературы АН СССР (Пушкинский Дом), в отдел древнерус-

ской литературы, где стал учеником Д.С.Лихачёва. В 2000 году защитил докторскую диссертацию.

В мир профессиональной литературы будущий писатель ворвался стремительно: его экспериментальный роман «Соловьёв и Ларионов» сразу вошел в шорт-лист премии «Большая книга». Следующий роман «Лавр» стал главным событием литературной жизни 2013 года, лауреатом сразу двух премий: «Большая книга» и «Ясная Поляна». Успешный филолог превратился в не менее успешного писателя. Роман «Авиатор» только закрепил его успех. На данный момент Е.Г.Водолазкин

является одним из самых известных и переводимых российских писателей. Его произведения перекликаются с классикой, в их основе лежат извечные вопросы русской литературы.

Роман «Авиатор» имеет занимательный сюжет, что способствует лёгкости его прочтения и восприятия. Мы считаем возможным предложить прочитать его старшеклассникам и провести урок-семинар. Апробация подобного урока прошла в лице № 1535 г. Москвы (урок по роману был проведён в одиннадцатом классе известным московским педагогом Галиной Алексеевной Черных).

Напомним сюжет. Некто приходит в себя в больнице. Сначала он не помнит, кто он и что с ним случилось. Постепенно память возвращается к герою. И он с ужасом осознаёт, что стал жертвой чудовищного эксперимента. Роман начинается в соответствии с канонами произведений «альтернативной истории» [2], однако постепенно на первый план выступает философская проблематика.

Произведение имеет двухчастную структуру: первая часть описывает обретение героем собственного я, вторая — рассказывает о попытке человека из Серебряного века вписаться в эпоху перестройки.

Произведение также имеет необычную композицию, которая обусловлена авторским замыслом. Сначала в повествовании главенствует внутренний монолог главного героя, старающегося понять, кто он и как оказался в больнице. Воспоминания прерываются диалогами с лечащим врачом и медсестрой, затем роман строится на основе дневниковых записей трёх персонажей, позволяющих показать различие в мировосприятии героев, которых разделяет XX век. Постепенно дневниковые записи трёх персонажей сливаются в неделимый текст.

Е.Г.Водолазкин посвящает роман дочери, его герой свой дневник тоже посвятит дочери, что свидетельствует о важности озвученных в произведении идей для самого писателя. Один из последних диалогов романа будет вынесен в эпиграф. В этом эпиграфе — ключ к пониманию авторского замысла: «Описываю предметы, ощущения. Людей. Я теперь каждый день пишу, надеясь спасти их от забвения. <...> Знаете, если каждый опи-

шет свою, пусть небольшую частицу этого мира... Хотя почему, собственно, небольшую? Всегда ведь найдётся тот, чей обзор достаточно широк» [1;4].

В начале работы над романом мы можем задать учащимся традиционный вопрос, какова роль эпиграфа. В завершение работы к этому вопросу необходимо вернуться.

В основе внутреннего сюжета произведения лежит идея преступления и наказания. Главный герой, носящий имя Иннокентий (в переводе с греческого «невинный») совершает убийство. Чтобы осмыслить содеянное, он должен пройти долгий путь: сначала вспомнить, как он попал на больничную койку, потом понять, что с ним случилось, затем осознать, что прошлый мир исчез навсегда и, наконец, пройти путь нравственного очищения через признание своего преступления и покаяние.

Работая со старшеклассниками над сюжетом и образом главного героя, мы можем задать учащимся следующие вопросы: *Что мы знаем о главном герое? Зачем писателю понадобился такой сюжетный ход — обыграть мотив беспамьяства?*

*Чем герой занимался в прошлой жизни и почему он не может вспомнить род своих занятий?*

*Почему он называет себя авиатором Платоновым?*

*Почему на протяжении всего романа герой мысленно обращается к роману Д.Дефо «Робинзон Крузо» и можем ли мы сравнить самого героя с Робинзоном? В чём проявляется символичность такого сравнения?*

*За что герой попал на Соловки?*

*Почему автор скрывает от читателя виновность Платонова?*

*Почему не описан процесс крионики в романе?*

*Какой глубинный смысл носит воскрешение героя при условии, что он всё равно не сможет жить и погибнет?*

*Какова символическая роль статуэтки Фемиды в романе?*

*Какую трансформацию пережил образ маленького человека в романе?*

*В повести «Собаچه сердце» М.Булгаков описал Шарикова, попавшего в квартиру профессора Преображенского. В романе Водо-*

*лазкина в квартире профессора Воронина селится некто Зарецкий, позже написавший на него донос. Можно ли провести параллель между этими двумя произведениями? Почему дар художника вернулся к Платонову в конце жизни? Кого и почему он нарисовал?*

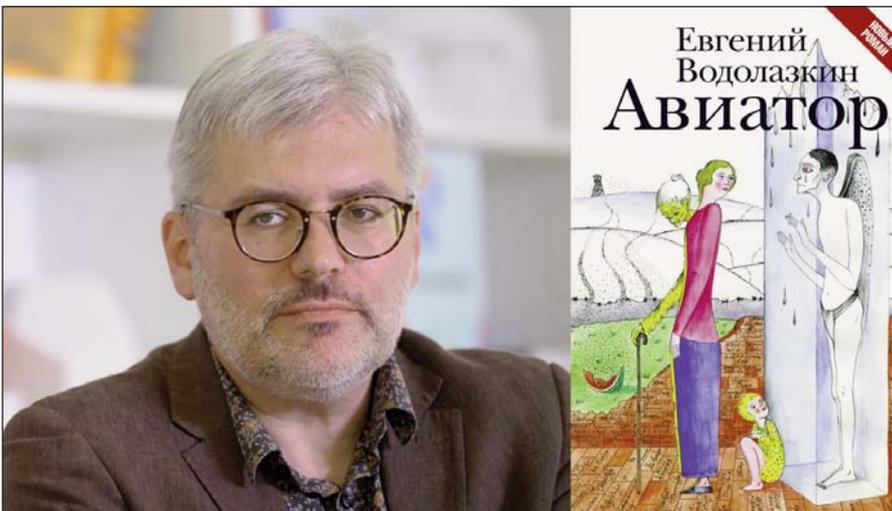
*Простил ли себя главный герой?*

*Как вы понимаете смысл финала? Какие аллюзии и реминисценции из романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» можно увидеть в произведении Водолазкина?*

*Случайно или нет автор дал герою фамилию известного русского писателя XX века Андрея Платонова?*

Традиционный мотив беспамьяства обыгрывается писателем по-новому. Для русской литературы XX века тема памяти тесно связана с мотивом преодоления смерти. Так, в произведениях таких разных авторов, как М.А.Булгаков, Б.Л.Пастернак, О.Э.Мандельштам, И.А.Бродский и др., память становится символом приобщения к вечной жизни, залогом бессмертия: об этом говорит лирический герой цикла Бродского «Часть речи»; в воспоминаниях друзей, читающих его стихи, незримо воскресает Юрий Живаго в прозаическом эпизоде романа «Доктор Живаго». Тема бессмертия, памяти и необходимости милости и прощения осмыслена Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита»: в символическом финале романа Мастер словами «Свободен! Свободен! Он ждёт тебя» освобождает от беспамьяства, понимаемого как наказание, Понтия Пилата, виновного в смерти Иешуа. В видении Ивана жертва и палач, Иешуа и Пилат, поднимаются вместе в небо по лунному лучу. Очевидно, что этот образ близок к роману Водолазкина: невинный «палач» Иннокентий нуждается в покаянии и прощении своей жертвы — доносчика (и, косвенно, тоже палача!) Зарецкого. В каждом из этой пары (и в этом — принципиальное новаторство Водолазкина) есть черты и преступника, и жертвы, оба они — виновны, но для осознания своей вины перед Зарецким Платонов проходит долгий путь — арест, заключение в Соловецком лагере, пытки, наконец — бесчеловечный эксперимент по «крионике» — заморозке. Механизм заморозки писателям не раскрывается, поскольку для него важнее тот нравственный смысл, которым наполнена заморозка. Это временная смерть, сошествие во ад духовный (как пребывание на Соловках — сошествие во ад телесный), которая необходима Платонову для осознания собственного преступления.

Память, поэтично возвращающаяся к герою, синонимична постепенному пробуждению души. Обратим внимание, что Платонов не спешит вспоминать о своём преступлении, предпочитая более приятные впечатления детства и юности. Но, лишая персонажа в его «воскрешении» способности рисовать, автор тем самым и наказывает его, и подталкивает к осознанию вины: после покаяния дар рисовать вернётся к герою. Платонов должен увидеть в ненавистном Зарецком — жертву, вспомнив, символически воскресить его —



нарисовать его подлинное лицо и тем самым, возможно, замолишь и его, и свой собственный грех. (С этой точки зрения долгая жизнь одного из соловецких палачей, не испытывающих нужды в покаянии перед воскресшим Платоновым, равносильна беспамятству, безблагодатна, сродни проклятию). «Другоданная жизнь» (метафора А.Солженицына, также прошедшего через ад лагерей), даётся Платонову для примирения с прошлым, прощения и творческого воскрешения переосмысленного прошлого: в словах (записи Платонова) и в рисунках.

Как видим, роман Водолазкина актуализирует многие значимые для литературы XX века темы и мотивы. Так, Иннокентий носит фамилию одного из самых сложных писателей советского времени — Андрея Платонова, в своей повести «Котлован» также описавшего советские социальные эксперименты и репрессивный опыт и также размышлявшего над загадкой смерти и вечной жизни. Сюжет смерти и похорон дорогого существа — девочки с именем героиня Водолазкина — Настя, отчаяние и потеря веры в будущее, но и жажда телесного и нравственного воскресения — эти платоновские мотивы востребованы и персонажем по фамилии Платонов [3].

Через весь роман проходит тема вечной любви. Сначала главный герой пытается вспомнить, кто был ему так дорог в прошлом. Потом он узнаёт, что любимая женщина жива, и стремится с нею увидеться. Для любви смерти нет. Герой без размышлений отвечает на вопрос журналиста: любит ли он сейчас свою Анастасию. Водолазкин опять обыгрывает имя. Воскресшая, бессмертная Анастасия важна для главного героя и в старческом облике, и в облике внучки Насти. Но если любовь к Анастасии пережила время и смерть, то любовь к Насте отражает отношение героя и самого автора к настоящему.

Анализируя отношения Иннокентия с Анастасией и Настей, мы можем сопоставить образы, опираясь на следующие вопросы:

*В чём заключается портретное сходство героинь? Чем привлекала Иннокентия Анастасия, а чем Настя? Как герой относился к своим возлюбленным?*

*История взаимоотношений с Анастасией рассказана в первой части романа, с Настей — во второй. В чём смысл сопоставления? Какие чувства связывали героя с Анастасией, что он вспоминает? И как складываются его отношения с Настей? Смогла ли она заменить Анастасию? Воскресла ли Анастасия в образе своей внучки или осталась бессмертной для любимого? Почему Анастасия смогла дожидаться любимого, что мешало ей расстаться с жизнью? Каков смысл последних слов Анастасии? Что мучило её все прошедшие годы?*

*Изменился ли характер Насти в процессе взаимоотношений с Иннокентием? Какой она была и какой стала? Платонов просит Настю заняться жизнеописанием и даже описать убийство Зарецкого. Зачем это надо герою и автору?*

*Имя будущей дочери Платонова — Анна — в переводе с древнееврейского «Благоволе-*

*ние». Что этим хотел сказать нам автор об отношениях Иннокентия и Насти?*

*После чтения «Робинзона Крузо» и притчи о блудном сыне Платонов говорит Насте, что «милость выше справедливости», затем уточняет: «Не милость — любовь. Выше справедливости — любовь» [1; 527]. Объясните слова героя. Во время венчания Настю называют полным именем. Смогла ли она стать Анастасией? Докажите, обратившись к тексту.*

Как и в повести А.Платонова «Котлован», имя Анастасия, объединяющее и в то же время противопоставляющее героиню, несёт символический смысл: оно связано с ключевой для романа темой воскресения, причём в данном случае, как уже было сказано выше, воскресение раскрывается через чувство любви (вспомним, как в финале «Преступления и наказания» Ф.М.Достоевский говорит о том, что главных героев его романа, убийцу и блудницу, воскресила любовь). Думается, что трогательная сцена встречи в больнице Иннокентия и Анастасии, редкая в современной прозе по своей проникновенности и деятельному состраданию, приносит и для героини надежду на покаяние и упокоение с миром (как очень точно называют смерть в церковнославянском языке и православной традиции). Любовь, долгие годы незримо соединяющая героев общим преступлением (она — «заказчица», он — «исполнитель»), разрешается общим покаянием и — милостью. Мы снова сталкиваемся с идеей о том, что долгожительство — испытание, которое даётся человеку для осмысления своей жизни, а смерть в этом случае мыслится освобождением и прощением.

Чувства героя к обеим Анастасиям разнятся: с первой Иннокентия связывают «платонические» отношения, которые соответствуют мотиву «вечной любви», поддерживающей и героя в его злоключениях, и героиню в её долгожительстве; эта любовь одновременно и испытание, и сострадание, она не случайно отнесена автором к прошлому, во многом «идеальному» в романе. Вторая героиня олицетворяет собой плотскую сторону любви, поначалу Настя выглядит своего рода «хищницей», порождением «лихих 90-х», образом национальной деградации, но постепенно Платонов пробуждает в ней лучшие черты и свойства: в частности, он и её заражает страстью к слову, к писательству, к творению. В какой-то степени «двойная героиня» «Авиатора» помогает автору разрешить один из классических конфликтов для русской литературы между «плотской» и «духовной» любовью (ср. метания Григория Мелехова, Юрия Живаго и даже, отчасти, князя Мышкина): Платонов гармонически совмещает в своём чувстве духовное (память об Анастасии и верность ей) и плотское начала, их союз с Настей благословляется будущим ребёнком — символом обновления бытия и надежды.

В романе звучит лагерная тема, ставшая традиционной для литературы XX века. Главной героиней оказывается на Соловках за убийство Зарецкого. Герой опять сопоставляет

свою жизнь на острове с жизнью Робинзона, только вот очеловечить окружающий мир ему удаётся с помощью воспоминаний. Водолазкин выступает продолжателем традиций В.Шаламова; он утверждает, что «лагерь — ад не столько из-за телесных мучений, сколько из-за расчеловечивания многих туда попавших» [1; 271]. Чтобы пережить внешний ад, надо противопоставить ему внутренний рай, и это не желание бороться с несправедливостью, а умение вспомнить «гладкие и янтарные сосны», «скрип калитки», растущий около изгороди крыжовник, «плач ребёнка на соседней даче», «первый стук дождя по крыше веранды» [1; 273]. Счастливое детство, любовь к Анастасии и матери помогают Платонову сохранить в лагере человеческое лицо.

Незадолго до публикации романа Евгения Водолазкина «Авиатор» был напечатан роман Захара Прилепина «Обитель», сюжет которого также разворачивается в Соловецком лагере. Если учащиеся успели познакомиться с романом Прилепина, то возможно задать им вопрос: *в чём проявляется различие в описании лагерной жизни, а в чём прослеживается сходство?*

Если же роман Прилепина «Обитель» учащимся не знаком, то следует обратиться к лагерной прозе А.И.Солженицына и В.Шаламова и попытаться выяснить, *какое развитие получила эта тема в новейшей литературе.* Важно упомянуть, что романы Прилепина и Водолазкина объединяет тот факт, что оба писателя создают их «не по личным впечатлениям», но под влиянием (фактическим, литературным, стилистическим) обширной лагерной литературы, переосмысляя одну и те же сюжеты и ситуации. При этом оценка лагерного прошлого в романах различна: для героя Прилепина лагерь становится местом самореализации, местом выживания и обретения любви, тогда как для Водолазкина — в традициях русской литературы XIX и XX веков лагерь — место испытания, проверки на человечность, часть пути на символическую Голгофу, за которой последуют смерть и воскресение.

Тема Соловков звучит в романе постоянно. К герою возвращается память, и его подсознание выталкивает из памяти страшные видения. Мы можем спросить учащихся о том, *какие испытания выпали на долю Иннокентия. Что герой вспоминает из лагерной жизни? Почему герой становится лазарем и кого так называют в лагере? Какую роль для понимания философского замысла романа играет сюжет о воскрешении Лазаря?*

Образ Лазаря объединяет страшную советскую действительность с её проектами противоестественного бессмертия, соревнования с Богом в стремлении отменить и подчинить смерть человеку (вспомним, например, мумификацию Ленина) и евангельскую историю о действительной победе над смертью — о воскрешении Лазаря Четверодневного. Заметим попутно, что сам Платонов, присвоив себе право судить Зарецкого, уподобляется своим палачам, наделившим самих себя не только правом карать и миро-

вать, но и распоряжаться смертью. С большой долей иронии эксперимент по крионике — по добровольной заморозке ради поисков искусственного продления жизни — называется именем евангельского персонажа. Сами врачи не скрывают того факта, что соловецкие лазари — обречённые, а крионика — форма безболезненного ухода из адского мира (напомним, что казни заключённых на Секирной горе отличались особенной изощрённостью). Деятельности врачей (насильственной, биологической, утопической) противопоставляется в романе широко известная для русского читателя благодаря роману Достоевского евангельская сцена, в которой «инструмент» воскрешения совсем иной — Божья воля и молитва (Иисус публично взывает к Отцу, повелевая Лазарю выйти из могилы). Путём молитвы пойдёт и Иннокентий Платонов. Неоднократно в романе он обращается к словам покаянного канона — необходимого элемента подготовки к церковной исповеди. Упоминание покаянного канона свидетельствует о жажде прощения и потребности в милосердии, которые испытывает герой. Но одного церковного покаяния ему оказывается недостаточно: по совету священника, он разыскивает могилу Зарецкого, чтобы попросить прощения у своей жертвы. Этот порыв напоминает, конечно, внимательному читателю сцену публичного покаяния Раскольникова, целующего «осквернённую им землю».

С романом Достоевского многое роднит «Авиатора»: и тема нравственного возмездия за «справедливое убийство», и христианские мотивы, в частности покаяния, воскрешения Лазаря, и тема воскрешающей любви: как человеческой, так и Божественной. И для Достоевского, и для Водолазкина покаяние, молитва и милость — единственный подлинный путь к воскресению как преодолению смерти и новой жизни.

Основной темой романа является тема времени. Сюжет произведения строится на сопоставлении двух веков. Две части романа и два века противопоставлены друг другу. В первой части Платонов вспоминает своё прошлое. Перед нами оживает Серебряный век. Современник Блока будет сожалеть, что не успел познакомиться с поэтом, и на память воспроизведёт его телефон, затем расскажет о своей встрече с Ремизовым. Характеризуя героя, вспомнят слова И.А.Бунина: «Не нынешнего века человек» [1; 372]. Необходимо спросить учащихся: *чем Платонов отличается от наших современников? И почему Водолазкин достаточно прозрачно сравнивает людей, живущих в конце XX века, с дикарями, а главного героя — с Робинзоном?*

Общаясь с героем, многочисленные журналисты будут спрашивать его о революционных событиях, но Платонов их разочарует. Он не сможет дать оценку Октябрьскому перевороту; намного важнее для него то, что в этот день шёл мокрый снег. Герой не станет подыгрывать телевизионщикам, не будет стараться стать героем телешоу, он продолжит

доказывать, что для человека нет ничего ценнее сохранившейся дверной ручки на парадной двери. В памяти Иннокентия проносятся яркие зрительные воспоминания — дачный отдых с семьёй в Куоккале, авиационное шоу, очередь за керосином в послереволюционные годы. Водолазкин показывает, что человеческая память не хранит исторические даты. Она хранит запахи, звуки, цвета: «О словах можно прочесть в учебнике истории, а о звуках нельзя» [1; 269].

Писатель раскрывает в романе свой взгляд на историю, который включает личную ответственность человека за всё произошедшее. В связи с этим необходимо спросить учащихся, *в чём писатель видит причину произошедших катаклизмов XX века.*

Понимание этого вопроса Водолазкин вкладывает в уста Платонова. По мнению автора, в людях высвобождаются самые низменные страсти, которые они много лет в себе подавляли, «выходит наружу» разрушительная сила и всё сметает на своём пути. В бедствиях человечества не виноват кто-то один, виноваты все, ибо никто не принуждал соседа Зарецкого писать на профессора Воронина донос, не заставлял сослуживца Воронина оговаривать его, не вынуждал кузена Севу предавать брата, не провоцировал чекистов издеваться над людьми. В людях накопилось много зла, и это зло нашло выход. Кровавые события XX века были следствием всеобщего одичания и расчеловечивания: «В каждом человеке есть дерьмо. Когда твоё дерьмо входит в резонанс с дерьмом других, начинаются революции, войны, фашизм, коммунизм... И этот резонанс не связан с уровнем жизни или формой правления» [1; 149]. Рассуждения Платонова будут не понятны окружающим, жаждущим услышать совсем другие рассказы.

Тема личной ответственности человека будет взаимосвязана с рассуждениями героя о жертвах и палачах. Водолазкин намеренно даст одну и ту же фамилию Воронин, замученному и расстрелянному профессору и соловецкому палачу. Причём отца Анастасии убьют сразу в застенках ГБ, а соловецкий садист прекрасно проживёт более девяносто лет и будет тихо в почёте доживать свой век на генеральской должности. Он откажется просить прощения у отправленного им на смерть Платонова и потеряет шанс, данный ему Богом. По замыслу писателя, долгая жизнь палача стала наказанием и длилась, потому что ему была уготована встреча с «замороженным» Платоновым. Но если Иннокентий вырвался из ледяного плена, чтобы отмолить грех убийства Зарецкого, то палач Воронин упустил возможность принести покаяние.

Не менее трагично складывается в романе судьба кузена Севы, предавшего Платонова. Автор показывает, что в революцию часто шли подобные севы, трусливые, завистливые, жаждущие присоединиться к сильной стае. Жизнь всё расставила по своим местам, и выживший Платонов смог познакомиться с делом погибшего род-

ственника, судьба которого вызвала у героя лишь мудрое сожаление.

В конце урока-семинара *мы должны обратиться к названию романа «Авиатор»*. Оно многозначно. В тексте есть отсылка к стихотворению А.А.Блока «Авиатор», сюжетная канва стихотворения воспроизведена в романе в истории авиатора Фролова. *Мы предлагаем прочитать стихотворение на уроке и просим учащихся ответить на вопрос, как стихотворение было использовано писателем (на уровне сюжетном, на уровне символическом, на уровне переключки заглавий).*

Финал романа открыт. Секрет заморозки утерян, врачи не знают, как вылечить Платонова, чья жизнедеятельность угасает. Немецкий доктор говорит о произошедшем чуде и признаётся в том, что не знает, как лечить героя. В Германии следуют инструкции, чудеса случаются в России. Поэтому Иннокентий принимает решение отказаться от каких-либо попыток продлить свою жизнь. Он уже всё понял: Бог даровал ему возможность воскреснуть, дабы раскаяться в совершённом злодеянии и простить своих врагов. Герой исполнил своё предназначение на земле, и быстрая смерть в авиакатастрофе для ровесника века стала наградой за пройденный Путь.

Итогом проведённого анализа может стать вывод о следовании Водолазкиным традициям русской литературы XIX и XX веков в решении темы преступления и наказания, палачей и жертв, преодоления смерти в творчестве, а также памяти и «вечной любви» (как земной, так и небесной). Роман доказывает актуальность нравственных проблем, понимаемых ещё Ф.М.Достоевским, и для современного читателя. Платонов Водолазкина связывает собой этику верующих и ищущих персонажей Достоевского и художественную культуру Серебряного века и размышления о творчестве и бессмертии прозаиков XX века, он в какой-то степени олицетворяет всю русскую литературу последних двух веков с её идеей самосовершенствования и духовного возрождения. С этой точки зрения изучение романа «Авиатор» в школе позволит раскрыть для учащихся и этико-эстетическое значение современной русской прозы, и посмотреть на русскую классическую литературу через призму современности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

1. ВОДОЛАЗКИН Е.Г. Авиатор. — М.: АСТ. 2016.
2. ГУЛАРЯН А.Б. Жанр альтернативной истории как системный индикатор социального дискомфорта // Журнал Самиздат [Электронный ресурс] URL: [http://samlib.ru/f/forum\\_a\\_i/doclad1.shtml](http://samlib.ru/f/forum_a_i/doclad1.shtml) (дата обращения: 02.05.2017.)
3. СОЛДАТКИНА Я.В. Мотивы прозы А.П.Платонова в романе Е.Г.Водолазкина «Авиатор» // Rhema/Рема. — 2016. — № 3. — С. 19—28.

МАРЬИНА Ольга Борисовна —

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы МПГУ  
ola-marina@mail.ru

# ЭПИГРАФЫ В РОМАНЕ А.С.ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»: РАБОТА С ПОНЯТИЕМ «ИНТЕРТЕКСТ»

## IX КЛАСС

**Аннотация.** В статье рассматривается методика выявления в ходе анализа художественного произведения его связей с текстами других авторов — интертекста, его роли в произведении, что способствует углублённому постижению его смысла, активизации познавательной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** художественное произведение, интертекстуальность, эпиграф, анализ и интерпретация произведения.

**Abstract.** The article examines the methodology for text analysis and its connections with the texts of other authors (intertext), which contributes to an in-depth understanding of the book meaning and activates students' cognitive activity.

**Keywords:** artistic work, intertextuality, epigraph, analysis and interpretation of the work.

Интертекстуальность — это текстовая категория, отражающая соотносённость одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения.

Основы понятийной базы интертекстуальности художественного произведения были заложены в трудах В.В.Виноградова, Ю.Н.Тынянова, В.М.Жирмунского, Б.М.Эйхенбаума, М.М.Бахтина, Б.М.Гаспарова и других учёных.

В отечественном литературоведении межтекстовые связи художественного произведения традиционно рассматриваются в русле идей Бахтина как литературные влияния, заимствования, подражания и пародирования. По мнению литературоведа, художественное произведение — диалог и одновременно реплика в большом диалоге эпохи.

По мнению Гаспарова, в процессе исследования интертекстуальных элементов происходит слияние смыслов, в результате которого «каждый отдельный компонент вступает в такие связи, поворачивается такими сторонами, обнаруживает такие потенциальные значения смысловых ассоциаций, которых он не имел вне и до этого процесса» (6, 279). Чем интенсивнее ассоциативные связи, тем глубже постигается художественное произведение в его эстетическом и смысловом единстве, текст обретает связанность, а многие казавшиеся изолированными компоненты и детали текста оказываются взаимосвязанными и дополняющими друг друга. «Чужое слово» в тексте, писала И.В.Арнольд, — это «линза», через которую можно увидеть «оптическое поле» произведения (1, 9).

К числу авторских приёмов, устанавливающих связь с другими произведениями, относится эпиграф. Эпиграф к художественному произведению или к его отдельным главам содержит в сжатой форме основную мысль, смысл последующего изложения; кроме того, представляя собой цитату из другого текста, то есть «чужое» слово, он является «проводником» интертекстуальности. Он никогда не бывает случайным: это «сильная»,



Ю.М.Игнатьев. Илл. к роману А.С.Пушкина «Евгений Онегин». 1999

продуманная автором позиция текста, «пустовой» момент на пути к осознанию идейного содержания произведения.

Учащиеся часто проходят мимо эпиграфов, не задумываясь над их смыслом, а порой даже не читая их. Задача учителя — прививая культуру чтения ученикам, показать значение эпиграфа в тексте, его роль в постижении авторского замысла.

Работа с эпиграфами может проводиться в два этапа. *Первый* — это попытка перед чтением произведения объяснить учащимся смысл эпиграфа и составить на этом основании некоторое предположение о последующем содержании произведения. *Второй* — это возвращение к эпиграфу после чтения и осмысление взаимосвязи между ним и содержанием произведения.

Рассмотрим работу с эпиграфами на примере романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин».

Эпиграфы в «Евгении Онегине» предваряют и весь роман, и каждую главу в отдельности. Они помогают не только глубже понять смысл произведения, но и осознать интертекстуальные связи и тем самым расширить и углубляют представление о художественном мире произведения. Поэт перепоручает цитату из другого текста роль коммуникативного посредника.

Вопросу изучения эпиграфов в пушкинском романе уделяли внимание многие авторы: С.Д.Кржижановский, В.В.Виноградов, В.В.Набоков, Ю.М.Лотман, С.Г.Бочаров, Н.Л.Бродский, Г.П.Макогоненко и др.

В «Евгении Онегине» эпиграфы составляют три тематические группы.

К первой группе относятся эпиграфы, играющие композиционную роль: они указывают место действия, обозначают центральное событие, определяют положение главы в

романе. Такими являются эпитафии ко второй, шестой и восьмой главам.

Ко второй группе относятся эпитафии, служащие для характеристики героев. Это эпитафии к первой, третьей, четвёртой и пятой главам, а также эпитафия ко всему роману.

К третьей группе можно отнести эпитафии, указывающие на жанровое своеобразие романа. Эту функцию выполняет эпитафия к седьмой главе.

Эпитафия ко всему роману на французском языке представляет собой краткую характеристику Евгения Онегина: «Проникнутый тщеславием, он обладал сверх того ещё особенной гордостью, которая побуждает признаваться с одинаковым равнодушием в своих как добрых, так и дурных поступках, — следствие чувства превосходства: быть может, мнимого. Из частного письма».

Поставим перед учащимися вопрос о том, какие черты главного героя обозначены в эпитафии, и проследим в ходе анализа текста, как они проявились в дальнейшем повествовании.

Эпитафией к первой главе романа Пушкин взял строки: «И жить торопится, и чувствовать спешит. Кн. Вяземский». Это строки из стихотворения П.А.Вяземского «Первый снег», в котором поэт передаёт радостное чувство молодых людей, летящих на тройке по первому снегу. Эта строчка сразу заставляет читателя задуматься о герое романа.

В предисловии к первому изданию первой главы романа Пушкин писал: «Первая глава представляет нечто целое. Она заключает в себе описание светской жизни молодого человека в конце 1819 года», а в наброске плана полного издания «Евгения Онегина» первая глава названа «Хандра».

Важно выяснить, есть ли здесь противоречие, и это решается постановкой проблемного вопроса: как соотносятся название главы и эпитафия к ней?

Вся последующая работа над первой главой романа, посвящённой преждевременной «старости души» Онегина, в конечном итоге приведёт к пониманию смысла и значения данного эпитафия и постижению типичного для указанного времени поведения героя. В процессе анализа текста можно предложить учащимся следующие вопросы и задание:

— Что автор пишет о воспитании и образовании Онегина?

— Что можно сказать об образе его жизни?

— Какие периоды жизни Онегина противопоставлены друг другу? Что между ними общего?

— Объясните, чем обусловлена его «хандра».

— Как автор относится к герою в этой главе?

— Как эпитафия к первой главе соотносится с её содержанием?

— Только ли к Онегину относятся слова эпитафия?

Вторую главу Пушкин назвал «Поэт». Это название переключает внимание читателя сразу же на другого героя — Ленского. Эпитафия: «O rus!.. Ног. О Русь!» В переводе с латыни «O rus. Ног.» означает «О деревня!.. Гораций», и это указывает на то, что действие происходит в деревне. Древнеримский поэт Гораций в своих произведениях воспевал деревню как место, где царит гармония между человеком и природой. «Двойной эпитафия», — отмечает Ю.М.Лотман, — создаёт каламбурное противоречие между традицией условно-литературного образа и представлением о реальной русской деревне. Одновременно задаётся типичное для всех последующих глав отношение к литературной традиции: цитатой, реминисценцией или иным путём в сознании читателя оживляется некоторое ожидание, которое в дальнейшем не реализуется, демонстративно сталкиваясь с вне-литературными законами действительности» (8, с. 587).

С помощью каламбура, построенного на сочетании русского и латинского слов, одинаковых по звучанию, но разных по значению, Пушкин показывает, что истинная Россия находится не в Петербурге и не в Москве, а в деревне, где живёт «русская душа» Татьяна и поэт-романтик Ленский. Деревня изображается сразу после Петербурга как резкий контраст городу.

В процессе работы над текстом этой главы учащимся предлагаются следующие вопросы и задание:

— Расскажите о деревенской жизни Онегина: избавился ли он там от хандры?

— Что представляют собой местные помещики? Какие художественные приёмы использует автор, изображая провинциальное дворянство?

— Чем Владимир Ленский отличается от других помещиков?

— Охарактеризуйте семейство Лариных, их привычки, уклад жизни. Почему наряду с симпатией в авторских отступлениях звучат иронические нотки?

— Чем выделялась Татьяна из своего окружения?

— Как вы понимаете смысл эпитафия?

Эпитафия к третьей главе — «Elle etait fille, elle etait amoureuse. Malfilatre» — в переводе с французского означает: «Она была девушка, она была влюблена. Мальфилатр». (Строка из песни II поэмы «Нарцисс, или Остров Венеры» сочинения Жака Шарля Луи Кленшана де Мальфилатра.) Третья глава в пушкинском плане называется «Барышня». Обозначенные ниже вопросы и задание помогут учащимся разобраться в характере и поступках героини и понять сущность сложных отношений с Онегиным:

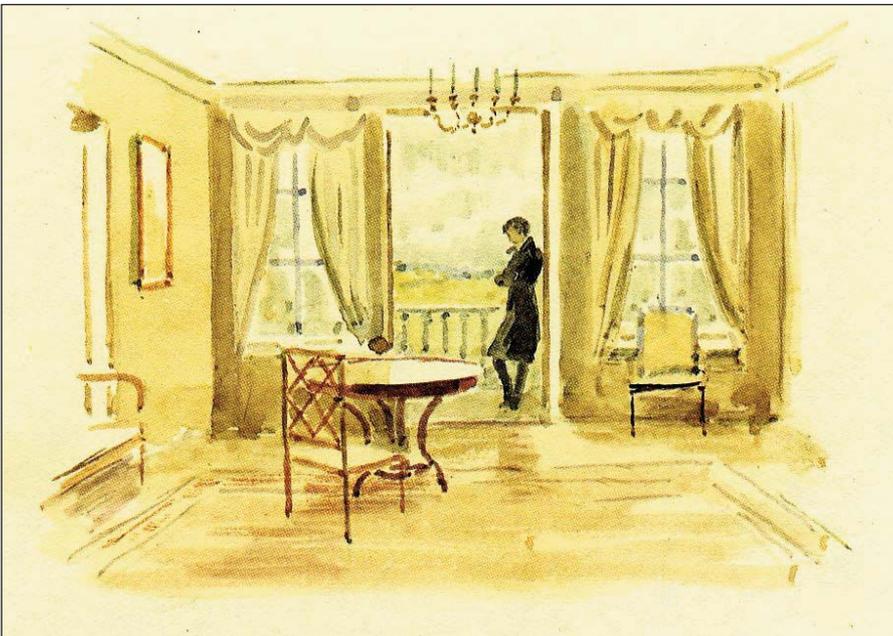
— Почему Онегин привлёк внимание Татьяны?

— Отметьте общие черты Татьяны и Онегина; в чём состоит различие в характерах героев?

— Найдите в письме Татьяны Лариной слова и выражения, которые не заимствованы из романов, а стали искренним выражением её души.

Письмо Татьяны Пушкин представляет как подлинный документ, написанный по-французски. Обилие цитат и реминисценций из французской литературы, о которых расскажет учитель, не умаляет искренности героини, свидетельствует о её начитанности. Учащиеся знакомятся с письмом Татьяны, размышляя о том, как выразилась в нём личность героини. Возвращаясь к эпитафии, отметим, что, обращаясь к Мальфилатру, Пушкин намекает на его поэму и древнегреческий миф о Нарциссе, который не ответил на любовь нимфы Дафны.

Четвёртая глава называется в пушкинском плане «Деревня», хотя о деревне поэт рассказывает уже со второй главы. Но каждый раз он помещает в центр повествования одного из героев: во второй главе это Ленский, в третьей — Татьяна, а в четвёртой снова, как и в первой, — Онегин. Эпитафия к этой главе гласит: «Нравственность — в природе вещей. Не-



Ю.М.Игнатьев. Илл. к роману А.С.Пушкина «Евгений Онегин». 1999

ккер». Цитата, взятая Пушкиным из книги мадам де Сталь о французской революции, принадлежит отцу писательницы, одному из крупнейших французских финансистов, политическому деятелю, умному и образованному человеку, французскому просветителю, другу Вольтера. Эпиграф указывает на размышления Пушкина о нравственных качествах героев.

Предложим учащимся ответить на вопросы:

— Что означают понятия «нравственность» и «мораль»?

— Как вы понимаете значение фразы, вынесенной в эпиграф?

Возможны разные толкования эпиграфа: может быть, эпиграф о нравственности проникнут иронией, а может, Пушкин вполне серьёзен. Нравственные проблемы волнуют автора на протяжении всего романа. Однако отражающий их эпиграф предваряет именно эту главу. В нём утверждается, что нравственность — основа мира. Нравственность регулирует поведение людей во всех областях жизни. Мораль — понятие, являющееся синонимом нравственности. Однако наряду с отождествлением понятий нравственности и морали существует точка зрения, что мораль регулирует поведение людей строго фиксированными нормами, а нравственность — это область практических поступков, обычаев, нравов.

Заметим, что Бродский так перевёл эпиграф: «Нравоучение в природе вещей». В таком переводе нравственность как основа мира заменяется нравоучением. Онегин свой ответ на признание Татьяны в любви называет исповедью: «Примите исповедь мою: Себя на суд вам отдаю...» Татьяна в ответ на объяснение Онегина говорит: «Урок ваш выслушала я... Как только вспомню взгляд холодный / И эту проповедь...»

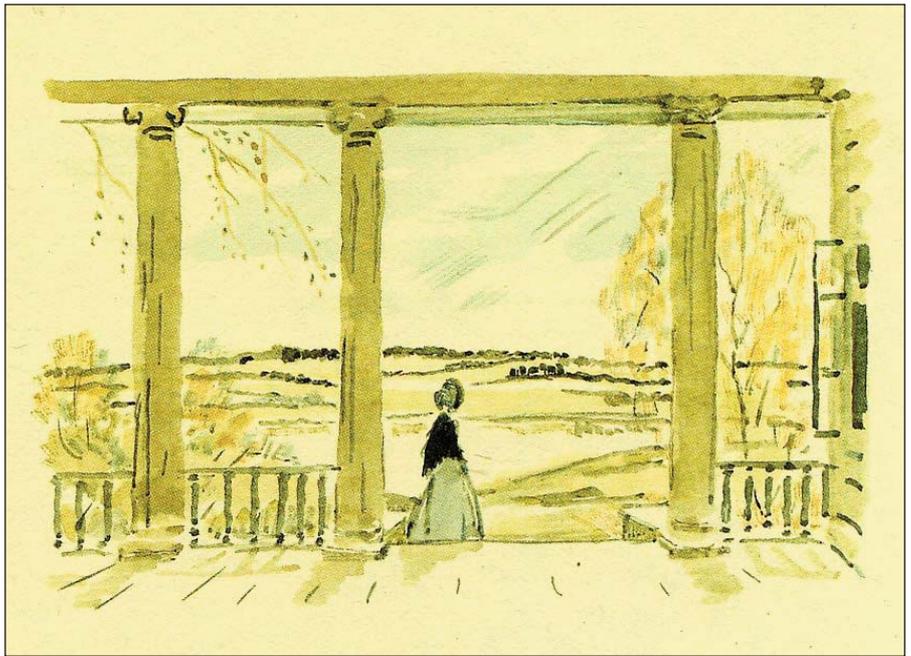
О причинах отказа Онегина Татьяне размышляют многие поколения читателей пушкинского романа. Что помешало герою быть счастливым? Боязнь серьёзного чувства, страданий любви или благородство, нежелание обманывать, вселять ложную надежду искренней невинной девушке? Его исповедь вызывает много вопросов. Они обращают нас к сущности эпиграфа.

Пятая глава открывается эпиграфом: «О, не знай сих страшных снов / Ты, моя Светлана! Жуковский». И вновь речь в ней пойдёт о Татьяне, которая гадала ночью так же, как и героиня баллады Жуковского. Перед читателем откроются новые стороны её характера, её души. Работаем с текстом главы.

— Каким предстаёт Онегин во сне Татьяны? Какие неожиданные, не раскрытые ранее его черты здесь проявились?

— Как сюжет сна Татьяны перекликается с реальными событиями жизни?

Онегин занимает центральное место в сновидении девушки. Во сне возникают сказочные чудовища, фольклорные образы. И это объяснимо: Татьяна с детства любила «страшные рассказы зимою, в темноте ночей», она воспринимает мир через народную стихию. Сон Татьяны оказался вещим — скоро будет убит Ленский.



Ю.М.Игнатьев. Илл. к роману А.С.Пушкина «Евгений Онегин». 1999

Шестая глава открывается словами: «Там, где дни облачны и кратки, родится племя, которому умирать не больно. *Петрарка*». Эпиграф предваряет гибель Ленского. Речь пойдёт о дуэли. В начале работы над главой учитель поставит вопросы:

— Какие события привели к дуэли?

— Что побудило Онегина принять вызов Ленского?

— Почему дуэль Ленского с Онегиным является кульминацией второй сюжетной линии романа?

— Как связан эпиграф к шестой главе романа с авторским отношением к гибели Ленского?

Онегин не может подняться над предрасудками тех, кого презирает, он убивает юного поэта-романтика, верившего в искренность и чистоту человеческих отношений («он верил, что душа родная соединиться с ним должна»). Пушкин грустит о напрасной, бессмысленной гибели поэта, раскрывает жестокость дуэли.

В пушкинском плане седьмая глава называется «Москва». Три эпиграфа предваряют её: «Москва, России дочь любима, / Где равную тебе сыскать? *Дмитриев*»; «Как не любить родной Москвы? *Баратынский*»; «Гоненье на Москву! что значит видеть свет! Где ж лучше? Где нас нет. *Грибоедов*».

Предложим учащимся выяснить, зачем Пушкину оказались необходимы три эпиграфа, открывающие главу. Как соотносятся эти эпиграфы с образом Москвы?

Смысл тройного эпиграфа заключён в противоречии его составных частей: одический стиль, лёгкая ирония и резкая сатира; изображение историко-символической роли Москвы для России, бытовая зарисовка Москвы и описание московской жизни, отражающей отрицательные стороны русской действительности. Интересен и диапазон цитат: от образца официальной поэзии до запрещённой цензурой комедии.

В седьмой главе Пушкин рисует две Москвы: красивую, величественную, историческую и барскую, которую так мастерски описал и высмеял Грибоедов в своей комедии. Пушкинское описание московского барства очень похоже на грибоедовскую картину; поэт лишь напоминает читателю о том, что всё в барской Москве осталось по-прежнему.

Восьмая глава — глава расставаний, и эпиграф: «Прощай, и если навсегда, то навсегда прощай. *Байрон*» — несёт эту грустную ноту. Он определяет композиционное место главы в романе — развязку действия с открытым финалом. Расстанутся, так и не обретя друг друга, Онегин и Татьяна, расстанутся с героями читателя, расстанется с героями и читателем автор. Толкование эпиграфа вызвало полемику. Н.Л.Бродский писал: «Эпиграф может быть понят трояко. Поэт говорит “прости” Онегину и Татьяне; Татьяна посылает прощальный привет Онегину... Онегин шлёт прощальный привет любимой». (3, с. 276). По мнению других исследователей, слова о прощании относятся только к героям. Ю.М.Лотман говорит о том, что здесь автор прощается с читателем своего романа, с героями и романом в целом.

В восьмой главе перед нами опять петербургский свет, в котором вновь появляется Онегин.

— Что же произошло с героем?

— Почему возвращение Онегина из путешествия Пушкин сравнивает с появлением в Москве Чацкого?

— Как изменилось отношение Онегина к свету, к Татьяне?

Онегин, как и Чацкий, возвращается после путешествия в светское общество, из которого он уехал несколько лет назад, и осознаёт, что не сможет жить по-прежнему. Литературная ассоциация с Чацким помогает нам постичь глубину переломного момента в жизни героя. За время путешествия герой много повидал,

перед ним открылся громадный мир России. Каким Онегин вернулся из путешествия? Для нас важно замечание поэта: «Знаком он вам? — И да и нет». Онегин, в чём-то оставшись прежним, уже не тот. Главное изменение — это его отношение к Татьяне.

Пушкин много размышляет в этой главе о жизни, человеческой сущности, человеческих взаимоотношениях. За сюжетом скрывается сложная духовная внутренняя жизнь героев во время разлуки, в которой ещё предстоит разобраться читателю.

— Как изменилась Татьяна за время путешествия Онегина?

— Прочитайте письмо Онегина к Татьяне. Как вы думаете, искренен ли герой в своих чувствах?

— Сопоставьте письмо Онегина с письмом Татьяны: чем похожи письма, а что их отличает?

— Как характеризует Татьяну Ларину её объяснение с Онегиным?

Решение оборвать сюжетное развитие романа было для Пушкина сознательным и принципиальным. Л.С.Выготский отмечает:

«Пушкин обрывает как будто на случайном месте, но эта внешняя и совершенно неожиданная для читателя случайность ещё более подчёркивает художественную завершенность романа. На этом кончено всё» (5, с. 134). Все попытки исследователей и комментаторов «дописать» его за автора противоречат поэтике пушкинского произведения. По словам Белинского, «есть романы, которых мысль в том и заключается, что в них нет конца, потому что в самой действительности бывают события без развязки...».

Завершая разговор, отметим, что эпиграфы романа Пушкина являются композиционным элементом, позволившим создать энциклопедически точный образ эпохи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика // Интертекстуальные связи в художественном тексте: Межвуз. сб. науч. трудов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1993.

2. Бочаров С.Г. Поэтика Пушкина: Очерки. — М.: Наука, 1974.
3. Бродский Н.Л. Комментарии к роману А.С.Пушкина «Евгений Онегин». — М.: Мир, 1932.
4. Виноградов В.В. Стиль Пушкина. — М.: Гослитиздат, 1941.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Педагогика, 1987.
6. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. Очерки русской литературы XX века. — М.: Наука, 1994.
7. Кржижановский С.Д. Искусство эпиграфа: Пушкин // Лит. учеба. — 1989. — № 3. — С. 102—112.
8. Лотман Ю.М. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя. — СПб.: Искусство, 1995.
9. Макогоненко Г.П. Роман Пушкина «Евгений Онегин». — М.: Худож. лит., 1963.
10. Набоков В.В. Комментарий к «Евгению Онегину» Александра Пушкина. — М.: НПК «Интелвак», 1999.
11. Фесенко Э.Я. Теория литературы: учебн. пособ. [Для вузов]. — [Изд. 3-е, доп. и испр.]. — М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2008.

## КУТЕЙНИКОВА Наталья Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры методики преподавания литературы ФБОУ ВО МПГУ  
natalia07112401@yandex.ru

# ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ, СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА<sup>1</sup>

**Аннотация.** В статье рассматриваются формы и приёмы изучения старшеклассниками современной прозы. Автором предложены критерии оценки современной детско-подростковой литературы для чтения и изучения на урочных и внеурочных занятиях, для включения в списки самостоятельного чтения школьников. Подробно представлена тема одиночества в литературе начала XXI столетия, проблема социализации ученика-читателя на основе изучаемой литературы.

**Ключевые слова:** современная детско-подростковая и юношеская литература; критерии оценки; читательская активность; руководство чтением старшеклассников; тема одиночества в современной литературе; проблема социализации личности подростка.

**Abstract.** The article examines the forms and methods of studying the modern literature in the high school. The author pro-poses criteria for evaluating contemporary books for modern teenagers for inclusion in the reading materials. The theme of loneliness and the problems of socialization in modern fiction are presented in detail.

**Keywords:** modern literature for teenagers and young adults, criteria for evaluation, reader activity, guidance for reading for high school students, theme of loneliness in contemporary literature, problem of socialization of teenagers and young adults.

*Исследователь идёт по целине,  
ученик — по проторённому дорожке и не один,  
а руководимый учителем. Талантливый учитель  
подскажет путь покороче, не даст плутать  
по окольным тропинкам: где надо задержит,  
объяснит,  
поможет в новом заметить старое, в старом  
увидеть новое, сложное  
обнаружить в простом; посоветует,  
где и как факты увенчать обобщением, вывод  
подкрепить доказательствами.  
Учитель будит мысль учащегося,  
воспитывает умение самостоятельно вскрывать  
новые связи, решать новые задачи.*

С.А.Гуревич<sup>2</sup>

Одиночество как состояние души присутствует человеку на протяжении всей его жизни, более того — оно часто необходимо, чтобы осознать себя и свои поступки, разобраться в сложных и достаточно простых ситуациях, кажущихся в какой-то момент сложными. Одиночество необходимо для душевного взросления и духовного роста, но в подростковом возрасте оно может стать невыносимым, если рядом не окажутся люди, способные на понимание и сострадание, ненавязчиво помогающие подростку преодолеть свои страхи и комплексы, научиться справляться и со своим одиночеством и с реалиями окружающего мира.

Учитель по роду своей деятельности не может уходить в сторону, видя накопившиеся психологические проблемы учеников. Однако сами дети и подростки XXI века чаще всего стараются не выплёскивать эмоции в школе, особенно сложные душевные переживания, семейные проблемы, безответную первую любовь и предательство друзей. Они трудно идут на контакт даже с любимым учителем, иногда успешно водят за нос школьного психолога. Нынешнее время учит их не раскрываться перед людьми, что вполне объяснимо и, в общем-то, верно. Но есть иной путь, более мягкий, который поможет и учителю, и ученикам: чтение современной литературы

для юных, поднимающей волнующие их проблемы, во время обсуждения которых можно снять многие вопросы, частично разрешить эти проблемы или показать пути их решения. Более того, урочное и внеурочное занятие по литературе, интересной именно этим подросткам и актуальной для них, способно в дальнейшем пробудить интерес и к классической литературе.

За последние три года в России было издано много книг о *подростковом одиночестве*, о трудной поре взросления *современного ребёнка*, что не может не радовать: если до читающего подростка «дойдут» хотя бы два-три произведения на эту тему, у него будет меньше проблем с социальной адаптацией в сложном мире взрослых, он легче определит свою линию поведения среди сверстников. Безусловно, было бы наивно полагать, что прочитанная книга (или несколько прочитанных книг) резко изменит мировосприятие своего читателя, сразу же «перенаправит вектор поведения», сформирует чёткую жизненную позицию, но, запечатлевшись в памяти, даже частично подзабытая, *вовремя прочитанная книга, отразившая переживания самого читателя, его чаяния и мечты, его переживания и боль, так или иначе сыграет свою роль в его жизни, предопределив многое в его характере, убеждениях, поведении.*

Перед учителем и думающими родителями встаёт иная проблема: как донести такую литературу до *нечитающего подростка*, как ненавязчиво показать старшеклассникам, что мучающие их вопросы задают ровесники во всём мире и на эти вопросы уже даны ответы, в том числе и в художественных произведениях. Самое интересное, что данная проблема не нова, например, в конце прошлого века известный московский учитель-словесник С.А.Гуревич, обобщая свой полувековой опыт работы в школе, писал: «Когда я столкнулся с необходимостью руководить формированием личности каждого ученика и его чтением, с различной подготовкой учащихся по объёму и глубине восприятия, с наличием у них преобладающих интересов или с их полным отсутствием, с их увлечениями, настроениями, — тогда стало ясно, что единственного подхода — общего, универсального, быть не может, что к каждому из них необходим индивидуальный подход (разрядка авторская. — Н.К.)»<sup>3</sup>.

В контексте школьного обучения сегодня никак не обойтись без *системы работы по формированию читательской компетенции*, в которую должны входить урочные и внеурочные занятия, внешкольная литературная деятельность, призванные формировать *читательскую активность* обучающихся, расширять их кругозор, формировать и развивать набор компетентностей, в совокупности и дающих читательскую компетенцию. Что это будут за занятия и как они будут сочетаться между собой, должен решать сам учитель, исходя исключительно из того, какие у него ученики, насколько высок их *читательский возраст*, а также — каковы их интересы, предпочтения, психологические проблемы.

Современный учитель имеет право — и даже обязан по Закону об образовании — сам составить такую систему работы, оформив её в виде рабочих программ, при этом к основной программе обучения литературе добавится ряд программ дополнительных, но без которых не решить ни образовательных, ни воспитательных проблем: программы элективных занятий, входящих в «сетку» урочной деятельности; программы внеурочных занятий — факультативов, кружковых занятий, клубов и т. п.; программы внешкольной литературной деятельности (участие в лекториях, посещение музеев, экскурсии по литературным местам, встречи с писателями, переводчиками и издателями). Имеет теперь учитель и право на выбор содержания для таких программ, но только его выбор должен быть обусловлен не его личными вкусами и предпочтениями, а *принципом целесообразности* — необходимостью введения тех или иных произведений в круг чтения и / или изучения данных школьников.

Важными, на наш взгляд, являются следующие позиции:

1. В список для чтения школьников или программ урочных и внеурочных занятий, то есть для чтения / изучения в школе и дома, должны быть внесены произведения, написанные на русском языке, созданные в контексте традиций отечественной литературы вообще и детско-подростковой литературы XIX—XX веков в частности.

2. Обязательно сопоставление отечественной и зарубежной литературы по сходной тематике / проблематике, системе образов, освещению реалий современной жизни, адаптации детей и взрослых к этим реалиям, нравственному выбору героев произведений, авторской позиции.

3. Также необходимо включать как в программы, так и в списки для самостоятельного чтения учащихся *произведения авторов, которые частично или все были написаны, иногда — изданы в XX веке, в начале XXI столетия осуществлено 1–4 переиздания в силу их этической и познавательной ценности, актуальности для современного читателя.*

4. Естественно, нельзя обойти вниманием тех авторов, чьи произведения были написаны в прошлом столетии, но впервые переведены на русский язык только сейчас.

Нами были определены следующие *критерии отбора произведений для чтения в школе и дома*<sup>4</sup>:

1) качественное содержание (научное, художественное, социально-бытовое);

2) этическая и эстетическая ценность для сохранения духовно-культурных связей между поколениями и для формирования личности читателя-школьника;

3) интерес и восприятие современными детьми, подростками и юношеством;

4) познавательная ценность для подрастающих поколений;

5) возможности для расширения кругозора, развития и формирования межпредметных и метапредметных знаний, умений, навыков.

При этом постоянно имелось в виду, что для того или иного читательского списка могут быть выбраны:

— книги, которые дети, подростки и юношество могут читать без посторонней помощи, испытывая в основном удовольствие и от самого процесса чтения, и от содержания читаемого — *гедонистическая функция искусства*;

— книги с так называемой *двойной адресацией*, в которых «...ребёнок не является полностью самостоятельным реципиентом, так как в отличие от взрослого не обладает многими когнитивными, социальными, культурными компетенциями»<sup>5</sup>. Соответственно, предполагается, что чаще всего акт коммуникации не может состояться без участия третьего лица, «которого Х.Х.Эверс называет «взрослым посредником»»<sup>6</sup>. К взрослым посредникам относятся родители, библиотекари, учителя, а также издатели и книготорговцы. Именно они совершают за ребёнка выбор текста, решая в конечном итоге, состоится или не состоится акт коммуникации между детским реципиентом и текстом»<sup>7</sup>.

Повесть **Надежды Васильевой «Гагара»**<sup>8</sup> достаточно традиционна, поэтому не вызывает отторжения у взрослой читательской аудитории: жизнеподобное описание взросления главной героини — Илоны Гагариной, её одноклассников и друга-врага Тарасова. Это в основном *школьная повесть*, хотя героиня постоянно вспоминает и раннее детство, и разные периоды жизни семьи, и время в старшей группе детского сада, когда в неё влюбился хулиган Борька Тарасов. Воспоминания Илоны составляют основной сюжет произведения, в то время как начало и заключительная часть повести лишь «закольцовывают» школьную тему, показывая уже выросшую героиню, сумевшую преодолеть все свои комплексы, страхи и воплотить мечту: на площадке между школьными этажами стоит студентка-практикантка, наблюдающая за детьми и размышляющая о «птичьих прозвищах» девочки Сороки, своём детском — Гагара.

С одной стороны, вроде бы «девчачья проза», но если посмотреть с другой стороны — показаны разные типы поведения мальчиков: для одинокой с ранних лет Гагары лучшим другом в школе стал мальчик постарше — Владик, привыкший опекать и защищать младших, в том числе и своего брата Ваню; Борька Тарасов, выросший в семье отца-садивиста, просто не умеет проявлять свои чувства, допекая девочку с детского сада, постоянно дразня и побивая её. Антитеза Владик — Борька не позволяет героине в старших классах понять, что в Тарасове «фонтанирует неразделённая любовь», это и приводит к трагедии. Напившись в выходные, Борис подстерегает Илону, чтобы взять её силой, чтобы она забыла наконец рано умершего Владика. Девушка, защищаясь, наносит удар камнем по голове насильника, выбивает ему глаз. Теперь оба лежат в больнице, переживая произошедшее, постигая, что они не так сделали в своей жизни...

Героиня, как и многие современные подруги, приходит к выводу, что жизнь её ничёмна, она никому не нужна и всем окружающим она приносит только несчастья, следовательно, и жить не стоит: она всегда одна, от её ухода ничего в мире не изменится. Врач-психиатр учит девушку иначе смотреть на окружающее и людей: «*Будь доброй. Ведь добрая улыбка, как лучик солнца, разгоняет любые тучи. Будь спокойной. И любой ветер утихнет у твоих ног, не перейдёт ни в шторм, ни в бурю. Будь гибкой. И ни один укол, ни одна ядовитая стрела не попадёт в тебя. Будь мягкой. И тогда любое зло пройдёт сквозь тебя, не причинив вреда, как вода проходит сквозь песок или разомкнутые пальцы*»<sup>9</sup>. Владик учил быть сильной и стойкой, никого и ничего не бояться, Сусанна Арнольдодна учила жить среди людей, а соседка по палате Лена, потерявшая горячо любимого мужа через несколько месяцев после свадьбы, учила читать серьёзные книги, задумываться и жить дальше с болью в душе. Но самый серьёзный урок преподнёс Борис: он не только не озлобился на Илону, он понял и простил её, не дал отцу открыть против девушки уголовное дело, пообещав защищать её всю жизнь...

«Внезапно» возникшая первая любовь Бориса и Илоны удивила многих, но главное — родителей. Вот здесь окончательно обрисовывается другая проблема произведения — *проблема отцов и детей*. Домашняя девочка Илона, привыкшая всем делиться с родителями, испытала и ужас предательства отца, поговорившего с воспитательницей о порядках в детском саду, и кошмар бойкота, организованного этой воспитательницей, и дальнейшее отчуждение родителей, которые жили «какой-то своей жизнью», мало интересуясь чувствами и переживаниями дочери. Бабушки были далеко: одна в деревне, вторая в другом городе, — поэтому кратковременные летние встречи с ними, их любовь не смогли подготовить героиню к встрече и со взрослой жизнью, и с первой любовью.

Борис Тарасов, с детских лет ненавидящий отца-садиста, защищающий мать-сердечницу, вообще противопоставлен всем взрослым, которых он не привык уважать во многом со слов отца — начальника районного отдела милиции, не видящего в окружающих людях ничего хорошего или достойного. Надо было Борису пройти через боль, стыд, моральные мучения, чтобы посмотреть на мир иными глазами, преодолеть своё одиночество.

Таким образом, *проблема отцов и детей* — это проблема невнимания и непонимания взрослыми своих сыновей и дочерей, это эгоизм родителей, считающих, что, «одевая — обуывая — кормя — уча» они делают всё для своих чад. В обеих семьях нет доверительных разговоров по душам, нет самого доверия, нет общих интересов и общих дел, поэтому дети пребывают в тотальном одиночестве, пытаясь по-своему решать возникшие сначала детские, а затем взрослые проблемы. Добрая мама Бориса, постоянно находящаяся в больницах, не смогла уберечь

сына от опрометчивого поступка, потому что он, боясь вызвать сердечный приступ, ничего ей не рассказывал. И вывод читатели должны сделать однозначный: *проблема одиночества подростков в этом мире — это зеркальное отражение проблемы отцов и детей*.

Повесть Н.Васильевой «Гагара» лучше предложить для самостоятельного прочтения старшеклассникам, обсудив затем на урочном или внеурочном занятии поднятые в ней проблемы, жизнеподобие образов и ситуаций, психологически верно описанные характеры всех героев, в том числе и учителей, не всегда понимающих своих подопечных, подавленных проблемами своей собственной жизни. Одновременно можно прочитать и обсудить новое произведение белорусских писателей **Андрея Жвалевского** и **Евгения Пастернака** «*Пока я на краю*»<sup>10</sup>, также посвящённое тотальному одиночеству взрослеющих детей в мире взрослых.

Произведение А.Жвалевского и Евг.Пастернака более жёсткое, так как посвящено актуальнейшей на сегодняшний момент *проблеме детско-подросткового суицида*. Главная героиня повести — Алла Данилова — находится в том психологическом состоянии, когда всё раздражает, жить не хочется и смысла в этой жизни не видно: «— *Никто ко мне не подходит! — крикнула Алла. — От всех тошнит! Выворачивает прямо!*»<sup>11</sup>. И опять родители сначала ничего не замечают, ни во что не вникают, занятые своими заботами и проблемами: брак родителей трещит по швам, по сути, рядом живут совершенно чужие люди, создающие видимость крепкой семьи и для окружающих, и для собственной дочери. Мать заботит только статус семьи и материальное обеспечение, отец постоянно занят на работе, возвращаясь поздно после свиданий с другой женщиной. Отсюда вытекает «*железное правило тинейджера: никогда ничего не рассказывай родителям!*»<sup>12</sup>.

Писатели довольно реалистично показывают «механизм» вовлечения таких подростков, как Алла и Вера, в социальные сети — в сообщество самоубийц. Однако они дают и «выход из положения»: Алла попадает в сообщество «бывших самоубийц», стремящееся создать каждому потенциальному суициднику такие условия, в которых он или она полностью реализуют свою мечту, даже часто не осознанную, пройдут через испытания и страх, но при этом откажутся от самого страшного, что может сотворить человек с собой, — греха самоубийства. При этом «испытываемые» учатся главному — сочувствовать и сопереживать другим людям, взрослым и юным, учатся ответственности за свои поступки и жизнь других людей, постепенно избавляясь от детско-подросткового максимализма и эгоцентризма.

В то же время психологически верно, жизнеподобно описан такой взрослый персонаж, как «безобидный старичок» Яков Ильич. Бывший психолог, ставивший на людях довольно сомнительные опыты, вынужденный за это из института, он любит манипулировать людьми, чувствовать над ними свою власть,

«экспериментировать», не жалея никого. «Фирма», в которой «работают» Яков Ильич, Хантер, Пантера и Зекекис, с одной стороны, помогает людям, потерявшимся в этом мире, обрести почву под ногами, с другой стороны, Яков Ильич равнодушно списывает со счетов так называемый «брак», приписывая себе роль «чистильщика». Именно поэтому для него Вера — девочка, решившая, что она лесбиянка, — это «отброс общества», хотя ещё можно разобраться в причинах её самоидентификации: генетических или чисто психологических — протестное поведение на жизнь матери. Для Якова Ильича вся жизнь — большой эксперимент, а он — вершитель судеб человеческих, почти Господь, поэтому о «мелочах» не стоит заботиться.

Безусловно, Илона Гагарина — более спокойный и уравновешенный персонаж, чем Алла Данилова или её новая подруга Вера, может быть, потому, что растёт в небольшом провинциальном городке. При этом Гагара привыкла жить в своём замкнутом мире, не рассчитывая, в общем-то, на взаимопонимание с окружающими. Персонажи повести А.Жвалевского и Евг.Пастернака — дети больших городов, настроенные на активную деятельность в мире сверстников, поэтому цепочка жизненных и психологических проблем, неурядиц, непонимание взрослых приводит их к «простому решению» — самоубийству. И в этом персонажи повести «Пока я на краю», увы, очень узнаваемы.

Если повесть Н.Васильевой «Гагара» однозначно можно отнести к *художественной литературе для подростков и юношества*, то произведение А.Жвалевского и Евг.Пастернака, скорее всего, *литература массовая*, но выполняющая важную *социализирующую роль*: кроме причин, приводящих подростков к мысли о суициде, также поднята проблема взаимопонимания детей и взрослых, даны варианты решения этой проблемы, что немало важно для современного юного читателя. Персонажи описаны предельно ясно и чётко, психологически верно, все ситуации, в которые они попадают, жизнеподобны, узнаваемы, поэтому повесть «Пока я на краю» читается многими старшеклассниками, и бояться этого не стоит, как не стоит бояться обсуждения выдвинутых проблем: «проговаривание» проблем в психологии — начало пути их решения.

Оба произведения выполняют и *воспитывающую роль* — они демонстрируют взрослым и юным читателям, что главное во взаимоотношениях между людьми — любовь, уважение, понимание, отсутствие шаблонов в отношениях, а также право каждого человека на свой выбор, кроме выбора смертельного.

Сопоставительный анализ этих двух повестей поможет и в *образовательной деятельности по литературе*: схожие по тематике и проблематике произведения имеют совершенно различные сюжеты, разные развязки действия, отличные друг от друга системы персонажей и, конечно, композиции. Традиционно для Жвалевского — Пастернак деление текста на небольшие отрывки, часто между собой не связанные, как бы выхваченные

из жизни её моменты. Правда, в этом произведении в основном повествование ведётся от лица главной героини, реже — других персонажей, поэтому сначала сложно понять, чем занята на самом деле «фирма»: сопровождением потенциальных суицидников в мир иной, как в группе «Синие киты» (здесь тоже надо позвонить в 04:20), или помощью одиноким людям. Оказывается, и тем и другим одновременно.

Надо признать честно, что в процессе анализа большинство прочитавших выскажут мысль, что повесть А.Жвалевского и Евг.Пастернак «Пока я на краю» им показалась интереснее «Гагары» Н.Васильевой. Во-первых, это логично, так как тема суицида «через соцсети», к сожалению, до сих пор актуальна. Во-вторых, «Гагара» — художественное произведение, поэтому многие психологические моменты здесь сглажены, персонажи говорят на хорошем русском языке, тогда как герои Жвалевского—Пастернак разговаривают часто на сленге, их диалоги, как в жизни, кратки, лаконичны, а действие персонажей превалирует над их внутренней речью, нет несобственно прямой речи. Однако это и является поводом для написания сочинения сопоставительного характера:

1. Актуальная ли сегодня тема одиночества в жизни и литературе для подростков? (На примере произведений Н.Васильевой «Гагара» и А.Жвалевского, Евг. Пастернак «Пока я на краю».)

2. Какая из героинь двух повестей кажется вам наиболее жизнеподобной и почему? (На примере произведений Н.Васильевой «Гагара» и А.Жвалевского, Евг.Пастернак «Пока я на краю».)

3. О чём нас заставляют задуматься две повести — Н.Васильевой «Гагара» и А.Жвалевского, Евг.Пастернак «Пока я на краю»?

В рамках элективного или факультативного курса «Современная детско-подростковая и юношеская литература: традиции, новаторство, темы и проблемы» после книг Н.Васильевой и А.Жвалевского — Евг.Пастернак можно прочитать и обсудить или подробно изучить и сопоставить два произведения массовой литературы для подростков, очень похожих, написанных практически параллельно в разных странах — России и США. Это повести **Инны Манаховой «Двенадцать зрителей»**<sup>13</sup> и **Джей Эшер «13 причин почему»**<sup>14</sup>. Нам кажется неслучайным чёткое обозначение причин и их количество — *девять человек («зрителей»)* не обратили когда-то внимание на девочку-подростка, не помогли ей и теперь задаются вопросом, почему «*пропала девочка! Аня Берс...*» (объявление, с которого начинается повесть И.Манаховой); только *трое зрителей* искренне ей сочувствуют, сопереживают. *Тринадцать «причин»*, то есть ситуаций, созданных тринадцатью подростками, привели к самоубийству другую девочку — Ханну Бэйкер. С одной стороны, цифры невеликие, с другой — поступки или их отсутствие, приведшие к трагическим последствиям в жизни неплохих девочек, наших современниц.

Книга **Джей Эшер «13 причин почему»** стала бестселлером в англоязычном мире, потому что достаточно чётко показывает, что даже незначительная шалость ровесников, сальная шутка одноклассника, невнимание бывших подруг могут привести неустойчивого в силу своего психологического возраста подростка к мысли о суициде. Одиночество среди сверстников в этом возрасте воспринимается как непреодолимая проблема всей жизни, как результат своей «никчёмности» и ненужности. Родителей в книге Джей Эшер тоже «нет»: они «появляются» в воспоминаниях главного героя, Клэя Дженсена, только при упоминании «отсутствующих» похорон Ханны Бэйкер: родители увезли тело девочки для похорон в её родной город, прощания с одноклассниками не было, по сути, Ханна просто не пришла в школу, а потом исчезла.

Ханна Бэйкер — типичная американская девочка-подросток, но, как и многие современные девочки, внутренне ранима, не готова к жизни в жёстком мире взрослых, тяжело переживает переезд в другой город, и никто ей не помогает справиться со своими детско-подростковыми проблемами. Клэй Дженсен, нашедший на крыльце своего дома посылку с аудиокассетами, искренне недоумевает, почему он получил посылку с кассетами, которые уже никто не слушает, от кого посылка и что записано на кассетах. На старых кассетах Ханной записаны тринадцать рассказов о тринадцати причинах, побудивших её уйти из жизни, их она адресовала всем участникам событий, в основном тем, кто её чем-то обидел. Клэю нравилась Ханна, он искренне переживает её смерть и не понимает, почему она так с собой поступила и почему он **тоже** получил эту посылку, ведь он ничего плохого Ханне не сделал. В конце повести юноша бросается вслед за бывшей одноклассницей Скай, понимая, что девочке сейчас нужна такая же помощь, какую он не оказал вовремя Ханне Бэйкер, — ей тоже нужны сочувствие и понимание, просто душевный разговор, о котором будут знать только двое: «*Прошлой ночью, в автобусе, я так и не поговорил со Скай. Я пытался, но, наверное, недостаточно, потому что она смогла убежать от разговора, а я просто взял и ушёл.*

*И сейчас я стою и смотрю, как она удаляется от меня по коридору. Мне хочется окликнуть её, но слова застревают в горле. Может, ну её? Зачем она мне сдалась?*

*Скай идёт так же, как Ханна две недели назад. В тот день Ханна исчезла, смешавшись с толпой. Она так ни с кем и не попрощалась, оставив плёнку, чтобы они сделали это за неё. Но Скай всё ещё здесь, я слышу её шаги и понимаю, что должен догнать её»*<sup>15</sup>.

Повесть **Инны Манаховой «Двенадцать зрителей»**, так же как и все произведения Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак, ориентирована на современного подростка — и читателя, и нечитателя, поэтому состоит из небольших глав — рассказов различных людей о пропавшей пятнадцатилетней девочке Ане Берс. Такая композиция, с одной стороны, помогает неподготовленному

читателю легче воспринимать содержание; с другой стороны, позволяет дать разные оценки героине повести различными людьми, даже между собой и незнакомыми. Мы даже не узнаём имён персонажей, рассуждающих о встречах или общении с Аней, имён просто нет — героини-рассказчицы названы «зрителями», кем, по сути, и являются в жизни: это, как правило, люди эгоистичные, думающие только о своём успехе и своих личных проблемах, поэтому маленькая худенькая школьница, по-доброму глядящая на мир своими огромными голубыми глазами, их раздражает, выводит из равновесия. Так, Зритель № 1 раздражён лишь тем, что девочка в него влюбилась и не пытается этого скрывать, садясь каждое утро с ним в один автобус. Однако и его начинает мучить повесть: «*А теперь это объявление с её фотографией и имя — Аня Берс. Пропала двадцать пятого декабря, в католическое Рождество, когда маленькие дети верят, что их желания сбудутся. <...> ...и вот я бегу по заметённой снегом, промёрзшей улице и чувствую, что глаза мои слезятся вовсе не от ветра»*<sup>16</sup>.

Зритель № 2 — ключевой персонаж произведения, антагонист, без которого и не было бы сюжета, но только это выясняется не сразу. Зритель № 2, вернее зрительница, рассказывает о своих успехах в теннисе, о секции, о тренере Григорьиче, а потом о наглой малявке, «убожестве» ростом в 150 см., пришедшей в секцию тенниса из бадминтона и ставшей уверенно всех побеждать. Психологически верно описана нарастающая ненависть «звезды тенниса» к новенькой, психологически верно показана реакция тренера, который уже давно никого ничему научить не может: «*Как-то раз на тренировке я не выдержала и, перейдя на её половину, что вообще-то строжайше запрещено теннисными правилами, вцепилась ей в волосы. Григорьич не спешил нас разнимать, но моя злость прошла, потому что Анька даже и не думала защищаться: она просто зажмурилась и закрыла лицо руками, а я ещё минут пять поволила её по корту для приличия и отпустила восвояси»*<sup>17</sup>.

Трудно сказать, почему героиня не стала защищаться ни в этот раз, ни в следующий. Может быть, не умела драться. Возможно, просто впервые столкнулась с таким агрессивным поведением и испытала шок. Скорее всего, боялась отчисления из секции, поэтому и двадцать пятого декабря не рассказала на свидании мальчику — Зрителю № 3, что опоздала из-за травмы, полученной в раздевалке стадиона, травмы головы: «*Ничего страшного, — прошептала Аня. — Я просто поскользнулась в раздевалке и ударила головой о стену»*<sup>18</sup>.

Зритель № 3, долго и тщательно готовившийся к первому свиданию (и эти страницы читаются просто с умилением), называющий Аню «милой девочкой», в силу своего подросткового эгоизма не видит, как плохо «его любимой», что ей нужна медицинская помощь: мальчик вызывает такси, но везёт героиню не домой, не в больницу, а кататься:

«На полпути она поняла, что мы едем куда-то не туда, и повернулась ко мне в изумлении. Я вновь попытался её обнять, но она шарахнулась от меня в испуге и попросила водителя немедленно остановиться. Никакие мои уговоры на неё не действовали. Ехать она отказалась и, оттолкнув мою руку, выскочила из машины, как пробка из бутылки.

<...> Вернувшись после всех этих приключений домой, я подвёл итог: ничего у нас с ней не получится. Напрасно я заложил часы, напрасно покупал цветы, шарики и прочую ерунду. Жизнь несправедлива. И всё-таки почему она убежала? Я ведь, кажется, всё делал правильно...»<sup>19</sup>.

Выскочив из такси, Аня Берс бежит сначала к другу (Зритель № 4), которому когда-то помогла в почти аналогичной ситуации — отбила от компании парней, лечила его раны и ушибы. Предоставив девочке «убежище», старший товарищ и не думает её успокаивать, не собирается выяснять причины травмы и её слез — это напрягает, поэтому героиня идёт к единственной подруге — Зрителю № 5. Подруга, раздосадованная поздним приходом Ани, просто объясняет, что дружила с ней из-за отсутствия других подруг: «— Посмотри на себя — ты же ничтожество! Ни ума, ни характера, ни внешности! <...> В общем, хватит, надоела ты мне своим нытьём! Нечего таскаться ко мне с проблемами, у меня своих хватает!...»<sup>20</sup>. При этом и Зритель № 4, и Зритель № 5 прекрасно понимают, как болезненно переживает Аня смерть отца и новую влюблённость матери, собирающуюся выйти замуж за человека гораздо моложе себя.

По сути загнанная в угол, побитая и униженная, Аня Берс проскакивает мимо Зрителя № 6, весь вечер и полночь ожидающего её около дома с подарком к католическому Рождеству: в темноте она просто не заметила маленького замёрзшего мальчика, любящего её с детства, благодарного ей за дружбу. Не заметила, потому что уже сама перестала верить в то, что внушала ему и его ровесникам: «— Если хочешь, чтобы у тебя в жизни случилось чудо, просто совершай по несколько хороших поступков каждый день, и чудо рано или поздно произойдёт...»<sup>21</sup>. Именно поэтому она не верит и будущему отчиму, не воспринимает его как человека, искренне ей сочувствующего, и при помощи Зрителя № 7, вроде как ей сочувствующей девочки-ровесницы, убегает снова в ночь. Убегает и попадает под мчащуюся машину с компанией пьяных подростков. Испугавшись содеянного, эти великовозрастные «дети» решили избавиться от раненой: купили билет на электричку и посадили бесчувственную девочку в вагон. Прав был Зритель № 1: «Её уже, наверное, нет в живых, этой Ани Берс, — пропавших редко находят, — и эти огромные тёмно-голубые глаза больше никогда не просят в ответ на мою улыбку...»<sup>22</sup>.

Писательница очень точно показывает, как равнодушие окружающих постепенно добивает главную героиню, ведёт её к «законмерному» в такой ситуации концу: дома она никому не нужна, подруга и друг предали, в

секции тенниса её все ненавидят за успехи. В то же время объясняются и причины такого поведения девяти «зрителей» — неурядицы в семье, отсутствие взаимопонимания с окружающими, прежде всего с родителями, подростковые комплексы и нежелание видеть чьи-либо проблемы, то есть детский эгоизм уже достаточно взрослых «детей» — подростков 15—17 лет и юношей (компания в машине, единственный спутник в электричке, боящийся помочь избитой девочке и бросающий её на конечной станции, — Зритель № 9). История Ани Берс могла бы развиваться совсем иначе, если бы каждый из «зрителей» не отстранился, не прошёл мимо, не остался равнодушным зрителем её судьбы.

Три персонажа повести всё-таки кардинально отличаются от других «зрителей». Из подтекста можно понять, что именно у них крепкие семьи, дружные и любящие родители, а ещё есть добрые и всё понимающие бабушки. Это и десятилетний мальчик — Зритель № 6, которого Аня научила любить мир и людей, делать «хорошие сюрпризы» абсолютно незнакомым людям. Это и Зритель № 12, искренне радующийся победе в теннисном турнире незнакомой маленькой девочки. Он тоже юн, поэтому недоумевает, почему победила «малышка», а не сильная соперница. Однако рядом с ним мудрый отец, который и подводит итог всему повествованию: «— В любой игре, да и в жизни побеждает не самый сильный, а тот, кто никогда не сдаётся...»<sup>23</sup>.

Самый в этой истории чуткий и по-своему взрослый персонаж — Зритель № 10, девочка-ровесница, пытающаяся разговорить Аню в больнице, старающаяся её чем-то порадовать. В отличие от других детей в больнице, она не устраивает «страшного шума», не пугает и не старается рассмешить незнакомку чисто по-детски: она сначала рисует шаржи на Аню, потом её портрет и подкидывает их в палату. У девочек общее увлечение, если не сказать — призвание: они любят рисовать, они обе очень хорошо рисуют и любят живопись больше, чем самих себя, они обе могут искренне восхищаться талантами других людей: «“Она, может быть, ещё талантливее меня”, — подумала я, впрочем без всякой зависти. Наоборот, я испытывала искреннее восхищение и странное чувство родства с этой девочкой, о которой я не знала абсолютно ничего, кроме того, что у неё сотрясение мозга и сломана рука и что ею интересовалась полиция»<sup>24</sup>.

Только благодаря помощи этого «зрителя» потерянный ребёнок приходит в себя, начинает общаться с окружающими, называет свои имя и фамилию («Я — никто, — шептала она в ответ на мои расспросы. — Если бы я была кем-то, за мной бы давно приехали, но я до сих пор здесь — значит, никому я не нужна»<sup>25</sup>). И судьба снова улыбнулась Ане Берс: её находит отчим, а затем вся семья переезжает в Европу, где Аня успешно занимается теннисом. Не будь Зрителя № 10, девочку без имени отправили бы в детский дом.

Здесь, конечно, сказываются традиции отечественной детско-подростковой литера-

туры XX века: хорошая книга для юных должна иметь счастливый конец, но не слащавый хэппи-энд литературы массовой, а обнадеживающий читателя жизнеподобный конец, дающий позитивный настрой на реальную жизнь.

Две девочки — Анна и Ханна, две похожие истории, отражающие реалии сегодняшнего мира, показывающие трудную пору девичьего взросления в XXI веке. Эти истории сами по себе требуют обсуждения, в сравнении они дают очень сильный воспитательный эффект: на художественных примерах легче обсуждаются поступки негативные и мысли агрессивные, мотивы этих поступков и поведение окружающих, легче делаются выводы, «что такое хорошо, а что такое плохо», без назидательности, в процессе общения и обсуждения прочитанного.

Как писал когда-то С.А.Гуревич, «жизнь идёт вперёд. Изменяются непрерывно и слабые педагогического труда. Появляются новые книги; другие теряют актуальность, забываются. Формируются характеры, интересы, склонности, идеалы учеников. Одно поколение учащихся сменяет другое, непохожее на предыдущее. Претерпевают изменения и учителя.

А проблема организации чтения учащихся остаётся актуальной (выделение авторское. — Н.К.)»<sup>26</sup>.

Следовательно, и нам необходимо серьёзно заниматься организацией чтения обучающихся, создавать условия для формирования и развития их читательской компетенции. Нельзя при этом забывать и о социализирующей роли книги в жизни детей, подростков и юношества. Книга открывает перед ребёнком огромный мир, таинственный и манящий, в котором хочется жить и быть успешным, что сегодня является немаловажным для школьников, при этом часто книга становится просто спасительным выходом из своих проблем, ориентиром в реальной жизни, «психологическим тренингом» в нелёгкой поре взросления.

## ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Общероссийской общественной организации «Российский союз ректоров», грант № 252/68-2.
- <sup>2</sup> Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов (Из опыта работы). Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — С. 35.
- <sup>3</sup> Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов — С. 5.
- <sup>4</sup> Кутейникова Н.Е. Детско-подростковая и юношеская литература XXI столетия // Уроки литературы (Приложение к журналу «Литература в школе»). — 2015. — № 8. — С. 4—13; Кутейникова Н.Е. О списках литературы для самостоятельного чтения школьников // Школьная библиотека: Информационно-методический журнал. — 2016. — № 8. — С. 67—71.

- <sup>5</sup> Федяева Т.А. Отражения: западноевропейская и русская литература XX–XXI вв. — СПб.: ИД «Петрополис», 2015. — С. 104–105.
- <sup>6</sup> Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. — Frankfurt am Main, 2000.
- <sup>7</sup> Федяева Т.А. Отражения: западноевропейская и русская литература — XX–XXI вв. — С. 105.
- <sup>8</sup> Васильева Н.Б. Гагара: повести. — М.: Дет. лит., 2015. — (Лауреаты Международного конкурса имени Сергея Михалкова).
- <sup>9</sup> Там же. — С. 88.
- <sup>10</sup> Жвалевский А., Пастернак Е. Пока я на краю: повесть. — М.: Время, 2017. — («Время — детство!»).
- <sup>11</sup> Там же. — С. 8.
- <sup>12</sup> Там же. — С. 40.
- <sup>13</sup> Манахова И.В. Двенадцать зрителей: повести. — М.: Дет. лит., 2016. — (Лауреаты Международного конкурса имени Сергея Михалкова).
- <sup>14</sup> Эшер Джей. 13 причин почему. — М.: АСТ, 2017. — (Винюваты звёзды).
- <sup>15</sup> Эшер Джей. 13 причин почему. — С. 318–319.
- <sup>16</sup> Манахова И.В. Двенадцать зрителей: повести. — С. 14

- <sup>17</sup> Там же. — С. 20.
- <sup>18</sup> Там же. — С. 28.
- <sup>19</sup> Там же. — С. 33.
- <sup>20</sup> Там же. — С. 59.
- <sup>21</sup> Там же. — С. 67.
- <sup>22</sup> Там же. — С. 15.
- <sup>23</sup> Там же. — С. 145.
- <sup>24</sup> Там же. — С. 131.
- <sup>25</sup> Там же. — С. 132.
- <sup>26</sup> Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов: — С. 8.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Н.Б. Гагара: повести. — М.: Дет. лит., 2015. — [ил. Н. Агафоновой]. — (Лауреаты Международного конкурса имени Сергея Михалкова).
2. Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов: (Из опыта работы). Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984.
3. Жвалевский А., Пастернак Е. Пока я на краю: повесть. — М.: Время, 2017. — («Время — детство!»).
4. Кутейникова Н.Е. Детско-подростковая и юношеская литература XXI столетия // Уроки литературы (Приложение к журналу

- «Литература в школе»). — 2015. — № 8. — С. 4–13.
5. Кутейникова Н.Е. О списках литературы для самостоятельного чтения школьников // Школьная библиотека: Информационно-методический журнал. — 2016. — № 8. — С. 67–71.
6. Кутейникова Н.Е., Оробий С.П. Формирование читательской компетенции школьника: детско-подростковая литература XXI века. — М.: Просвещение, 2016. — («Просвещение» — учителю) // [Электронный ресурс] — URL: <http://catalog.prosv.ru/item/4775>
7. Манахова И.В. Двенадцать зрителей: повести. — М.: Дет. лит., 2016. — (Лауреаты Международного конкурса имени Сергея Михалкова).
8. Федяева Т.А. Отражения: западноевропейская и русская литература XX–XXI вв. — СПб.: ИД «Петрополис», 2015.
9. Эшер Джей. 13 причин почему. — М.: АСТ, 2017. — (Винюваты звёзды).
10. Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. — Frankfurt am Main, 2000.

### ГЕТМАНСКАЯ Елена Валентиновна —

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания литературы МПГУ [getmel@mail.ru](mailto:getmel@mail.ru),

### МИРОНОВА Наталия Александровна —

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы МПГУ [mnatasha2004@yandex.ru](mailto:mnatasha2004@yandex.ru)

# ИЗУЧЕНИЕ ХОККУ В ШКОЛЕ: ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ТРАДИЦИИ

**Аннотация.** В статье представляются модели изучения хокку в западной и российской школе. Анализ программ, методических статей, учебников и конкретных сценариев уроков даёт материал для сопоставительного рассмотрения отечественной и зарубежной традиции. Технологии изучения японской поэзии, отражённые в статье, могут быть использованы на уроках, посвящённых жанру хокку.

**Ключевые слова:** хокку, поэтическая форма, силлабическая структура, тренировочный лист, интерактивные инструменты.

**Abstract.** The article presents the learning models for studying the haiku in the Western and Russian schools. Analysis of programs, methodological articles, tutorials and examples of the lessons provides material for a comparative review of domestic and foreign traditions. Technologies of the Japanese poetry's study, which reflected in the article, can be used in the lessons devoted to the haiku genre.

**Keywords:** haiku, poetic form, syllabic structure, training sheet, interactive tools.

В международном «Хокку-соглашении», принятом в 2002 году, хокку рассматривается как одна из самых популярных и живых форм литературного творчества. «Их краткость и простота, — подчёркивается в документе, — делает трёхстишия важным элементом развития мировой литературы и убеждает в том, что они останутся ведущей составляющей в литературе нового столетия» [1].

Можно спорить о мере авторской пристрастности в данном тезисе, но, если анализировать хокку как предмет школьного изучения, становится очевидным: японские трёхстишия могут нести значительную учебную нагрузку — быть объектом анализа на уроке и трансформироваться в жанр творческих работ

учащихся. Ещё Басё писал, что хокку может сложить и настоящий мастер, и ребёнок. Мысль Басё отталкивалась от способности талантливых поэтов и детей мыслить парадоксально, а значит, и младший школьник готов к постижению природы и композиционной эстетики хокку. Приведя ученика к пониманию слоговой структуры трёхстишия, что не сложно, мы дадим возможность учащимся пробовать себя в поэзии, не ограниченной силлаботоникой, лаконичной по форме и бесконечной в описании состояний природы.

В российской образовательной практике авторы программ для средней и старшей школы редко обращаются к изучению японской поэзии, и в частности к хокку. Однако опыт,

который существует в литературном образовании по изучению хокку учащимися средних классов, представляет определённый интерес. В самой распространённой сегодня программе по литературе под редакцией В.Я.Коровиной учащиеся знакомятся с японскими лирическими стихотворениями в 7 классе [2, с. 248–254]. В учебнике знакомство с японской поэзией начинается со статьи известного филолога, поэта, исследовательницы классической японской литературы В.Н.Марковой, раскрывающей для учащихся своеобразие поэтики хокку, его связь с народной японской поэзией. Для чтения и анализа учащимся предлагается несколько трёхстиший М.Басё (1644–1694), национального поэта

Японии, для которого поэзия стала высоким жизненным призванием, а также произведения К.Исса (1763—1827), оставившего после себя огромное поэтическое наследие (более шести тысяч хокку). В учебной статье В.Н.Маркова отмечает, что задача поэта — «заразить читателя лирическим волнением, разбудить его воображение, и для этого не обязательно рисовать картину во всех её деталях» [2, с. 249]. Предложенная филологом идея перенесена авторами учебника и на изучение хокку в 7 классе: учащимся предлагается прочитать японские трёхстишия, стараясь понять их смысл и красоту. В учебнике не даётся какая-либо идейная трактовка хокку, В.Н.Маркова подчёркивает невозможность растолковать хокку до конца, так как это «значит не только погрешить против японской поэзии, но и лишить читателя большой радости самому вырастить цветы из горсти семян, щедро рассыпанных японскими поэтами» [2, с. 251]. Авторы учебника предлагают каждому ученику найти свой ключ к пониманию японской поэзии. При этом в учебнике намечены два пути работы с хокку:

- сопоставление с японскими пейзажами, представленными в учебнике;
- актёрская интерпретация японских трёхстиший (в фонохрестоматии предложены хокку, прочитанные актёрами В.Завьяловым, Е.Габеем, А.Покровской). Задача ученика — определить, что для каждого из исполнителей показалось главным в каждом из стихотворений, а затем интонационно выразить собственное понимание содержания хокку.

Обратим внимание на методические модели, предложенные современными учителями-практиками при обращении к жанру хокку на уроках литературы в 7 классе. Е.В.Ведерникова предлагает уделять внимание

структуре и художественным особенностям японской поэзии, речь идёт о танка и хокку, а также принципах «саби» (печаль одиночества в гуще людей) и «каруми» (лёгкость). Автор статьи подчёркивает, что «в Японии хокку — это не просто литературный жанр или способ выражения мыслей. Это сама жизнь... Стихи короткие и быстро запоминаются. В них можно поведать обо всём: о цветущей вишне, об осеннем одиночестве, о грустных думах под ивой, о песне соловья, о капле росы, о листьях бамбука, пене морской волны или о горной вершине. Но какое бы трёхстишие мы ни взяли, всё-таки везде главный герой — человек со своими радостями и печалью, горем и счастьем, со своими потерями, встречами и разлуками, изменой и любовью...» [3, с. 251]. Л.А.Мосунова советует при изучении японской поэзии активно использовать приём словесного рисования или читательскую интерпретацию текста, переданную в форме словесной картины [4, с. 40—43].

Л.В.Родина предполагает тщательную подготовку к такому уроку, сосредоточение внимания учащихся на отборе материала к докладам о культуре Японии, на подборке портретов японских поэтов в стиле монохромной живописи, на организации выставки икебаны, японских гравюр [5].

Обзор отечественных работ по проблеме показывает, что методическая традиция изучения хокку в России пока невелика. В то же время интерес к изучению японской культуры и литературы в филологических исследованиях огромен (работы В.М.Мендрина, В.Г.Астона, С.В.Полякова, Ю.Б.Орлицкого, Е.М.Дьяконовой, Н.Д.Коньшиной и др.). Е.М.Дьяконова, обращая внимание на особенность хокку, подчёркивает драматическую краткость хокку: «Основное свойство хайку

как стихотворения состоит в том, что оно драматически коротко... Главная тема хайку — природа, круговорот времён года, вне этой темы хайку не существует. Квинтэссенцией этой темы является так называемое киго — «сезонное слово», эмблематически обозначающее время года... Нет сезонного слова — нет хайку. «Сезонное слово» — нервный узел, который будит в читателе ряды определённых образов» [6, с. 197]. В японской поэзии природа является источником образов для выражения чувств и эмоций человека. Художественная особенность хокку в том, что, будучи совершенно понятным, оно в то же время ничего не сообщает читателю. Учёные-филологи отмечают, что хокку предлагают читателю или слушателю увидеть мир по-другому. Отмечается, что «хокку, трёхстишие можно рассматривать как... проникновение в тайну бытия, когда поэт отказывается от своего я, воплощает бессознательное без всякого умствования, искусственности» [7, с. 203—208].

К переводу японских хокку не раз обращались поэты начала XX века, среди них В.Я.Брюсов, К.Д.Бальмонт, А.Белый, В.Хлебников, Д.Бурлюк, В.Матвеев (Март), которые создавали переводы — подражания японской лирике, а также различного рода стилизации. Русских литературоведов и поэтов привлекали в японской поэзии возможность «быть предельно лаконичными в выражении своих эмоций» [8, с. 109]. В заметках Л.К.Чуковской воспроизводится оценка японских хокку Анной Ахматовой. Л.К.Чуковская пишет: «Легит — уног грелка — в руках красненькая книжечка: «Японская поэзия». Читала мне вслух сама и меня просила читать. Все стихи из одного отдела: «позднее Средневековье». Книга только что вышла.

— Правда, дивные? По любому счёту — самого первого класса.

Это правда. Мы с упоением, по очереди, читали стихи японцев вслух, передавая книгу друг другу и выискивая всё новые чудеса. (Переводы Марковой.)

Вот что я запомнила: Первый снег в саду! / Он едва-едва нарцисса / Листики пригнул.

Или:

Нищий на пути! / Летом весь его покров — / Небо и земля.

Или:

И поля и горы — / Снег тихонько всё украл... / Сразу стало пусто.

Эти три прочитала мне Анна Андреевна и спросила, могу ли я определить, в чём тут прелесть? Чем это так хорошо?

...У Мандельштама где-то написано: «Как детский рисунок просты». Да, эти стихи чем-то похожи на детские рисунки. Анна Андреевна снова взяла у меня книжку из рук.

— По чьей-то серости, — сказала она, — тут иногда переводчики пускаются в рифмовку, хотя у японцев рифм не бывает. Серость и тупость. Сразу огрубляется, опрощается стих. В собственных стихах рифма — крылья, а в чужих, когда переводишь, — тяжесть. Здесь же это и совсем ни к чему!» [9].

Методические и литературоведческие оценки хокку связаны с особенностями его поэтики, с импульсом, посылаемым автором;



На голой ветке  
Ворон сидит одиноко...  
Осенний вечер.

Басё

настраивают на встречу с поэзией, создаваемой, с одной стороны, по законам другого языка и иной самобытной культуры, а с другой — с поэзией, созвучной с состоянием души каждого, кто откликается на жизнь природы. В русле существующих подходов можно предложить учителю ряд методических приёмов, которые могут быть использованы при обращении к японской поэзии в школе:

— сопоставление по тематике японских трёхстиший с поэтическими миниатюрами русской поэзии (например, сравните с учащимися хокку Басё:

*Облака вишнёвых цветов!  
Звон колокольный доплыл... Из Уэно  
Или Асакуса?*

и поэтическую миниатюру В. Марта:

*Расплескал Апрель  
На ветвях Сакуры бред  
Хрупких лепестков);*

— обсуждение воздействия хокку на русских поэтов;

— сопоставление разных переводов одного хокку;

— выявление в художественных текстах взаимных заимствований между литературами разных народов (Японии и России) как способ познания окружающего мира;

— создание учащимися собственных переводов-подражаний, стилизаций в форме хокку.

Переходя к моделям изучения хокку в зарубежной школе, следует отметить обширный практический опыт такого рода, представленный на Национальном сайте американских учителей английского языка (NCTE). В то же время подчёркиваем: изучение хокку в западной модели — это скорее не школьный анализ поэтического жанра, а обучение школьников написанию хокку. На уроке, который рассматривается в статье, очерчивается не теория и история хокку, а технологическая конструкция, помогающая детям освоить написание собственных трёхстиший. Именно это — главный обучающий результат. Американская школа, в отличие от российской практики, опирается в изучении хокку на широкий спектр медиасредств:

— сайт общества хокку (<http://www.hsa-haiku.org>);

— платформа поэтессы Дж. Речхолд под названием «Поэзия прозрения» (<http://www.ahapoetry.com>), где помещена информация об истории и подходах к написанию хокку и танка;

— рубрика сайта «Читаем, пишем, размышляем» (<http://www.readwritethink.org>), созданного Национальным советом учителей. На сайте создан интерактивный инструмент по обучению написанию хокку и их размещению здесь же с возможностью художественного оформления (<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/haiku>);

— сайт «Галерея хокку» (<http://haikugallery.com/poetry>), который, по сути, предостав-



Какая грусть!  
В маленькой клетке подвешен  
Пленный сверчок.

*Басё*

ляет возможность публикации на нём даже ученику начальной школы. Данный сайт — учительский инструмент поощрения творческих детей. Его главная функция — стать выставкой работ пишущих школьников, право опубликовать их работы на сайте — право учителя. Приведём несколько трёхстиший, сделанных учениками начальной школы (материалы сайта «Галерея хокку»).

*Грохочущие солёные брызги,  
Шумные лодки приветствуют друг друга.  
Светящийся полуденный водопад.*

*Crashing salt spray,  
noisy boats greet each other.  
Bright afternoon Falls.*

(Перевод Е. Гетманской.)

(<http://haikugallery.com/poetry/?start=15>)

*Зелёный парк Присцилла  
свежим субботним днём.  
Тихий шелест дубов.*

*Green Priscilla Park  
breezy Shabbos  
afternoon.  
Quiet rustling oaks.*

(Перевод Е. Гетманской.)

(<http://haikugallery.com/poetry/?sta=>

*Грунтовая дорога, дикие индейки,  
сельская пристань, тёмное озеро, каноэ,  
закат над деревьями.*

*Dirt road, wild turkeys,  
cottage dock, dark lake, canoeing,  
sunset over trees.*

(<http://haikugallery.com/poetry/?limitstart=0>)

В приведённых ученических хокку высока смысловая ёмкость текста. Присутствующие в детских стихах предметы и объекты рождают ассоциации об иных, невещественных образах и картинах. В детских текстах успешно работает так называемая формула поэтики хокку.

Анализ уроков, представленных на сайте NCTE, показывает, что теоретические сведения о хокку даются сжато, что совпадает с подходами российской методики. Рассмотрим теоретическую часть к циклу из трёх уроков «Сезонные хокку» для 5 классов (Р. Гуларт, Калифорния) [10]. В ней даются сведения о том, что хокку отображает состояние природы, а не её изменение, и это облегчает работу читателя-школьника в процессе его рефлексии на тему «состояние природы». Далее учитель сообщает традиционные сведения о хокку (три строки, формат 5—7—5 слогов), отмечая, что подобное слоговое ограничение в последние годы снимается: можно найти хокку, где количество слогов расширено или сокращено, или хокку, которые имеют всего лишь одну строку. Для 5 классов учитель использует традиционное количество слогов: 5—7—5, поэтому предвидит определённые технические ограничения, которые могут помешать ученикам проявить творческое начало. Отсюда — методическая рекомендация: вводить написание хокку после того, как учащиеся попробуют себя в других поэтических жанрах, которые не связаны с такими ограничениями [10].

Три урока имеют общее название «Сезонные хокку: пишем стихи, посвящённые временам года». В течение трех уроков пятиклассники пишут хокку, изображающие времена года, и иллюстрируют их. Начинается работа с того, что ученики озвучивают свои личные наблюдения за природой, попутно повторяя сведения о частях речи (существительных, глаголах, прилагательных). Затем, для определения особенностей жанра, они слушают и читают образцы пейзажного хокку Басё. Далее следует творческая работа, которая предполагает использование планшетов или компьютеров (приложение «Хокку» —

Haiku Poem App). Ученики создают свои хокку, иллюстрации к ним и размещают их на сайте (<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/haiku/>).

Отметим чёткую методическую логику данного приложения: выполняя краткие рекомендации, дети получают при работе с приложением навык написания собственных стихов. На первой странице дано образцовое по силлабической структуре хокку:

*Зима студит моё сердце.  
Немеют пальцы, зубы и кости.  
Сегодня на обед будет суп.*

*Winter chills my soul,  
numbing fingers, toes and bones.  
Soup for lunch today.*  
(Перевод Е. Гетманской)

Далее учащиеся знакомятся с рубриками: «Вдохновляйтесь природой», «Считайте слоги», «Используйте неожиданное окончание». Заключительный этап позволяет им сочетать своё стихотворение с художественными пейзажами, предлагаемыми в программе, или загружать собственные рисунки. Приложение также позволяет изменять шрифт, чтобы достичь наибольшего соответствия пейзажа и текста. Учитель использует раздаточный материал. Приведём ниже тренировочный лист «Пишем хокку», который используется в 5 классе.

**Тренировочный лист «Пишем хокку»**

Хокку — форма японской поэзии. Обычно хокку пишут о природе, но они могут быть связаны и с другими темами. Хокку имеет особенную структуру. Первая строка содержит 5 слогов, вторая — 7, последняя — тоже 5 слогов.

Используйте эту форму для создания плана и словаря своего хокку.

**Выбери свою тему:**

**Составь список слов** на выбранную тему: \_\_\_\_\_

Рядом со словом впиши в кружок количество слогов:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**Напиши свой набросок:**

Теперь, когда ты подобрал слова, ты можешь попробовать написать своё стихотворение. Привлекай слова не только из списка; помни, что каждая строчка должна содержать 5 или 7 слогов.

**Название:** \_\_\_\_\_

**Первая строка** (5 слогов): \_\_\_\_\_

**Вторая строка** (7 слогов): \_\_\_\_\_

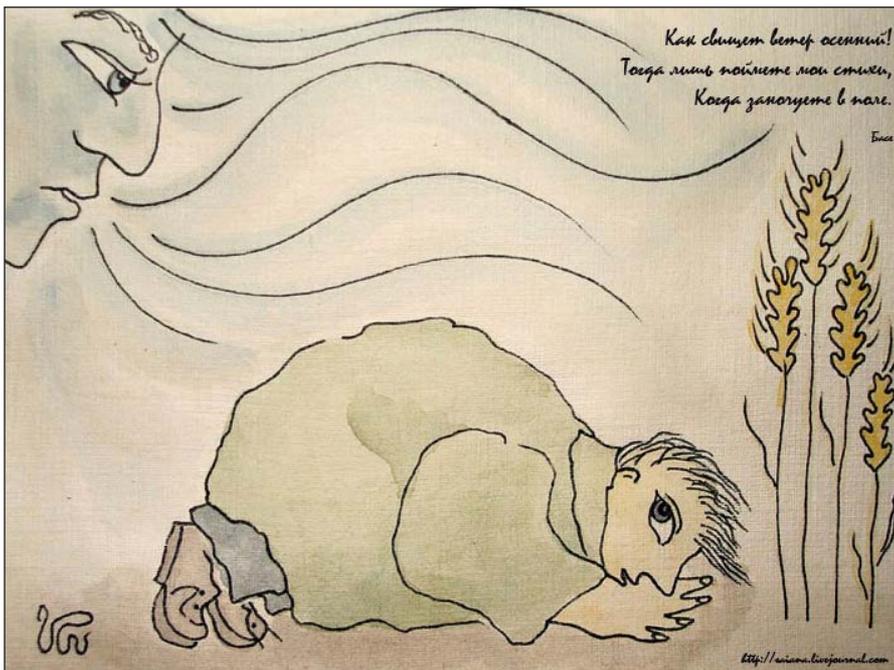
**Третья строка** (5 слогов): \_\_\_\_\_

[См.: 11].

Представляя сценарий урока о хокку в традиционном слоговом выражении (5—7—5 слогов), учитель также рекомендует обсудить на уроке работу Метью Чейни «Расширение концепции: обучение хокку» [12]. Отметим, что статья предлагается для обсуждения на всех уроках по хокку, прикреплённых на сайте NCTE, независимо от возраста аудитории.

Работа избавляет от привычных штампов относительно структуры хокку и утверждает невозможность соблюдения формального правила 5—7—5 из-за значительных различий в природе японского и английского языков. Как отмечает М. Чейни, большинство современных поэтов не ограничивают себя в построчном количестве слогов, они скорее сокращают содержание в целом, сохраняя смысл и впечатление. Освобождение от жёсткой формализации, с точки зрения автора, даёт учителю инструмент (методику) в изучении поэзии. М. Чейни размышляет о том, что «преподаватели часто выступают врагами поэзии, уничтожая всё наслаждение от неё с помощью точных разборов тем, символов, мотивов и поэтических фигур. Более всего страдает от этого в руках учителя, по мнению автора, поэтическая форма хокку, поэтому прежде всего следует сосредоточиться на лаконичности жанра, конкретности его образов, на мире природы и значимости предмета в этом мире» [12, с. 79].

Помимо развёрнутых рекомендаций для учащихся по написанию хокку в рассматриваемом уроке представлены критерии оценивания ученических хокку, сформированные как стобальная шкала с пятью принципами: соответствие модели «5—7—5 слогов»; степень художественности и притягательности хокку; наличие ярких образов; соотношение



Как свищет ветер осенний!  
Тогда лишь поймёте мои стихи,  
Когда заночуете в поле.

Басё

## Критерии оценивания ученических хокку

Высокий уровень (100 баллов)	Выше среднего (75 баллов)	Элементарный (50 баллов)	Неудовлетворительный (25 баллов)
Трёхстишие соответствует модели «5—7—5»	Трёхстишие соответствует модели «5—7—5»	Трёхстишие соответствует модели «5—7—5»	Трёхстишие не соответствует модели «5—7—5»
Форма хокку высокохудожественная и легкодоступна по смыслу	Форма хокку художественная и легкодоступна по смыслу	Форма хокку легкодоступна по смыслу	Форму хокку нельзя назвать художественной, и его смысл неясен
Стихи содержат яркие художественные образы	Стихи содержат понятные художественные образы	Стихи содержат несколько образов	Стихи не содержат художественных образов
Тема стихотворения отчётливо соотносится с природными мотивами	Тема стихотворения в чём-то соотносится с природными мотивами	Тема стихотворения может быть соотнесена с природными мотивами	Тема стихотворения не соотносится с природными мотивами
Иллюстрации в высокой степени творческие и соответствуют содержанию хокку	Иллюстрации творческие и соответствуют содержанию хокку	Иллюстрации соответствуют содержанию хокку, но лишены воображения	Иллюстрации скучны и не соответствуют содержанию хокку

трёхстишия с природными мотивами; характер иллюстраций.

Следует отметить, что в школах России для оценивания художественно-творческих работ нет формализованных критериев.

[10].

При сравнительном рассмотрении отечественного и зарубежного опыта изучения японской поэзии проявляются общие акценты и направленность такой работы: внимание к эстетической природе хокку, лаконичность сведений о его поэтике, обязательное знакомство с поэзией Басё как основоположника жанра, иллюстрации как часть восприятия и постижения глубокой простоты трёхстиший. Наряду с этим проявляются и определённые различия: в американской школе отмечается высокая частотность обращения учителей к жанру хокку на всех уровнях (от начальной школы до выпускных классов); системность в привлечении сайтов, рассматривающих как теорию, так и правила написания хокку. Иными словами, в западной традиции хокку изучают с целью овладения алгоритмами написания собственных трёхстиший. В российской

доминируют подходы, в которых главное — анализ хокку как поэтического текста, как объекта японской культуры, построенный на разборе высоких образцов жанра.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. International Haiku Convention 2002. URL: [http://fukioho.org/archive/reference/International\\_Haiku\\_Convention\\_2002.pdf](http://fukioho.org/archive/reference/International_Haiku_Convention_2002.pdf). (дата обращения: 03.03.2017).
2. ЛИТЕРАТУРА. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе: В 2 ч. Ч. 2 / В.Я.Коровина, В.П.Журавлёв, В.И.Коровин. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — С. 248—254.
3. ВЕДЕРНИКОВА Е.В. Японские хокку // Литература в школе. — 2012. — № 1. — С. 39—42.
4. МОСУНОВА Л.А. Словесное рисование при изучении японской поэзии. VII класс // Литература в школе. — 2007. — № 8. — С. 40—43.
5. РОДИНА Л.В. Изучение японской поэзии хокку в школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — Т. 20. — С. 2391—2395. — URL:

<http://e-koncept.ru/2014/54742.htm>. (дата обращения: 03.03.2017).

6. ДЬЯКОНОВА Е.М. Поэзия японского жанра трёхстиший (хайку). Происхождение и главные черты // Труды по культурной антропологии. — М., 2002. — С. 197.
7. КОКАРЕВИЧ М.Н. Ментальность и формы культуры: типы детерминации // Вестник ТГПУ. — 2011. — Вып. 11 (113). — С. 203—208.
8. ОРЛИЦКИЙ Ю. Ориентир — Ориенталия // Новое литературное обозрение. — 1999. — № 39. — С. 109.
9. ЧУКОВСКАЯ Л.К. Записки об Анне Ахматовой. — СПб.; Харьков, 1996. — Т. 2. 1952—1962. — С. 87—88.
10. SEASONAL HAIKU: WRITING POEMS TO CELEBRATE ANY SEASON. URL: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/seasonal-haiku-writing-poems>. (дата обращения: 03.03.2017).
11. HAIKU STARTER. URL: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/printouts/haiku-starter-30697.html> | "teaching" (дата обращения: 03.03.2017).
12. CHENEY M. Expanding Vision: Teaching Haiku // English Journal 91.3 (January 2000): P. 79—83.

## ПОЛИТОВА Ирина Николаевна —

доктор филологических наук, декан филологического факультета, профессор кафедры русского языка Государственного социально-гуманитарного университета, г. Коломна Московской области  
i.politova@mail.com

# ИСКРЕННЕЕ СОЧИНЕНИЕ РЕБЁНКА — НАГРАДА УЧИТЕЛЮ

## ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ СЛОВЕСНОСТИ В ХОРОШОВСКОЙ ШКОЛЕ КОЛОМЕНСКОГО РАЙОНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

**Аннотация.** Автор, преподаватель вуза, делится своими размышлениями о работе учителей-словесников одной из сельских школ Коломенского муниципального района. Статья посвящена сборникам творческих работ учащихся, выпущенных в школе.

**Ключевые слова:** сельская школа, развитие речи учащихся, творческая работа, сочинение.

**Abstract.** The author, a lecturer, shares his thoughts on the work of teachers-philologists one of the rural schools Kolomna municipal district. The article is devoted to collections of creative works of students issued in school.

**Keywords:** rural school, the development of speech of students, creative work, essay.

Вместе со студентами филологического факультета Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна Москов-

ской области), который я возглавляю, в начале мая 2017 года посетила МОУ «Хорошовская СОШ» Коломенского муниципального района

Московской области, с которой многие годы сотрудничаю и дружу. Приезжаю я в эту школу со студентами не впервые. Администрация

школы в лице директора Юрия Михайловича Щербакова всегда приглашает нас на различные открытые мероприятия и встречает, как дорогих гостей.

На этот раз мы приняли участие в презентации очередного сборника творческих работ учащихся и учителей-словесников школы «Души прекрасные порывы...». Выпуск сборника был приурочен к 25-летию юбилею школы.

Не могу не поделиться с педагогической общественностью своими размышлениями, воспоминаниями и впечатлениями, которые возникли благодаря выходу этой книги.

...Любая творческая работа как дидактическое средство способствует не только развитию креативных способностей человека. В процессе творческой деятельности ребёнок и обучается, и воспитывается, и развивается в целом. На уроках русского языка и литературы одним из главных видов творческих работ является сочинение. Работая над сочинением, ученики учатся выражать свои мысли и чувства, переживания и впечатления от увиденного, услышанного, прочитанного и пережитого. Другими словами, ученики учатся самовыражению. Для того чтобы сочинение по-настоящему пробудило чувства и мыслительный процесс ребёнка, учителю необходимо тщательным образом продумывать темы сочинений, предлагать такие, которые будут этой задаче всемерно способствовать. Любому учителю-словеснику знает, что обучение сочинению — далеко не простое дело.

В Хорошовской школе сочинению как виду творческой работы уделяют особое внимание. И многие учащиеся делают успехи в этом виде учебной деятельности.

В 2014 году учителя русского языка и литературы этой школы впервые издали лучшие сочинения учащихся разных лет. Все творческие работы разделены на группы: «Сочинение на свободную тему», «Сочинение о будущей профессии», «Сочинение по картине», «Сочинение-рассуждение в формате ЕГЭ», «Сочинение на литературную тему», «Творческая лаборатория».

Разнообразна тематика сочинений на свободную тему. Не случайно открывают сборник сочинения о Сергии Радонежском. В 2014 году все православные христиане праздновали 700-летие со дня рождения преподобного. Не обошли учащиеся стороной ещё одно знаменательное событие в истории России — зимние Олимпийские игры 2014 года в Сочи.

В отдельную рубрику выведены сочинения о будущей профессии. О разных профессиях пишут ребята, но есть нечто общее во всех этих работах: в каждой из них так или иначе высказана мысль о том, что важнее всего в любой профессии реализовать своё человеческое начало: быть добрым, отзывчивым к людям, ответственным за то дело, которому служишь. Кстати, среди авторов сочинений о профессии есть победители и призёры муниципальных конкурсов.

Интересно описывают дети картины: тонко чувствуют настроение художника, его замысел, умеют увидеть в картине важное, не прочь пофантазировать.

Огромное воспитательное значение имеют сочинения-рассуждения, написанные на основе прочитанных произведений. В таких текстах поднимаются актуальные проблемы современности, они бередят в молодом человеке тонкие

струны души. Написать глубокий отзыв на текст, прокомментировав проблему, поняв точку зрения автора, высказав и доказав свою, — задача далеко не лёгкая. Но опыт учителя и способности ученика делают своё дело, и мы читаем прекрасные работы в рубрике «Сочинение-рассуждение в формате ЕГЭ».

С декабря 2015 года учащиеся выпускных классов школ пишут итоговое сочинение, отражая в нём свой читательский опыт, то есть с опорой на литературные произведения. Не секрет, что многие учителя, а ученики и родители тем более, боятся экзаменационного сочинения. В век компьютерных технологий, когда молниеносное получение информации из Интернета стало обычным делом, дети научились писать самостоятельно. Многие не могут обойтись без чужих мыслей. Что же делать? Как это ни сложно, учить школьников размышлять, учить выражать своё отношение к поступкам героев, событиям. В этом смысле интересны многие сочинения на литературную тему из анализируемого сборника.

Ученикам Хорошовской школы нравится сочинительство, особенно в младшем и среднем школьном возрасте. С удовольствием ребята придумывают сказки. Такой вид учебной деятельности, наряду с сочинениями, способствует развитию у ребёнка творческого потенциала и положительных нравственных качеств. Особенно замечательно, когда в «творческой лаборатории» вместе с учениками работает учитель и делится с учениками своей историей, своими переживаниями. В конце сборника помещены рассказ и стихотворение учителя литературы и русского языка Любови Алексеевны Варшавской. Раскрывая свой талант перед учениками, делясь сокровенным, педагог, я в этом уверена, способствует тому, чтобы дети не боялись пробовать себя в «писательстве».

Какое бы сочинение я ни читала (не важно, к какой рубрике оно относится), в каждом мне виделись личность ученика, его искренние чувства — любовь к людям, своей семье, своим учителям. По-настоящему любят дети свой родной край, и это чувство, как видно из их рассказов, воспитывают в них и родители, и школа. О чём бы ни писали учащиеся: о святом Сергии Радонежском, о Великой Отечественной войне, о зимних Олимпийских играх в Сочи, о своей семье, о хорошем весеннем дне, о будущей профессии, о картинах известных художников, — в любом сочинении они демонстрируют высокие духовные и нравственные начала.

Через три года хорошовские учителя — Надежда Ивановна Еланская и Любовь Алексеевна Варшавская — издадут ещё один сборник под названием «Души прекрасные порывы...». В нём также творческие работы учащихся разделены на несколько разделов: сочинения-миниатюры, сочинения по картине, рассказы на экологическую тему, сочинения на литературную тему, сочинения-размышления в формате ЕГЭ.

Главное, что объединяет все творческие работы, изданные в этом сборнике, — это умение учащихся высказывать свою точку зрения, доказывать её, приводить примеры из литературных текстов, жизни и личного опыта. Несомненное достоинство работ и этого сборника — проявление нравственного начала, желание рас-

крыть свой внутренний мир и показать его духовную составляющую.

Большая заслуга учителей-словесников «Хорошовской СОШ» в том, что, обучая написанию сочинений и творческих работ, они не только формируют и развивают у учащихся умение составлять грамотное развёрнутое письменное высказывание, но и уделяют внимание воспитанию в своих учениках любви к родному краю, природе, учат видеть красоту окружающего мира, выраженную в том числе и в картинах русских художников.

Умение анализировать сложный внутренний мир человека — непростая задача, но и с ней, как видно из работ, ученики вполне справляются. Особенно интересны в этом смысле сочинения на литературную тему, в которых учащиеся дают характеристику литературным героям и высказывают своё отношение к их поступкам, и сочинения-размышления на основе прочитанного текста (в формате ЕГЭ).

И в этом сборнике, как и в предыдущем, рубрика «Творческая лаборатория» включает не только оригинальные работы учащихся, но и творчество учителя Л.А.Варшавской. Замечательно, когда учитель и ученик творят вместе, когда не только ребята делятся своими работами, но и учителю тоже есть чем поделиться. Если учитель сумеет открыть свою душу ученикам, быть искренним и открытым с ними, то и ученики отблагодарят тем же.

Сборник творческих работ 2017 года, по сути дела, методическая копилка учителей-словесников «Хорошовской средней общеобразовательной школы», созданная с целью обмена опытом с другими учителями и методистами. Поэтому, кроме работ учащихся, в него включены некоторые материалы для организации внеурочной деятельности по предмету «Литература». Это олимпиадные задания для учащихся 10 класса и сценарий литературного вечера, посвящённого творчеству писателя Владимира Крупина, с которым учителя-словесники много лет плодотворно общаются: проводят творческие встречи, получают необходимые консультации, знакомят учеников с его творчеством.

«Хорошовская средняя общеобразовательная школа» сотрудничает с филологическим факультетом ГСГУ уже много лет. Поэтому я знаю о работе учителей русского языка и литературы этой школы не понаслышке. С уверенностью могу сказать, что уроки и внеклассные мероприятия Н.И.Еланской и Л.А.Варшавской не только методически грамотно построены, но и, что самое главное, проникнуты любовью к детям, родному краю, русскому языку и литературе. Нравственные, общечеловеческие вопросы обязательно поднимаются и обсуждаются на занятиях любой тематики и формы. Обо всём этом можно судить и по содержанию творческих работ учащихся, представленных в сборниках.

Труд учителя порою незаметен. Как и в каких единицах измерить ту колоссальную работу, которую проводит он изо дня в день, не зная выходных и праздников?

Мне кажется, искреннее сочинение ребёнка, в котором он раскрывает сердце и душу, показывает, что сформировался воспитанный, чуткий и добрый человек и истинный гражданин, может служить высокой наградой Учителю.

## Уважаемые читатели, авторы журнала!

Присылаемые вами статьи обязательно должны быть с пометкой:

«Только для журнала "Литература в школе"».

Просьба присылать материалы по почте в распечатанном виде в двух экземплярах.

Принимаются машинописные и рукописные оригиналы.

Все аббревиатуры должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.

При цитировании необходимо делать библиографическую ссылку. Ответственность за правильность данных, приведённых в библиографических ссылках и пристатейном списке литературы, несёт автор. При отсутствии библиографических ссылок и пристатейного списка литературы статья не рассматривается.

За фактический материал статьи несёт ответственность автор.

Редакция оставляет за собой право сокращения материалов.

**К статье необходимо приложить аннотацию и ключевые (опорные) слова, а также указать e-mail.**

Пожалуйста, не забудьте прислать сведения о себе:

- Фамилия, имя, отчество.
- Место жительства (республика, край, область, город) и код региона.
- Дата и место рождения.
- Паспортные данные (серия, №, кем и когда выдан).
- ИНН, № пенсионного страхового свидетельства.
- Образование (вуз, специальность, год окончания).
- Учёная степень и звание (если имеется; год присуждения или присвоения — в скобках).
- Домашний адрес с почтовым индексом.
- Домашний телефон с кодом города, мобильный телефон и E-mail.
- Место работы или учёбы (наименование организации и подразделения — факультета, кафедры, отдела).
- Должность; время работы на данной должности.
- Служебный адрес с почтовым индексом.
- Служебный телефон (с кодом города).
- Предполагаемая дата защиты (для соискателей).
- Научный руководитель или консультант (фамилия, имя, отчество, учёная степень и звание — для соискателей).

**При отсутствии всех  
вышеуказанных данных гонорар  
не начисляется  
и не выписывается.**

## Внимание соискателей на учёную степень!

Согласно требованиям ВАК необходимо указать:

- почтовый адрес вуза или места работы (с индексом); телефон, адрес электронной почты;
- **на русском и английском языках:** фамилию, имя, отчество, должность, учёную степень, учёное звание, заглавие статьи, аннотацию (2–4 предложения), ключевые слова (максимум 5).

Помимо ссылок на источники необходимо поместить в конце статьи библиографический список.

Рассматриваются статьи при наличии положительной рецензии кафедры, на которой защищается соискатель (или научного руководителя), и рецензии независимого эксперта (авторитетного учёного в соответствующей области) по запросу редакции.

Плата с соискателей на учёную степень за публикацию не взимается.

## ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

**НЕ ЗАБУДЬТЕ ПРОДЛИТЬ ПОДПИСКУ  
НА 2018 ГОД!**

**СТАНОВИТЕСЬ НАШИМИ АВТОРАМИ!**

# C O N T E N T S

## TO THE 145th ANNIVERSARY OF THE MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

### MPGU FOR THE SCHOOL

### OUR SPIRITUAL VALUES

**L.A.TRUBINA** —

“In the windbreak of Russian troubles ...”

*Revolution and Russia's fate in the literature of the 1920s* ..... 2

**E.G.CHERNYSHEVA** —

Biblical motifs in the novel “The Undertaker”

by Alexander Pushkin ..... 6

**L.V.TIMASHOVA** —

Attention to the word.

*About Sergei Esenin's poem “Russia, my beloved...”* ..... 11

### SEARCH. EXPERIENCE. SKILLS

**S.A.ZININ** —

In search of the lost.

*About modern realities of literary education* ..... 13

**V.F.CHERTOV, A.M.ANTIPOVA** —

Research activity for studying literature and practical lessons

in the high school ..... 16

**E.I.BELOUSOVA** —

Historical and cultural comments in the process of reading and studying I.A.Bunin's story “In Paris”.

*XIth Grade* ..... 23

**N.A.POPOVA, Y.V.SOLDATKINA** —

“Not a man of the current moment”: a lesson-seminar based on the E.G.Vodolazkin's novel “Aviator”.

*XIth Grade* ..... 26

**O.B.MARYINA** —

Epigraphs in Pushkin's novel “Eugene Onegin”: working with the concept of “the intertext”.

*IXth Grade* ..... 30

**N.E.KUTEYNIKOVA** —

Educational, socializing and educational opportunities of modern literature for teenagers and young adults

..... 33

**E.V.GETMANSKAYA, N.A.MIRONOVA** —

Study of haiku in school: peculiarities of Russian

and foreign traditions ..... 38

**I.N.POLITOVA** —

Sincere essay of the child — teacher award.

*Creative laboratory of literature in Khoroshevskaya school the Kolomna district of the Moscow region* ..... 42