

Литература в школе

Literature at School

2021
№ 1

Издается с 1914 г.
Выходит 6 раз в год



Учредитель и издатель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Филологические науки

- 10.01.01 — Русская литература
- 10.01.02 — Литература народов Российской Федерации
- 10.01.03 — Литература народов стран зарубежья
- 10.01.08 — Теория литературы. Текстология
- 10.01.09 — Фольклористика

Педагогические науки

- 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-77236 от 20 ноября 2019 г.

Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу «Пресса России» — **73227**.

Адрес редакции: 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, каб. 307

Сайт: www.litsh.ru

E-mail: mail@litsh.ru

Издание подготовили к печати:

редактор *А. А. Алексеева*

переводчик *М. А. Соколова*

макет, компьютерная верстка *Н. А. Попова*

Подписано в печать 15.02.2021 г.

Формат 70×100 1/16. Гарнитура «PT Serif».

Объем 8,0 п. л. Тираж 1000 экз.

iterature at School

Литература в школе

ISSN 0130-3414

2021
№ 1

The journal has been published since 1914
The journal is published 6 times a year



The Founder and Publisher:

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

It is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommends to PhD candidates and those working on their habilitation who wish to publish the results of their research

Mass media registration certificate ПИ № ФС77-77236 as of 20.11.2019

Editorial office: Moscow, Russia, Malaya Pirogovskaya str., 1, room 307, 119435

E-mail: mail@litsh.ru

Information on journal can be accessed via: www.litsh.ru

© MPGU, 2021

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Виктор Фёдорович Чертов – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Заместитель главного редактора

Виктор Петрович Журавлёв – кандидат филологических наук, доцент; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Ответственный секретарь

Александр Владимирович Реут – кандидат педагогических наук; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Ирина Николаевна Арзамасцева – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Олег Михайлович Буранок – доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия

Елена Олеговна Галицких – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Михаил Михайлович Голубков – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Валерий Анатольевич Доманский – доктор педагогических наук; профессор кафедры межкультурных коммуникаций, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, г. Санкт-Петербург, Россия

Сергей Александрович Зинин – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Светлана Вениаминовна Иванова – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор; научный руководитель Института стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Александр Геннадьевич Кутузов – доктор педагогических наук, профессор; ведущий эксперт Московского центра развития кадрового потенциала образования, г. Москва, Россия

Юрий Владимирович Манн – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры истории русской классической литературы, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия

Резеда Фаилевна Мухаметшина – доктор педагогических наук, профессор; декан Высшей школы русской и зарубежной филологии Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Ленка Розбоудова – доктор философии; заведующий кафедрой русистики и лингводидактики Педагогического института, Карлов университет, г. Прага, Чешская Республика

Николай Николаевич Скатов – доктор филологических наук, профессор; член-корреспондент РАН, г. Санкт-Петербург, Россия

Ирина Витальевна Сосновская – доктор педагогических наук; профессор кафедры филологии и методики Педагогического института, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Людмила Александровна Трубина – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Алексей Владимирович Фёдоров – доктор филологических наук; главный редактор издательства «Русское слово»; учитель литературы средней школы № 1516, г. Москва, Россия

Оксана Леонидовна Филина – доктор педагогики, профессор, Балтийская международная академия, г. Рига, Латвия

Борис Черни – профессор факультета иностранных языков, Университет Кан-Нормандия, член Национального центра научных исследований Франции, г. Кан, Франция

Елена Николаевна Чернозёмова – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Елена Геннадьевна Чернышева – доктор филологических наук, профессор; директор Института филологии, заведующий кафедрой русской классической литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Марина Ивановна Щербакова – доктор филологических наук, профессор; заведующий отделом русской классической литературы, Институт мировой литературы имени А.М. Горького Российской Академии наук, г. Москва, Россия

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Victor F. Chertov – ScD in Education, Full Professor; Head of the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Deputy Chief Editor

Victor P. Zhuravlev – PhD in Philology; Associate Professor; Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Executive secretary

Alexander V. Reut – PhD in Education; Assistant Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Irina N. Arzamastseva – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Oleg M. Buranok – ScD in Philology, ScD in Education, Full Professor; Head of Russian and Foreign Literature and Literature Teaching Methodology Department, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

Elena O. Galitskikh – ScD in Education, Full Professor; Head of Russian and Foreign Literature and Teaching Methodology Department, Vyatka State University, Kirov, Russia

Mikhail M. Golubkov – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Newest Russian Literature History and Modern Literary Process Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Valery A. Domansky – ScD in Education, Professor at the Intercultural Communication Department, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, Saint-Petersburg, Russia

Sergey A. Zinin – ScD in Education, Full Professor; Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Svetlana V. Ivanova – ScD in Philosophy, PhD in Pedagogy, Professor; Scientific Director of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Alexander G. Kutuzov – ScD in Education, Full Professor; leading expert of Moscow Center for Development of Educational Personnel Potential, Moscow, Russia

Yury V. Mann – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Russian Classical Literature History Department, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Rezeda F. Mukhametshina – ScD in Education, Full Professor; Head of Leo Tolstoy Higher School of Russian and Foreign Philology, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Lenka Rozboudova – ScD in Philosophy; Head of the Russian Studies and Linguodidactics Department, Charles University, Prague, Czech Republic

Nikolay N. Skatov – ScD in Philology, Full Professor; Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia

Irina V. Sosnovskaya – ScD in Education; Professor at the Philology and Methodology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Lyudmila A. Trubina – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Alexey V. Fedorov – ScD in Philology; Chief Editor of Publishing House “Russkoye slovo», Teacher of Literature at Secondary School № 1516, Moscow, Russia

Oksana L. Filina – ScD in Education, Full Professor; Baltic International Academy, Riga, Latvia

Boris Czerny – Professor at the Foreign Languages Faculty, University of Caen Normandy, Member of the French National Center for Scientific Research, Caen, France

Elena N. Chernozemova – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the World Literature Department; Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Elena G. Chernysheva – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Institute of Philology, Head of the Russian Classical Literature Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Marina I. Shcherbakova – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Russian Classical Literature Department, A. M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

В.Ф. Чертов

Чтение и литературное образование в цифровую эпоху:
приглашение к дискуссии и поиску. 9

НАШИ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

Н.А. Дворяшина

Образ няни в мемуарных и художественных произведениях
русской словесности: голос, слово, речь 22

Е.Ю. Полтавец, Н.В. Недзвецкий

Мифопоэтика повести А.В. Жигулина «Черные камни». 37

ЛИТЕРАТУРНАЯ КАРТА МИРА

В.П. Трыков

Статьи о русской литературе XIX века
в парижском журнале “Revue des Deux Mondes” 50

О.Б. Кафанова

Перевод как средство актуализации классики 67

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Е.С. Романичева

На подступах к «новой» методике обучения литературе:
предпосылки, условия, поиски возможных
теоретических оснований. 80

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

И.В. Сосновская

Методические ресурсы феномена визуализации
в обучении литературе 94

И.А. Киселева, К.А. Поташова

Текстология как технология понимания стихотворения
М.Ю. Лермонтова «Утес» 108

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

*О конференции в Институте стратегии
развития образования РАО*

И.Н. Добротина, Ю.Н. Гостева

Вопросы обновления содержания и технологий обучения
в контексте реализации Концепции преподавания
русского языка и литературы в Российской Федерации. 121

V.F. Chertov

Reading and literature education in the digital age: Invitation to discussion and search	9
---	---

OUR SPIRITUAL VALUES

N.A. Dvoryashina

The image of a nanny in the Russian memoirs and literary works: Voice, word, speech.	22
---	----

E.Yu. Poltavets, N.V. Nedzvetsky

Mythopoetics of A.V. Zhigulin's novella "Black Stones"	37
--	----

LITERARY MAP OF WORLD

V.P. Trykov

Articles on the 19th-century Russian literature in the Parisian magazine "Revue des Deux Mondes"	50
---	----

O.B. Kafanova

Translation as a means of classics actualization	67
--	----

POINT OF VIEW

E.S. Romanicheva

Approaching the "new" method of teaching literature: Prerequisites, conditions, search for possible theoretical foundations	80
---	----

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

I.V. Sosnovskaya

Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature	94
---	----

I.A. Kiseleva, K.A. Potashova

Textual studies as a technology to understand M.Yu. Lermontov's poem "Cliff"	108
---	-----

EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

*On the conference in the Institute for Strategy
of Education Development
of the Russian Academy of Education*

I.N. Dobrotina, Yu.N. Gosteva

Issues of updating the content and technologies of teaching in the context of the implementation of the Concept of teaching the Russian language and literature in the Russian Federation.	121
---	-----

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21

В.Ф. Чертов

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску

Аннотация. В статье представлен обзор научно-практической конференции с международным участием «Чтение и литературное образование в цифровую эпоху», которая была проведена в дистанционном формате в июне 2020 г. по инициативе редакции журнала «Литература в школе». В работе конференции приняли участие ученые, преподаватели средней и высшей школы, в своих выступлениях обозначившие круг наиболее актуальных проблем литературного образования, с особой остротой проявившихся в условиях массового перехода на дистанционное обучение. Автор статьи на основе сравнительно-исторического метода и анализа современной ситуации отмечает отдельные закономерности в развитии отечественного литературного образования и истории взаимодействия свободного чтения учащихся и школьного курса литературы (определяющее влияние художественных исканий русских писателей, достижений литературной критики и науки о литературе на развитие теории и методики обучения литературе; постоянное движение к расширению перечня авторов и произведений для чтения и школьного изучения; влияние зарубежной школы и стремление создать собственную концепцию изучения литературы; особое внимание к письменным работам и индивидуальным достижениям учащихся), а также наиболее значимые проблемы теории и методики обучения литературе (методология научного исследования; систематизация и обновление терминосистемы; направления научных исследований, в том числе междисциплинарных; новые форматы презентации результатов исследования и анализа собственного и чужого опыта). Данная статья может рассматриваться и как приглашение читателей и авторов журнала к дискуссии, совместному поиску и обмену опытом.

Ключевые слова: чтение, литературное образование, теория и методика обучения литературе, цифровая эпоха, сравнительно-исторический метод

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чертов В.Ф. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску // Литература в школе. 2021. № 1. С. 9–21. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21

V.F. Chertov

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Reading and literature education in the digital age: Invitation to discussion and search

Abstract. The article provides an overview of the scientific and practical conference with international participation “Reading and literary education in the digital age”, which was held in a distance format in June 2020 at the initiative of the editorial board of the journal “Literature at school”. Scientists, teachers of secondary and higher schools took part in the conference, in their speeches they outlined the range of the most pressing problems of literary education, which manifested themselves with particular acuteness in the conditions of the mass transition to distance learning. The author of the article, on the basis of the comparative historical method and analysis of the modern situation, notes certain patterns in the development of domestic literary education and the history of the interaction of students’ free reading and the school course of literature (the determining influence of the artistic search of Russian writers’, the achievements of literary criticism and development of theory and methods of teaching literature; constant movement towards expanding the list of authors and works for reading and school study; influence of a foreign school and the desire to create their own concept of studying literature; special attention to written works and individual achievements of students), as well as the most significant problems of the theory and methods of teaching literature (methodology of scientific research; systematization and updating of the terminological system; directions of scientific research, including interdisciplinary ones; new formats for presenting the research results and analyzing one’s own and others’ experience). This article can be viewed as an invitation to the readers and authors of the journal for discussion, joint search and exchange of experience.

Key words: reading, literary education, theory and methods of teaching literature, digital age, comparative historical method

CITATION: Chertov V.F. Reading and literature education in the digital age: Invitation to discussion and search. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 9–21. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21

Название статьи совпадает с темой международной научно-практической видеоконференции, которая состоялась 18 июня 2020 г. по инициа-

тиве редакции журнала «Литература в школе» и кафедры методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического

государственного университета. На ней был обозначен круг проблем литературного образования, с особой остротой проявившихся в условиях вполне ожидаемой, прогнозируемой цифровизации всех сфер жизни и неожиданного, обусловленного пандемией массового перехода на дистанционный формат обучения, а также намечены стратегически важные направления научных исследований, связанных с проблемами чтения и непрерывного литературного образования в условиях не просто стремительно меняющегося, как мы говорили раньше, а уже реально изменившегося мира.

В работе конференции приняли участие и выступили с докладами и сообщениями, прислали свои материалы члены редакционной коллегии и авторы журнала, ученые, школьные и вузовские преподаватели: С.А. Зинин, И.А. Подругина, А.М. Антипова, Е.В. Гетманская, Е.Л. Ерохина, В.П. Журавлев, Е.С. Романичева, Н.В. Самсонова, А.А. Соколова, Э.С. Калинина, П.В. Заботнов (Москва), В.А. Доманский (Санкт-Петербург), М.И. Шутан (Нижний Новгород), Р.Ф. Мухаметшина, А.Ф. Галимуллина (Казань), Е.О. Галицких (Киров), Ю.В. Лазарев (Рязань), И.В. Сосновская (Иркутск), Н.П. Терентьева (Челябинск), Д.В. Панченко (Волгоград), Б.С. Черни (Франция), Н.Н. Кубышина (Испания), Е.А. Васильева (Чехия), О.Л. Филина (Латвия).

В выступлениях участников конференции последовательно проводилась мысль о том, что цифровизация, в особенности в гуманитарной сфере, имеет не только позитивные, но и негативные последствия, что ничто не заменит живого общения учителя и ученика, что современные

технологии могут и должны использоваться в качестве одного из средств обучения, когда другие средства либо недоступны, либо не дают нужного эффекта, что любые изменения в содержании образования и формах контроля, в самой теории и методике обучения литературе должны учитывать современные форматы получения, обработки и интерпретации информации, в том числе художественной, а также эффективные, понятные и доступные нынешним школьникам формы коммуникации.

Материалы конференции, которую редакция журнала «Литература в школе» планирует проводить ежегодно, будут публиковаться на страницах журнала. К обсуждению проблематики, касающейся чтения и литературного образования, приглашаются специалисты по социологии и психологии чтения, литературоведению, библиотековедению, общей и социальной педагогике, теории и методике обучения литературе, а также учителя-словесники, опытные и только начинающие свой путь к читателю-школьнику.

Цель нашей статьи – на основе сравнительно-исторического изучения и анализа современной ситуации отметить отдельные закономерности и тенденции в развитии отечественного литературного образования и истории взаимодействия свободного чтения учащихся и школьного курса литературы, обозначить некоторые наиболее актуальные, на наш взгляд, проблемы теории и методики обучения литературе и пригласить читателей и авторов журнала к дискуссии, обмену опытом и поиску.

Осмысление проблем современного литературного образования невозможно без анализа его исторического

развития, для которого характерны, как и для любого исторического процесса, преемственность, цикличность и повторяемость, а в нашем конкретном случае – вечный поиск наиболее эффективных путей взаимодействия учителя и ученика, текста и читателя, классики и современности, эмоционального и рационального, теории и практики, традиционного и инновационного, «расчета и вдохновения» (М.А. Рыбникова). Не претендуя на полноту и серьезные обобщения, попытаемся отметить лишь несколько закономерностей развития, прямо связанных с темой статьи и проблематикой современных дискуссий о чтении и литературном образовании.

1. *Определяющее влияние художественных исканий русских писателей, достижений литературной критики и науки о литературе на развитие теории и методики обучения литературе.* Становление отечественной методики преподавания литературы, оригинальной концепции литературного образования во многом было обусловлено явлением феномена «русская классическая литература», признанного мировым сообществом, надолго определившего то особое место, которое в нашей жизни и общественном сознании стала занимать литература. Впрочем, уже в XX столетии на смену литературоцентристским концепциям стали выдвигаться другие, которые В.Е. Хализев предлагал называть «киноцентристскими» и «телецентристскими» [15, с. 113]. Новые условия развития информационного общества и литературы как вида искусства в начале XXI в. рождают медиацентристские концепции, идеи визуализации, цифрового мира.

Разумеется, писатели по-прежнему ставят перед собой «высокие» цели – воспевать «чувства добрые», задавать «проклятые вопросы», поддерживать «униженных и оскорбленных». В то же время преобладающей направленностью художественного творчества всегда была презентация оригинальной концепции мира и стиля, что специально подчеркивалось в программных документах, манифестах литературных направлений и художественных произведениях, особенно настойчиво – в литературе модернизма, а затем постмодернизма. Такая установка характерна в целом для искусства авангарда, которое получает все большее распространение.

Все чаще приходится читать о том, что литература в современном обществе – это преимущественно литература нарратива и литература перформанса. В обоих случаях очевидна нацеленность на диалог с читателем, который во все времена был важен для автора, обращавшегося к читателю либо непосредственно в тексте, либо через дополнительно созданные тексты (статьи, комментарии, письма к читателям и ответы на их письма), либо во время встреч с читателями. Нарратив автора сменяется нарративом читателя, что в условиях нынешнего информационного пространства приобретает поистине грандиозные масштабы. Достаточно вспомнить, какую волну версий, подражаний, продолжений и интерпретаций вызвало появление литературы фэнтези, получившей моментальный отклик в других видах искусства (живопись, кинематограф, музыка) и реализованной в крупных бизнес-проектах (ролевые игры,

компьютерные игры). На столь же оперативную и массовую реакцию рассчитана и литература перформанса, которая практически всегда несет в себе элемент провокации, вызова. По словам Г.-Г. Гадамера, «и в любой другой форме современного художественного экспериментирования обнаруживается это стремление включить равнодушного наблюдателя в игру, сделать его соучастником» [8, с. 290].

При характеристике литературы Нового времени литературоведы отмечают, в частности, такие закономерности ее развития: «...активизируется индивидуальное авторство; литературное развитие обретает гораздо больший динамизм» [15, с. 369]. Это особенно точно характеризует современный литературный процесс. Индивидуальное авторство становится массовым и стремится почти к всеохватности, ибо каждый пишущий теперь не просто создает тексты, но и размещает их (в разных форматах) в активно развивающейся информационной среде, т.е. становится автором, рассчитывающим на диалог с потенциальным читателем: «Литературное творчество – это открытая в жизнь и динамичная система. То, что вчера мы называли “торжеством графомании”, сегодня становится фактом литературы, новым способом ее существования. Мы должны быть готовы к смещению “системы”: массовый читатель, под знаком которого шел XX в., формировал массового писателя, свободу которому дал век Интернета» (В. Полонский) [2]. Все это во многом определяет особый динамизм литературного развития, диктует новые принципы организации как процес-

са собственно литературного творчества, так и рецепции (чтения, слушания, просмотра), критической оценки, интерпретации.

Новые подходы к чтению и анализу литературных произведений получают все большее распространение в литературоведении. Методология, принципы и методы изучения литературы, предложенные академическим литературоведением и до настоящего времени использующиеся в теории и методике обучения литературе, обогащаются достижениями литературной герменевтики и рецептивной критики. Особую актуальность приобретают исследования по социологии литературы и чтения, учитывая стремительно меняющуюся картину литературного процесса, в котором значимое место начинают занимать медиасловесность, литература нон-фикшн, а также фанфикшн и манга как феномены массовой культуры.

Преимущественное использование в научном поиске работы с цифровыми ресурсами накладывает определенный отпечаток как на сам процесс научного исследования и его тематику, так и на формы презентации его результатов. По мнению профессора Стэнфордского университета Х.У. Гумбрехта, «постоянное использование электронных медиа, чьи технические различия и практическая мощность неуклонно растут, уже вызвало и продолжает углублять изменения ментальных привычек, и они, видимо, в итоге окажутся глубже, чем было при переходе от рукописной эры к эпохе печатного станка, который мы можем ретроспективно себе представить» [11]. Поэтому в настоящее время задача ученых, представителей гуманитарных

наук, существенно меняется. Литературовед, по заключению ученого, становится, по сути дела, философом, культурологом и популяризатором чтения: «Привлекать внимание потенциальных читателей к определенным текстам и делать их чтение во всех смыслах приятным сегодня оказалось более уместно, чем утверждать с неизбежной авторитарностью, какие именно смыслы должны (и даже обязаны) содержаться в этих текстах “на самом деле” и как именно они были сделаны» [11].

Последний вывод вполне соотносится с определением роли учителя-словесника в современном информационном пространстве. Никогда не уходивший от поиска смыслов, заложенных в текстах классической и современной литературы, он всегда выступал в первую очередь популяризатором чтения и науки о литературе, ставил во главу угла задачи формирования интереса к чтению, анализу и интерпретации художественных текстов.

2. *Постоянное движение к расширению перечня авторов и произведений для чтения и школьного изучения.* Отечественные и зарубежные специалисты уже в начале XX в. характеризовали путь развития нашего литературного образования как экстенсивный, предполагающий не столько качественные, сколько количественные изменения. В начале XXI столетия это тяготение к объемным спискам для чтения и реальную картину школьного изучения литературы, в особенности в старших классах, Г.И. Беленький назвал «информпробежкой» [3], а один из студентов-филологов, вспоминая уроки литературы, сравнил их с ездой на автомобиле по Твер-

ской, в результате которой «у ученика в голове чаще вывески, чем произведения» [4, с. 387].

Расширение списков на рубеже XIX–XX вв. объяснялось тем, что завершался «золотой век» русской литературы, давший мировой литературе имена И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, мимо которых не могли пройти составители программ и которые до настоящего времени изучаются, причем не только в российских школах, но и за рубежом. При этом нужно заметить, что солиднейшие, большие по объему гимназические учебники В.В. Сиповского и В.Ф. Саводника получили распространение именно тогда, когда стали публиковаться первые исследования по социологии и психологии чтения, уже стал обозначаться огромный разрыв между школьным изучением словесности и читателем-школьником, его реальным чтением, в том числе «потаенным», как тогда называли свободное чтение.

На рубеже XX–XXI вв. значительные перемены в содержании образования и перегруженность программ, а также образовательных стандартов были обусловлены, с одной стороны, изменившейся ситуацией в стране и явлением феномена «возвращенной литературы», а с другой – активным поиском новых подходов к обучению в возрожденных типах учебных заведений с углубленным изучением отдельных предметов (лицей, гимназии, кадетские корпуса и др.). К этому времени социология и психология чтения уже дали ответы на многие вопросы, касающиеся особенностей читательских интересов и восприятия художественных текстов читателями разных возрастов. Однако

рекомендации социологов и психологов на практике почти не учитывались.

Вполне естественно, что на смену периодам романтических увлечений, исканий, преувеличений, заблуждений (они, безусловно, тоже необходимы и содействуют развитию литературного образования) приходили периоды более жесткой регламентации, трезвого расчета. Так, в 1860-е гг. нормативными документами, во многом благодаря личной позиции Н.И. Пирогова, лишь в общих чертах определялся объем учебных предметов. Считалось, что «опытный и талантливый учитель не нуждается в программе: она у него в голове» и что «главное в обучении детей состоит не в том, что им сообщается, а в том, как им сообщается изучаемое» [1, с. 253]. Ориентиром для словесников стала «Программа русского языка и словесности для желающих поступить в студенты императорского Московского университета», в создании которой принимал участие Ф.И. Буслаев и которая до сих пор может рассматриваться как образец документа такого рода [6]. Специалисты, рецензировавшие разработанные словесниками программы, в том числе Н.С. Тихонравов и А.Д. Галахов, отмечали не только их многообразие и увлеченность их составителей либо теорией, либо историей литературы, но и «обширность» как общий недостаток, который «происходит от трех причин: а) от большого количества *предметов* (здесь имеются в виду темы. – В.Ч.), захватываемых преподаванием; б) от широкого *объема* некоторых предметов; в) от многообразия *целей*, которыми преподаватели задаются» [9, с. 101–102].

Обсуждение учебных программ и опыта работы учителей, представлявших разные регионы, завершилось составлением и публикацией первых официально утвержденных программ для мужских гимназий (1872) и реальных училищ (1873). Они могли вызывать (и вызывали) разные суждения, касающиеся содержания и общей направленности обучения, ограничений самостоятельности учащихся и вынесения всякой критики (эстетической, психологической, социальной) за рамки гимназического образования, но рекомендуемый объем содержания и требования к результатам обучения можно признать вполне реалистичными и достижимыми.

Поиски словесников начала XX в., продолженные в первые советские годы (комплексные программы, бригадно-лабораторный метод) и характеризовавшиеся смелыми экспериментами, в том числе в деле внедрения в школьную практику больших по объему произведений русских и зарубежных авторов, привели в итоге к созданию стабильной программы (1933), которая при всей своей идеологической перенасыщенности, в особенности в начальной школе, была понятна, компактна и могла быть реализована. В эту программу впоследствии лишь изредка вносились небольшие изменения, которые никогда ее не «утяжеляли», открывая перспективы для внеклассной и внешкольной работы, факультативных занятий, кружков и др. Достоинства советских программ по литературе, например, в 1970-е гг., было разумное соотношение литературной классики и литературы XX в. (советской литературы), включение

в систему занятий по литературе уроков внеклассного чтения в 4–8 классах и бесед по современной литературе в старших классах, позволявших устанавливать внутриспредметные связи, учитывать читательский опыт школьника и содействовать формированию его читательских интересов.

Стремление ввести в некие разумные берега поиски, открытия и увлечения методистов и учителей-словесников в постсоветский период привели к созданию нормативных документов («минимумов», «стандартов», «фундаментального ядра», «примерных программ»), которые активно обсуждались в прессе, педагогическом сообществе. И практически все дискуссии были посвящены спискам авторов и произведений. Понятно, что любые стандарты нуждаются в обновлении, а полемика о содержании литературного образования не может (и не должна) останавливаться. И она продолжилась в 2018–2019 гг. в связи с разработкой нового проекта образовательного стандарта, в котором была предпринята попытка реализации совсем не лишней здоровой идеи распределения литературных произведений по классам, как в типовых программах советского времени. Однако такая регламентация была воспринята неоднозначно и показалась чрезмерной по большей части именно потому, что результат реализации замысла авторов идеи не устранял значительной перегруженности списков, субъективности отбора авторов и художественных текстов, не всегда учитывал возможности школьников, их интересы, особенности чтения и восприятия литературы в информационном обществе, а также ограничивал воз-

можности вариативного изучения, в том числе произведений современной литературы для юных читателей [14, с. 4].

3. *Влияние зарубежной школы и стремление создать собственную концепцию изучения литературы.* На всех этапах развития нашего литературного образования с большей или меньшей интенсивностью проявлялось влияние зарубежной школы. Если в XVIII столетии это были преимущественно прямые заимствования и использование переведенных источников, приспособленных к российским условиям, если к середине XIX в. эти источники становились отправной точкой в формировании собственной методики, что особенно ярко характеризовало труды основоположников отечественной методической науки Ф.И. Буслаева, А.Д. Галахова, В.Я. Стоюнина, то уже к концу XIX в. развернулась оживленная полемика и появились публикации, сначала прямо направленные против германской методики (в частности, против логико-стилистического изучения словесности), а затем – выводящие на сопоставительный анализ опыта российской и зарубежной школы (преимущественно германской, французской и американской).

Более ста лет тому назад в журнале «Русская школа» публиковались статьи, авторы которых были прекрасно осведомлены о новейших достижениях мировой психологии, социологии, дидактики, писали о том, что мы во многом отстали от европейской и американской школы, в первую очередь – в вопросе индивидуализации обучения, поддержки творческих начал и внеклассного чтения. По-прежнему актуально и очень

современно звучат слова Н.А. Рубакина: «...вопрос о чтении должен быть индивидуализирован и педагогически, и психологически, и социологически. Надо прежде всего отрешиться от заскорузлой мысли, – что *всякая* хорошая книга производит хорошее действие на *всякого* среднего читателя» [13, с. 27].

В советское время опыт иностранных педагогов был в меньшей степени востребован и реже использовался, хотя отдельные публикации иногда появлялись, в том числе в журнале «Литература в школе». В настоящее время зарубежный опыт вполне доступен учителю-словеснику, пополняющему свой методический багаж благодаря интернет-ресурсам, где размещены статьи, аналитические обзоры, программы учебных курсов, учебные пособия, записи учебных занятий.

Важно не просто изучать, но и критически осваивать этот опыт, отбирая те формы и приемы, которые органично вписываются в систему занятий. В диссертации К.Г. Кирсановой «Изучение поэтического текста и его переводов в университетах России и Германии» подчеркнуто в самом начале: «Научный путь Ф.И. Буслаева доказывает, что зарубежные, в том числе немецкие, педагогические труды требуют не просто перевода, а переработки» [12, с. 4]. Исследователь приводит при этом ссылку на авторитетное суждение одного из основоположников нашей методики: «...убеждения, в которых утверждались наши ученые в Германии, нацеливали на изучение именно собственного народа» [5, с. 15]. В статье Е.В. Гетманской «Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам

западных исследований)», недавно опубликованной в нашем журнале, сделан вывод, который может быть экстраполирован на любой другой заимствованный подход или технологию: «Наша задача состоит в том, чтобы, изучая опыт Запада, где подобные технологии уже оформились в целостный образовательный подход, использовать STEAM-модели как средство развития (а не редуцирования) нашего предмета» [10, с. 75].

Освоение опыта зарубежной школы (не только Запада, но и Востока!) может идти по разным направлениям. Одно из них касается, в частности, создания современных учебных книг по литературе, не перегруженных содержанием и активно включающих школьников в самостоятельную работу и поиск посредством грамотной навигации. В качестве примера приведем фрагменты аннотации к учебнику по американской литературе, в котором особо следует подчеркнуть последовательно проведенные связи изучения национальной литературы, истории и философии, а также продуманную структуру курса, построенного не только по темам, но и по урокам, для каждого из которых корректно, взвешенно отобран материал. Можно обратить внимание и на сформулированную автором конечную цель обучения – создание собственного текста, демонстрирующего личную позицию:

«Обучает студентов критически относиться к философии и тенденциям в культуре, формулировать свое мировоззрение в письменной форме.

Легко сочетается с курсом американской истории от Master Books, чтобы познакомить студентов с историческими условиями и философией,

а также с критическим анализом литературной мысли на протяжении веков» [16].

4. *Особое внимание к письменным работам и индивидуальным достижениям учащихся.* Более ста лет назад известный педагог В.П. Вахтеров высказал мысль, к которой постоянно возвращаются и развивают в своих публикациях современные педагоги: «Современная школа должна развивать в учениках личный почин, личную энергию, творческую работу ума, привычку доходить до всего самого, привычку к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову...» [7, с. 174]. Именно такие задачи решались и будут решаться в исторической перспективе отечественной и зарубежной школой, находили и будут находить отражение в системе письменных работ, предлагаемых учащимся.

Создание собственного текста, в том числе на основе прочитанного литературного произведения, зачастую становится сегодня для большинства школьников более значимой целью, чем сами процессы чтения, комментирования, анализа и интерпретации, которые рассматриваются, с прагматической точки зрения ученика (читателя), как средство, определенный этап и условие для самореализации, проявления своего Я. При этом нужно учесть, что сегодня понятие «текст» трактуется весьма широко, что с семиотической точки зрения вербальные и иконические знаки в своем взаимодействии содействуют более эффективной коммуникации. Поэтому ученические тексты, как и тексты научной статьи, могут включать элементы визуализации (схемы, таблицы, рисунки, фотографии, фраг-

менты видеозаписей и др.) и аудиотексты (аудиокниги, фрагменты аудиозаписей спектаклей, интервью и др.). Сегодняшнему учителю иногда можно и поучиться у «маленького писателя», к которому с уважением относились наши лучшие педагоги и который более оперативно осваивает сейчас новейшие средства коммуникации. Вне всяких сомнений, М.А. Рыбникова, подлинный педагог-новатор, оказавшись в нынешних условиях, была бы в числе самых активных пропагандистов новых подходов и технологий обучения.

Работая над собственным текстом, связанным с прочитанными литературными произведениями, ученик должен ответить на ряд вопросов, проявив читательскую самостоятельность, например:

- Что нового я открыл для себя в этом произведении? Какие новые знания о мире и людях приобрел? Над какими вопросами автор заставил меня задуматься? Что в тексте больше всего запомнилось (удивило, поразило, огорчило, порадовало)? В чем я согласен, а в чем не согласен с автором? Жизненная позиция какого героя (или группы героев) показалась самой близкой моему восприятию мира и жизни?
- Что в тексте показалось непонятным или не совсем понятным? Какие действия были предприняты мною, чтобы преодолеть это непонимание или недопонимание? Почему при подготовке своего текста я обратился именно к этому произведению (этим произведениям)? Кто мне помог, подсказал, посоветовал? Какие источники информации были мною использованы?

- Какие интерпретации (живописные, театральные, кинематографические, музыкальные) этого произведения (образа) мне знакомы? Какая из них показалась наиболее яркой, соответствующей проблематике и стилистике оригинала, близкой моему восприятию данного произведения (образа)?

Подобные вопросы должны войти в систему индивидуальных заданий, позволяющих каждому ученику внести свой личный вклад в работу по конкретной теме, при этом выходя, возможно, за рамки темы и даже предмета. Это всегда учитывала наша методическая традиция, которая уже с конца XVIII в. не ограничивалась учебными занятиями, работой с чужими текстами, а давала учащимся возможность проявить себя, создать свой текст (перевод, подражание, стилизацию, статью и др.), предложить свою интерпретацию. На это была нацелена и система внеклассной и внешкольной работы (лите-

ратурные собрания, беседы, кружки, клубы, музеи, конкурсы, олимпиады и др.).

В заключение отметим, что сейчас, как никогда, у педагогического сообщества появилась возможность широкого обсуждения ключевых проблем содержания и методов обучения, деятельного участия в подготовке и экспертизе нормативных документов, представления своей точки зрения и опыта работы в информационном пространстве, в том числе в журнале «Литература в школе», который приглашает к дискуссии и обсуждению проблем методологии нашей науки (предмет науки, подходы, система методов и приемов, типологии учебных занятий, видов письменных работ и др.), ее терминосистемы (систематизация и обновление тезауруса), а также перспективных направлений научных исследований, в том числе междисциплинарных, и новых форматов презентации собственного и чужого опыта работы.

Библиографический список

1. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб., 1912.
2. Басинский П. Поэт на Красной площади // Российская газета. 2019. № 114 (7872). URL: <https://rg.ru/2019/05/28/chto-znachit-byt-pisatelem-ili-poetom-v-nashi-dni.html> (дата обращения: 20.11.2020).
3. Беленький Г.И. «Информпробежка» или изучение? // Литература в школе. 2003. № 9. С. 26–29.
4. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе. 5-е изд. М., 2008.
5. Буслаев Ф.И. Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских средне-учебных заведениях. СПб., 1890.
6. Буслаев Ф.И. Программа русского языка и словесности для желающих поступить в студенты императорского Московского университета. М., 1864.
7. Вахтеров В.П. Наши методы преподавания и умственный паразитизм // Русская школа. 1901. № 2. С. 174–190.
8. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / пер с нем. М., 1991.
9. Галахов А.Д. О программах преподавания русского языка с церковнославянским и словесности в гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения. 1865. № 11. С. 49–105.

10. Гетманская Е.В. Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам западных исследований) // Литература в школе. 2020. № 6. С. 64–76.
11. Гумбрехт Х.У. Будущее чтения? Воспоминания и размышления о генеалогическом подходе // Новое литературное обозрение. 2014. № 4 (128). С. 17–26.
12. Кирсанова К.Г. Изучение поэтического текста и его переводов в университетах России и Германии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
13. Рубакин Н.А. Как должно быть организовано внеклассное чтение учащихся // Русская школа. 1909. № 9. С. 1–18; № 10. С. 19–35.
14. Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2019.
15. Хализев В.Е. Теория литературы. 4-е изд. М., 2004.
16. American literature: Cultural Influences of Early to Contemporary Voices. Student Book, by James P. Stobaugh. Green Forest, AR, Master Books, 2012. URL: <https://www.amazon.com/American-Literature-Student-James-Stobaugh/dp/0890516715> (date of access: 20.11.2020).

References

1. Aleshincev I.A. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vek) [History of gymnasium education in Russia (XVIII and XIX centuries)]. St. Petersburg, 1912. (In Russ.)
2. Basinsky P. Poet on Red Square. *Rossiyskaya gazeta*. 2019. No. 114 (7872). URL: <https://rg.ru/2019/05/28/chto-znachit-byt-pisatelem-ili-poetom-v-nashi-dni.html> (In Russ.)
3. Belenky G.I. «Informrun» or study? // Literature at School. 2003. No. 9. Pp. 26–29. (In Russ.)
4. Bogdanova O.Yu., Leonov S.A., Chertov V.F. Teoriya i metodika obuche-niya literature [Theory and methods of teaching literature]. 5th ed. Moscow, 2008. (In Russ.)
5. Buslaev F.I. Obshchij plan i programmy obucheniya yazykam i literature v zhenskih sredne-uchebnyh zavedeniyah [General plan and programs of teaching languages and literature in women's secondary educational institutions]. St. Petersburg, 1890. (In Russ.)
6. Buslaev F.I. Programma russkogo yazyka i slovesnosti dlya zhelayushchih postupit v studenty imperatorskogo Moskovskogo universiteta [Russian language and literature program for those wishing to enroll in students of the Imperial Moscow University]. Moscow, 1864. (In Russ.)
7. Vahterov V.P. Our teaching methods and mental parasitism. *Russkaya shkola*. 1901. No. 2. Pp. 174–190. (In Russ.)
8. Gadamer H.-G. Aktualnost prekrasnogo [Relevanz des Schönen]. Transl. from German. Moscow, 1991. (In Russ.)
9. Galahov A.D. On the programs for teaching Russian with Church Slavonic and literature in gymnasiums. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 1865. No. 11. Pp. 49–105. (In Russ.)
10. Getmanskaya E.V. Literary education in the context of the STEAM approach (based on materials from Western studies). *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 64–76. (In Russ.)
11. Gumbrekht H.U. The future of reading? Memories and reflections on the genealogical approach. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2014. No. 4 (128). Pp. 17–26. (In Russ.)
12. Kirsanova K.G. Izuchenie poeticheskogo teksta i ego perevodov v uni-versitetah Rossii i Germanii [Study of the poetic text and its translations at universities in Russia and Germany]. PhD theses. Moscow, 2019. (In Russ.)
13. Rubakin N.A. How should students ' extracurricular reading be organized? *Russkaya shkola*. 1909. No. 9. Pp. 1–18. No. 10. Pp. 19–35. (In Russ.)

14. Uchitel-slovesnik i uchenik v obrazovatel'nom prostranstve informatsi-onnoy epokhi. XXVI Golubkovskie chteniya. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Literature teacher and student in the educational space of the information age. XXVI Golubkov Readings. *Materials of the international scientific and practical conference*]. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2019. (In Russ.)
15. Halizev V.E. Teoriya literatury [Literature theory]. 4th ed. Moscow, 2004. (In Russ.)
16. American literature: Cultural Influences of Early to Contemporary Voices. Student Book, by James P. Stobaugh. Green Forest, AR, Master Books, 2012. URL: <https://www.amazon.com/American-Literature-Student-James-Stobaugh/dp/0890516715>.

Статья поступила в редакцию 25.12.2020, принята к публикации 15.01.2021
The article was received on 25.12.2020, accepted for publication 15.01.2021

Сведения об авторе / About the author

Чертов Виктор Федорович – доктор педагогических наук; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Victor F. Chertov – ScD in Education; Head of the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: victorchertov@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-22-36

Н.А. Дворяшина

Сургутский государственный педагогический университет,
628417 г. Сургут, Российская Федерация

Образ няни в мемуарных и художественных произведениях русской словесности: голос, слово, речь

Аннотация. Русская няня справедливо воспринимается общественным сознанием как уникальное явление «старой России». Статья посвящена осмыслению образа няни в одном из его аспектов: феномену ее мастерства рассказчицы, сказительницы. Цель исследования – выявить влияние образного слова этой «хранительницы детства», ее творческой натуры в целом на душевную организацию ребенка, его национальное самосознание и жизненную судьбу. Методологически статья базируется на комплексном подходе, включающем использование биографического, историко-культурного, историко-литературного и феноменологического методов. Анализ имеющихся источников позволил прийти к следующим результатам: 1) обращение к народному творчеству было неперенным условием воспитательной практики русской няни; 2) она владела достаточно разнообразным в жанровом отношении фольклорным материалом; 3) детская наставница, как правило, обладала артистическим дарованием, исполнительским мастерством, талантом интонационного владения речью, проявляла творческое отношение к материалу; 4) ее сказки, рассказы, песни оказывали благотворное воздействие на душу питомцев, их приобщение к жизни народа, его духовному опыту, формировали культуру национального чувства, любовь к Отечеству; 5) образная, самобытная речь няни была живительным источником в овладении детьми подлинным, природным русским языком, влияла на их эстетическое развитие. Постигание этого феноменального опыта русской няни может, в определенной мере, помочь педагогам в обогащении методики преподавания, в работе с родителями, способствовать организации их совместной с детьми деятельности по приобщению к наследию великой русской культуры, развитию традиции семейного чтения.

Ключевые слова: русская няня, образ, дети, фольклор, сказка, язык, мастерство, национальное воспитание

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дворяшина Н.А. Образ няни в мемуарных и художественных произведениях русской словесности: голос, слово, речь // Литература в школе. 2021. № 1. С. 22–36. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-22-36

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-22-36

N.A. Dvoryashina

Surgut State Pedagogical University,
Surgut, 628417, Russian Federation

The image of a nanny in the Russian memoirs and literary works: Voice, word, speech

Abstract. The Russian nanny is rightly perceived by the public consciousness as a unique phenomenon of “old Russia”. The article is devoted to understanding the image of a nanny in one of its aspects: the phenomenon of her storytelling skill. The purpose of the research is to identify the influence of the figurative word of this “childhood guardian”, of her creative nature on the mental organization of the child, their national identity and destiny. Methodologically, the article is based on an integrated approach, which includes the use of biographical, historical-cultural, historical-literary, and phenomenological methods. The analysis of the available sources allowed us to obtain the following results: 1) the appeal to folk art was a prerequisite for the educational practice of the Russian nanny; 2) she knew quite a variety of genre-related folklore material; 3) the children’s mentor, as a rule, had an artistic talent, performing skills, a talent for intoning the speech, and showed a creative attitude to the material; 4) her fairy tales, stories, songs had a beneficial effect on the children’s souls, their introduction to the life of the people, their spiritual experience, formed the culture of the national feeling, love for the Motherland; 5) the nanny’s imaginative, original speech was a life-giving source in children’s mastering the authentic, natural Russian language, and influenced their aesthetic development. Understanding this phenomenal experience of the Russian nanny can help teachers enrich teaching methods, work with parents, and help them organize joint activities with children to introduce them to the heritage of the great Russian culture and develop the tradition of family reading.

Key words: Russian nanny, image, children, folklore, fairy tale, language, mastery, national education

CITATION: Dvoryashina N.A. The image of a nanny in the Russian memoirs and literary works: Voice, word, speech. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 22–36. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-22-36

Образ русской няни давно привлек внимание отечественных писателей, мыслителей, публицистов, критиков. Пушкинская «дозорница» Арина Родионовна, няня Филиппьевна из «Евгения Онегина», наставница Лизы Калитиной – Агафья Власьевна из романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо», Наталья Савишна в «Детстве» Л.Н. Толстого, нянюшка Илюши Обломова и другие вошли в сознание и память читателей на равных с главными персонажами этих произведений нашей словесности. СобираТЕЛЬНЫМ образом таких воспитательниц из народа стала героиня романа И.С. Шмелева «Няня из Москвы». По словам философа Н.А. Бердяева, «русская няня была поразительным явлением старой России. <...> Для многих русских бар няня была единственной близкой связью с народом» [6, с. 19]. Знаковым событием в попытках показать и осмыслить этот русский феномен стало издание в 1999 г. в Париже исследователем Жаком Ферраном книги воспоминаний о русской няне «Nianias. Souvenirs»¹. В ее основу легли рассказы русских дворян-эмигрантов, проникнутые сердечным чувством благодарности к этим представительницам «пятого сословия», в оценке А.М. Горького². Вероятно, услышанное собирателем материалов о российском

дворянстве, сами образы нянюшек было настолько впечатляющим, что он решил представить эти мемуары широкому читателю.

Но все же особая роль в признании заслуг этих «часовых» у детских³ в жизни российского общества принадлежит выдающемуся деятелю русской культуры, писателю, богослову, педагогу Сергею Николаевичу Дурылину. Он вынашивал идею подготовки сборника воспоминаний и художественных произведений о няне, однако осуществить свой замысел, к сожалению, не успел. Зато в его архиве сохранилась папка «Няня», в которую «он собрал ... только малую часть материалов, но подложил список авторов, чьи мемуары хотел бы видеть в будущей книге» [21, с. 11]. Такая подсказка существенно помогла в реализации идеи этого талантливого мыслителя. Ее осуществила В.Н. Торопова, подготовившая книгу «Няня. Кто нянчил русских гениев» [17]. В нее включены мемуары, свидетельства, художественные произведения более чем сорока авторов. Их список может быть еще дополнен, с учетом других, ныне доступных источников. Так что на сегодняшний день мы имеем ценные фактические материалы, позволяющие всесторонне осмыслить уникальное явление няни в русском обществе.

Отдельные попытки его постижения уже стали предприниматься в наши дни. Здесь следует назвать книгу историка и писателя М.Д. Филина «Арина Родионовна», подтверждающую ранний интерес общественного

¹ Ferrand Jacques. Nianias souvenirs. Paris, 1999.

² Сын писателя Н.С. Лескова рассказывал: «Пытливо доискиваясь, сочетание каких условий дало любезного его сердцу писателя, Горький перебирал: Дед Лескова был священник, бабушка – купчиха, отец – чиновник, мать – дворянка; таким образом, писатель объединил в себе кровь четырех сословий, но очень вероятно, что наиболее глубокое влияние оказал на него человек пятого сословия – солдатка-нянька, крепостная» [13, с. 76] (здесь и далее выделено нами, кроме специально оговоренных случаев. – Н.Д.).

³ Определение, данное русской няне поэтом К.К. Случевским: «Тогда из своего былого / Народ тип нянюшки развил. / <...> / Сознанием ясным и живым / Поставил няню часовым» [17, с. 167–168].

сознания к феномену няни [22]. Стоит обратить внимание и на другое издание, подготовленное этим же ученым, – «Апология русской няни». Являясь сводом материалов о «вечной спутнице» А.С. Пушкина – Арине Родионовне, оно, тем не менее, по верному замечанию составителя, позволяет трактовать его и как «апологию русской няни вообще» [Там же, с. 7]. Назову и работу профессора психологии М.И. Мелии – «Главный секрет первого года жизни» [15], с ее разделом «Няня», в котором автор размышляет о роли няни в дворянских семьях, используя воспоминания из уже называвшейся книги Жака Феррана.

Однако необходимо отметить, что столь масштабная и содержательная тема исследована пока лишь в общих чертах, без объемного и всестороннего освещения основных ее аспектов. Между тем весь имеющийся по ней фактический материал, безусловно, нуждается в более глубоком анализе, предполагающем развернутые ответы на многие вопросы: в чем заключается сущность феномена русской няни? какова его природа? что делалось и было сделано ею для «религиозного, нравственного, эстетического развития русского человека»? Их ставил перед русской наукой еще С.Н. Дурылин, убежденный в необходимости уделить *особое внимание «историческому подвигу русской няни»* [21, с. 10]. Целью исследования проблемы в данной работе является получение ответов лишь на некоторые из вопросов: влияние образного слова няни, ее мастерства, таланта рассказчицы на душевную организацию ребенка, чуткое отношение к родной речи, Отечеству, его национальное самосознание. Методологически статья

базируется на комплексном подходе, включающем использование биографического, историко-культурного, историко-литературного и феноменологического методов.

Прощаясь со своей незабвенной няней, А.С. Пушкин в черновом автографе стихотворения «...Вновь я посетил...» с горечью писал о том, что было им утрачено с ее уходом: «Уже старушки нет – уж я не слышу / По комнатам ее шагов тяжелых / И кропотливого ее дозора... / И вечером – при завываньи бури – / Ее рассказов – мною затверженных / От малых лет – но все приятных сердцу / Как шум привычный и однообразный / Любимого ручья...» [Цит. по: 22, с. 153]. На всю жизнь остались для поэта памятными эти рассказы, сказки, услышанные от няни и записанные с ее слов. Были они весомыми, как всякое настоящее слово, нескучными, приятными сердцу, а в детские годы еще и завораживающими, невероятно волнующими, влекущими «юный ум» к таинственному, неизведанному, собственным мечтам и вымыслам: «...И шепотом рассказывать мне станет / О мертвецах, о подвигах Бовы... / <...> Я трепетал – и тихо наконец / Томленье сна на очи упало. / Тогда толпой с лазурной высоты / На ложе роз крылатые мечты, / Волшебники, волшебницы слетали, / Обманами мой сон обвораживали. / Терялся я в порыве сладких дум; / В глуши лесной, среди муромских пустыней / Встречал лихих Полканов и Добрыней, / И в вымыслах носился юный ум...» [19, т. 1, с. 418–419].

Храбрый и сильный Бова Королевич – персонаж русского сказочного эпоса; его сначала враг, а потом друг и защитник – кентавр Полкан Богатырь; былинный герой – отважный

и умелый воин Добрыня Никитич; волшебники; Балда; «царь Султан Султанович», ставший у поэта Салтаном; царь Берендей; хитрый Кашей; премудрая Марья-царевна и другие чудесные образы подарены были поэту его няней. Она, как и старушка Филиппьевна из «Евгения Онегина», няня Татьяны Лариной, «Хранила в памяти не мало / Старинных былей, небылиц / Про злых духов и про девиц...» [19, т. 4, с. 54]. Биограф поэта П.В. Анненков отмечал, что «весь сказочный русский мир был ей известен как нельзя короче, и передавала она его чрезвычайно оригинально. Поговорки, пословицы, присказки не сходили у нее с языка» [3, с. 34]. Анализ пушкинских записей няниных рассказов позволил исследователю М.К. Азадовскому прийти к заключению: «Арина Родионовна была не просто няней-рассказчицей, но выдающимся мастером-художником, одной из замечательнейших представительниц русского сказочного искусства» [1, с. 137]. Но ведь и сам поэт, создавая образ Пахомовны в стихотворении «Сват Иван, как пить мы станем...», прототипом которого и стала *«наперсница волшебной старины»*, воскликнет: *«Мастерица ведь была / И откуда что брала. / А куды разумны шутки, / Приговорки, прибаутки, / Небылицы, былины / Православной старины!.. / Слушать, так душе отрадно. / И не пил бы и не ел, / Все бы слушал да сидел. / Кто придумал их так ладно?»* [19, т. 2, с. 299]. Эти строки, полные изумления, удивления и радости, – дань Пушкина любимой няне – хранительнице народной мудрости и искусной рассказчице.

«Мастерицами», в разной мере оказавшими благотворное воздействие на душу, эстетическое развитие, саму

жизнь своих питомцев, были няни многих представителей творческой элиты русского общества. В их свидетельствах сохранились воспоминания о благословенных минутах детства, когда они, являясь слушателями этих рассказчиц, переживали яркие эмоции от их песен, небылиц, сказок, занимательных историй, испытывая особый душевный отклик на них. «Столетняя няня моя, с которой любил я разговаривать по целым часам, – делился своими впечатлениями музыкант, лексикограф, составитель ряда словарей Н.П. Макаров, – в особенности была *мастерица* рассказывать сказки о «Еруслане Лазаревиче», о «Бове Королевиче», «О Звере Норке подземельном» и множество других» [17, с. 117]. А вот свидетельство Ф.М. Достоевского о своей няне – Алене Фроловне: «Была она тогда лет сорока пяти, характера ясного, веселого, и всегда нам *рассказывала такие славные сказки!*» [Там же, с. 157].

В признании писательницы А.В. Щепкиной воссоздан обаятельный образ певуньи и сказительницы няни Зиновьюшки, также очаровывавшей детей своим искусным даром: *«Пела она не громко, вполголоса, но охотно; очевидно, что это было потребностью для нее самой. Нам нравились эти песни. Мы заучивали и помнили их грустно-нежные напевы и смысл их слов. Сказки рассказывала Зиновьюшка очень осмысленно, изменяя голос сообразно с характером волка, лисицы или петуха, являвшихся в сказках. Мы, дети, усаживались около нее на полу на ковре, она со своим веретеном сидела на скамье у печки, мы слушали ее внимательно и забывали морозный длинный вечер, он пролетал незаметно»* [Там же, с. 146].

За сказками няни коротали дети долгие вечера, с ними отходили ко сну, зачарованные их волшебным миром, необычностью, а то и невероятностью событий и участвовавших в них героев. Являясь незаурядными натурами, няни-сказительницы будили детское воображение, порождая в их сознании зримые картины какой-то особой жизни, которая чудесным образом пленяла детскую душу, лелеяла ее, наполняла светом волшебства и тайны. Это, в частности, подтверждает признание героя романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева». О няне в нем говорится немного и, главным образом, в связи с религиозной стороной жизни мальчика Алеши. Бóльшее влияние на него оказывали другие люди, но оставшиеся в его памяти впечатления, полученные от фольклорных источников, ярко раскрывают их роль в детской жизни: «Вспоминаю сказки, читанные и слышанные в детстве, до сих пор чувствую, что самыми пленительными были в них слова о неизвестном и необычном. “В некотором царстве, в неведомом государстве, за тридевять земель... За горами, за долами, за синими морями... Царь-Девуца, Василиса Премудрая”...» [7, с. 19]. Писатель передал завораживающее звучание самой словесной музыки народной сказки, берущей в полон маленького слушателя.

Сказка отвлекала ребенка от бесполезных занятий, бессмысленного озорства, безделья. Так, «баловня Ваню» – героя стихотворения И.С. Никитина – няня умирала призывом: «*Да присядь вот на скамейку, / Сказку длинную скажу*» [17, с. 159]. И начинался рассказ, от которого все «дурачества» уходили прочь. Увлекая дитя образным словом, няня надол-

го уводила его в чудесный мир сказочных приключений: «*И старушка с расстановкой / До полночи говорит. / И с приподнятой головкой / Я сижу. Свеча горит*» [Там же, с. 159].

Подобного рода свидетельства мы находим и в воспоминаниях «Из моего детства» писательницы, публициста А.К. Чертковой: «Вероятно, сказки свои няня рассказывала нам чаще всего в дурную погоду, в сумерки, когда нельзя было гулять и мы, слишком расшаливаясь, становились, должно быть, несносными. Няня садилась, бывало, на свою кровать или на старый клеенчатый диван в детской, мы забирались поближе к ней, садясь к ней вплотную, и она начинала рассказывать так, как рассказывали, вероятно, сказки в стародавнюю старину, – настоящей сказочной интонацией... *Речь ее текла, как беспрерывный ручеек, немного нараспев, без повышений*. Увлеченные ее рассказами, мы иной раз, бывало, просидим до поздних сумерек» [Там же, с. 289]. Еще в одном мемуарном источнике читаем: «Няня хорошо, сочно рассказывала сказки, а особенная мастерица была петь песни. Она обладала хорошим голосом и пела с большой охотой» [Там же, с. 338].

Выразительное описание няниной манеры поражать детское воображение своими историями, сказками запечатлено И.А. Гончаровым в «Сне Обломова». В образе наставницы Илюши, по справедливому заключению В.И. Мельника, отразились «личные впечатления автора» – память о няне Анне Михайловне, открывшей «для будущего писателя сокровищницу русского фольклора» [16]. Все запомнил «своим детским, ничего не пропускающим умом» мальчик Илюша: «Рассказ лился за рассказом.

Няня повествовала с пылом, живописно, с увлечением, местами вдохновенно, потому что сама вполонину верила рассказам. Глаза старухи искрились огнем: голова дрожала от волнения; голос возвышался до непривычных нот» [10, с. 115, 123].

Во всех приведенных примерах отмечены таланты няни как песенницы, сказительницы, рассказчицы, ее умение выбрать интересный детям фольклорный материал, артистические способности, исполнительское мастерство: дар голосовой модуляции, интонационного владения речью, когда не только эмоции, но даже действия выражались через интонирование! Потому-то и очаровывали эти мастерицы своих воспитанников, что подходили к исполнению творчески, никогда не экономили на искренности чувств, умея пробудить их и у детей.

Творческую одаренность русской няни, ее дар вызвать сердечный резонанс у маленьких слушателей замечательно передал *музыкой* в своем «Детском альбоме» П.И. Чайковский. Пьеса «Нянина сказка», как и весь альбом, возникла, конечно, не случайно. Композитор видел и постигал детскую жизнь в счастливом семействе родной сестры Александры Ильиничны, через общение с племянниками, одному из которых – шестилетнему Володе Давыдову – он и посвятил свое произведение. Детский мир – утренняя молитва, мама, игры, игрушки, танцы, песенки, разнообразные впечатления русской жизни, музыкальное путешествие по Европе и возвращение домой, к няниным сказкам – все отразилось в 24 пьесах альбома. Специалисты в области музыки справедливо говорят о том, что в этом произведении главное

даже не сюжет сказки, а *музыкальный портрет* самой сказительницы – старенькой няни, выраженный интонациями ее голоса: то немного ворчливыми, то напевными. Композитор стремился передать исполнительское искусство няни-рассказчицы и сумел это сделать.

Очевидно, что эти «часовые» у детских своим мастерством производили на маленьких слушателей неотразимое впечатление, покоряя их внимание и сердца. Благодаря няне совершалось *такое* погружение в удивительный мир народной фантазии, что ничто другое уже не могло ему противостоять. Сказка уводила детей от ненужных шалостей, готовила ко сну, снимала неприятные мгновения дневной жизни, овладевая ими надолго и всерьез, волнуя не только в момент слушания, но и в последующем не утраченными памятью образами, событиями, ощущениями.

Как влияли на питомцев русских нянь эти встречи с народным творчеством, всем богатством его жанров, фантазии, завораживающей красотой слова, музыкой речи? Нянины сказки, и это они подтверждают своими признаниями, *вводили их в саму жизнь, помогали видеть ее разные грани, отличать в ней хорошее от плохого, постигать сложность людских отношений и связей*. Поэт-сатирик П.В. Шумахер в стихотворении «Нянины сказки» указал на то главное, что давали ребенку «предания народной старины»: «Иду я в детскую к ребятам отдохнуть, / Где няня старая им рассказывает сказки. / Как просто все они, теплы и хороши! / В них столько русского, нам близкого, родного!» [17, с. 129]. Вот что важно в этих поэтических строках: свое, родное, а не заимное, не чужое с малых лет

впитывали дети! Это, кстати, хорошо осознавал еще А.С. Пушкин. В черновом варианте стихотворения «... Вновь я посетил...» запомнившиеся ему с детских лет рассказы няни он оценит как «*песни родины*» [Цит. по: 22, с. 155].

Немало размышлявший о воспитании детей, страстно выступавший против их «национального обезличивания», философ И.А. Ильин справедливо утверждал: «...чтобы найти свою родину и слиться с нею чувством и волею, и жизнью, необходимо *жить духом* и беречь его в себе и, далее, необходимо осуществить в себе *патриотическое самосознание* (курсив И.А. Ильина. – Н.Д.) или хотя бы верно “почувствовать” себя и свой народ в духе. Надо верно ощутить – свою духовную жизнь и духовную жизнь *своего народа*, и творчески утвердить себя в силах и средствах этой последней, т.е., напр., *принять русский язык, русскую историю, русское государство, русскую песню, русское правосознание, русское историческое мирозерцание и т.д.* – как *свои собственные*» [12, с. 197]. Особое внимание при этом он уделял языку, песне, молитве, поэзии, жителям святых и, конечно, сказке. «*Национальное воспитание*, – был убежден философ, – *неполно без национальной сказки*» [Там же, с. 204].

Окормляя деток словом, обогащая их духовно, няни *взрачивали в них русских людей, напityвали чувством родной земли*. До конца дней своих оставались они верными своему Отечеству, даже в тех случаях, когда приходилось расставаться с ним, когда жизненные обстоятельства уводили их далеко за его пределы. Так, немало проникновенных признаний в любви к России оставил поэт-эмигрант

К.Д. Бальмонт. У него было свое понимание тех связей, которые сохраняются у человека, когда он вынужден покинуть отчий край: «Конечно, Родину не унесешь на подошвах башмаков, но ее унесешь – и на самый край мира – в своем достойном сердце... Оставаясь русским и достойным России, где бы я ни был, я – в России. В самой жестокой, в самой чужой пустыне можно хранить драгоценный ковчег, а в нем свое Святая Святых» [4, с. 289]. В чужом краю поэт трепетно оберегал свою «*Святая Святых*». Но вот что знаменательно: он нашел для себя особое именование Родины (наряду с уже знакомыми)! Она увиделась ему в сохранившемся с младенчества *образе ласковой доброй няни, рассказывающей сказки, убаюкивающей, утешающей, жалеющей*. В стихотворении «Моя любовь» образ няни является ключевым. Вначале он возникает в реальном облике той, кто ходит за ребенком, нянчит, пестует его, согревает светом своей любви и ласковым словом: «Вступая в мир, мы в дом вступаем отчий, / Нас нежит мать, *баюкает нас няня*, / Роняет нам свой свет и отсвет счастье, / Родная речь промолвит нам: «Желанный». <...> / Июнь прозрачный, что-то шепчет няня, / Дремлю, горит лампадки свет желанный, / И свет, и тень – во всем ребенку счастье. / <...> / И сказку мне рассказывает няня...» [5, с. 383–384]. В следующих строфах два образа – няни и России – уже почти не делимы: «О светлых птицах досказала няня, / Жар-птицей назвала себя Россия». А далее они уравниваются в мечтаниях героя, жаждущего увидеть Россию такой, какую он знал в детстве: «Леса, поля, калина, степь, Россия, / На грани лет ты будешь ли мне – няня?». Как

ответ на этот вопрос его равно утешают и внушают светлую надежду и та, кого уже нет на земле, и та, в ком он хотел бы видеть заботливую няню: *«Там где-то между звезд чуть шепчет няня: / “Терпи, терпи, твое придет, желанный!” / Тоска к тоске, мне мечет клич Россия, / Чтоб я не закреплял тоскою полночь»*. Завершается произведение словами любви и вечной преданности той, в ком он признал *«лучших сказок няню»*: *«Святыня, счастье, звук из всех желанный, / Заря и полночь, я твой раб, Россия!»* [5, с. 384]. Родина осознана поэтом как высшее достояние. Это понимание было задано истоками детства, светозарным образом няни, песенной музыкой ее родной русской речи, ее сказками.

Русский артист, поэт, человек самобытного дарования А.Н. Вертинский предварил свои мемуары *«Дорогой длиною...»* эпиграфом из романа И.С. Тургенева *«Рудин»*: *«Россия без каждого из нас обойтись может, но никто из нас без нее не может обойтись»* [8, с. 12]. Он не был взят случайно: в нем отразились чувства самого автора воспоминаний. Долгие годы эмиграции, которую он воспринимал как *«большое и тяжелое наказание»* [Там же, с. 409], были пронизаны острым чувством тоски по оставленной Родине. Его душа, как он признавался в стихотворении *«Иная песня»*, мечтала и стремилась *«вернуться к милым берегам»* [Там же, с. 342]. Мечты и надежды поэта осуществились лишь в 1943 г. Еще шла война, и он своими песнями, по свидетельству актера И.М. Смоктуновского, *«заставлял <...> заново прочувствовать красоту и величие русской речи, русского романа, русского духа. Преподавать такое мог лишь человек, самозабвен-*

но любящий. Сквозь мытарства и мишуру успеха на чужбине он свято пронес трепетность к своему Отечеству» [Цит. по: 20, с. 565].

В одном из стихотворений, написанных уже в России, Вертинский поделился с читателями радостью: *«У меня завелись ангелята, / Завелись среди белого дня»*. О каких же *«ангелятах»* идет речь у поэта? Ответ дает уже название стихотворения – *«Доченьки»*. Да, это были две дочки, совершенно изменившие его жизнь, в чем он с нежностью и умилением признался: *«Но залезли мне в сердце девчонки, / Как котята в чужую кровать!»* [8, с. 345]. Отцовской любовью, думами о будущем этих *«ангелят»* пронизано каждое слово стихотворения. О чем же для своих дочерей мечтает отец, чего жаждет его сердце? В стихотворении дан прямой ответ на эти вопросы. Познавший все тяготы жизни в разлуке с Родиной, поэт радовался тому, что его дети живут и растут здесь, на родной земле, а потому восклицал: *«Много русского солнца и света / Будет в жизни дочурок моих. / И что самое главное – это / То, что Родина будет у них!»*. *«Доченьки»* обрели то, к чему так долго стремился и шел он сам. Существенно в раздумьях Вертинского и то, что сама мысль о *«русском солнце и свете»* – Родине – напрямую связана с образами, олицетворяющими светлую, творческую народную силу: *«Будет дом, будет много игрушек. / Мы на елку повесим звезду. / Я каких-нибудь добрых старушек / Специально для них заведу. / Чтобы песни им русские пели, / Чтобы сказки ночами плели, / Чтобы тихо года шелестели, / Чтобы детства забыть не могли»* [Там же, с. 345]. Знал, знал автор стихотворения о таких *«добрых*

старушках» – спутницах детства! Есть в этом образе отсылки и к пушкинской «мамушке», «подруге» детства и юности поэта, и к русской няне вообще. В этих хранилищах «волшебной старины» видел отец источник ничем не заменимых чувств, эмоций, которые и его дочерям помогут вырасти настоящими русскими людьми, знающими свое Отечество, способными служить ему.

Духовный писатель и публицист Евгений Поселянин назвал Арину Родионовну «главной посредницей между душою Пушкина и Русским народом» [18, с. 193]. Такими *«посредницами»* нередко становились и другие няни. Их слово несло знания, представления и о русском народе, и о его нравах, обычаях, трудовой деятельности, семейных отношениях, жизненных ценностях. О приобщении через няню, ее рассказы, сказки, песни к *народной жизни*, о влиянии на само ее постижение, понимание в ней доброго и злого рассказала актриса и театральная педагог Н.А. Смирнова: «Няне Анисье <...> было уже семнадцать лет, когда вышел манифест об освобождении крестьян. *Все картины крепостной жизни прошли перед моими детскими глазами в ее красочных, ярких рассказах. Говорила она замечательным русским языком <...>*. Бывало, усядемся мы, дети, вокруг нее и, вытаращив глаза, слушаем ее наивные и страшные рассказы о том, как пороли на конюшне, как продавали живых людей, разлучали невест с женихами, как ее насильно выдали замуж, и у нас в детской душе загоралась ненависть к рабству, гнету, насилию» [17, с. 338].

Испытали такое воздействие живого русского слова, а через него и живой народной силы, русско-

го духа, без которых нет ни связи с Родиной, родной землей, ни понимания своего народа, ни творческих открытий, ни их жизненности, многие творцы из разных областей искусства. М.П. Мусоргский, в частности, свидетельствовал: «Под непосредственным влиянием няни близко ознакомился с русскими сказками. Это ознакомление с духом народной жизни было главным импульсом музыкальных импровизаций до начала ознакомления еще с самыми элементарными правилами игры на фортепиано» [Там же, с. 169]. Выдающийся композитор указал на то важное, что происходит с человеком в результате его приобщения к фольклорному наследию: *родное русское слово побуждает к творчеству*, рождению новых произведений! Благодаря впечатлениям детских лет, общению с няней появился известный вокальный цикл Мусоргского «Детская», включающий пьесы «С няней», «В углу», «Жук», «С куклой», «На сон грядущий», «Кот Матрос», «На палочке» и др. Более того, сами тексты к вокальным сценкам – тоже плод его творчества. Миниатюры цикла – уникальное явление в русской культуре, поражающее тонким проникновением композитора в мир души ребенка, испытываемых им переживаний, страхов, обид, огорчений, историй и впечатлений, действующих на его воображение.

В первых четырех из них *няня* – центральный образ. Начало цикла отдано самому сильному впечатлению детских лет, с нею связанному, – ее сказкам: «*Расскажи мне, нянюшка, расскажи мне, милая*, про того, про буку страшного; как тот бука по лесам бродил, как тот бука в лес детей носил и как грыз он их белые косточки, и как дети кричали и плакали. Нянюшка!

Ведь за то их, детей-то, бука съел, что обидели няню старую, папу с мамой не послушали; ведь за то он съел их, нянюшка? Или вот что: Расскажи мне лучше про царя с царицей, что за морем жили в тереме богатым. Еще царь все на ногу хромал, как споткнется, так гриб вырастет. У царицы-то все насморк был, как чихнет, стекла вдребезги! Знаешь, нянюшка, ты про буку-то уж не рассказывай. Бог с ним, с букой! Расскажи мне, няня, ту, смешную-то!» [17, с. 171]. Композитором мастерски воспроизведена детская впечатлительность, эмоциональность, ход мыслей ребенка, изменчивость желаний, сам характер его речи, отличающейся и особыми синтаксическими конструкциями, и своей лексикой, даже ритмом с частым дыханием (от волнения). Под влиянием услышанного от няни живет детская душа, волнуется, примеряет происходящее на себя, ищет защиты от плохого в светлом и радостном.

Публицист и поэт И.С. Аксаков, размышляя о том, каким образом в Пушкине «при его французском воспитании дома и в Лицее, <...> при соблазнах и увлечениях света мог не только сохраниться <...> русский человек, но и образоваться художник с таким складом ума и души, с таким притом глубоким сочувствием к народной поэзии – в песне, в сказке и в жизни?..», пришел к выводу: «Внешнюю разгадку этого явления следует искать, прежде всего, в деревенских впечатлениях детства и в его отношениях к няне (разрядка И.С. Аксакова. – Н.Д.) <...> Точно припав к груди матери-земли, жадно в ее рассказах пил он чистую струю народной речи и духа!» [2, с. 269–270]. Многие русские няни «поили» своих питомцев из этого живительного источника –

родной русской речи, и дети напиткивались, проникались его богатством, а потом одаривали им и других.

Впечатляет в этом смысле жизнь и судьба выдающейся актрисы О.О. Садовской. Она рано почувствовала самородное очарование русского слова, полюбила и вобрала в себя его особый строй и лад. Об этом ее даре С.Н. Дурылин писал: «Русская речь звучала в устах Садовской в предельной и образцовой чистоте. Садовская давала возможность слышать в театре все богатство ее музыкального строения, всю сложность и выразительность ее интонаций, все причудливое разнообразие ритмов, не говоря уже о неисчерпаемом богатстве бытовых оттенков» [11, т. 3, с. 174–175]. Среди тех учителей, благодаря которым актриса овладела этими сокровищами, критик назвал и ее нянюшку. Она «открыла своей питомице неиссякаемые золотые росписи народной поэзии. Пословица, поговорка, прибаутка, присказка, сказка – всем этим няня Евпраксия снабдила свою питомицу, и это нетленное золото народной поэзии засверкало в речи и образах Ольги Осиповны» [Там же, с. 166].

Няня во многом определила творческий успех, профессиональную карьеру артистки, «признание ее великим художником правды» [Там же, с. 174]. Садовская пленяла своей игрой зрителей, используя в создаваемых образах все речевое великолепие русского народа, его бодрый, веселый, простой тон, задорную шутку. Вспоминая ее, актриса, театральный режиссер, педагог С.В. Гиацинтова рассказывала: «Садовская, играя сваху (в одной из пьес А.Н. Островского. – Н.Д.), стала плясать и запела “Поросеночек яичко снес”. И весь театр захохотал, –

кроме меня: я никак не могла объяснить, да и сама понять, что мастерство Садовской, гениальное ее обаяние, действовали на меня ошеломляюще, что я испытала гораздо больше благодарности, чем веселья. *В этот момент Садовская мне показала чудо, которое иногда бывает на сцене*» [11, с. 178]. В игре Садовской органично слились и сценическое, танцевальное мастерство, и песенный дар, и чувство музыки, и первозданное звучание русской речи! Все это и позволило Гиацинтовой оценить увиденное как чудо! А задорно исполненная «свахой» прибаутка-перевертыш словно возвращала зрителей в мир детства, с его особым строем чувств и эмоций. Но ведь эти золотые росписи русской речи сохранились в душе актрисы, обогатили, ограничили ее талант благодаря влиянию наставницы из народа.

О роли няни в становлении актерского мастерства, ее театральной жизни в целом поведала в своих воспоминаниях актриса Малого театра Н.А. Смирнова: «Все образы в пьесах о крестьянской жизни, – признавалась она, – стали мне, по ее рассказам, близкими, родными... Когда ставили “Власть тьмы” Л.Н. Толстого, няня спела нам, актерам, все песни, которые требуются по пьесе. Теперь весь этот фольклорный материал собирают режиссеры и музыканты, а тогда я попросту звала няню, и она обучала и отдельных актеров, и хор. В пьесе Островского “Бедность не порок” очень много обрядовых и шуточных песен, и все они исполнялись под дирижерством моей няни. Она разрешала все сомнения в произношении русских слов» [Там же, с. 339]. Удивительное явление: простая няня обучала исполнительскому мастерству целый театральный коллектив!

И какой – знаменитого, старейшего театра России!

Многие авторы свидетельствуют об этих «водительницах» детей обращали внимание на самобытность их речи, лексическую оригинальность, завораживающее звучание слова, которое поражало своим емким, богатым смыслом, раздвигая границы обыденного. Известный пианист, композитор А.Б. Гольденвейзер летом 1895 г. записывал в своем дневнике: «Что я так спать хочу нынче? Хочется мне сказать себе, как говорила Пушкину его няня: “Экой ты неумичивый”. Какое чудное слово. Оно и выражает много, а уж звучит просто чудо! Такое обилие гласных: е, у, и – великолепно» [9, с. 96].

Любил чудесную, образную речь своей няни Пелагеи Сергеевны Мурашовой, радовался ей и восхищался ею и С.Н. Дурьин. С помощью этой природной москвички он также получил «привой» влюбленности в живое русское слово, внимательного и чуткого отношения к русскому языку. Вспоминая няню, Сергей Николаевич писал: «Ей был присущ теплый народный юмор, и он отражался в ее взоре, в ее улыбке, а *речь ее, по-московски цветная, бодрая и размывчатая, была преисполнена живыми, острыми вспышками этого юмора. Пословицы, поговорки, прибаутки не сходили с ее языка. Она мастерица была давать прозвища и так, бывало, окрестит кого-нибудь из прислуги, из хозяйских гостей или наших товарищей, что кличка окажется пришитой навсегда к вороту этого человека*» [11, т. 1, с. 195]. В памяти писателя сохранилась, например, нянина пестушка, когда она, окачивая его «с маковки до пят» водой из кувшина, давала «крепкий наказ»: «Как с гуся

вода, так с тебя худоба!», а потом продолжала свое любовное, волшебное действо над ребенком: «Няня ставит меня на лежанку, где постлан войлочек, а на нем простыня, и обтирает меня нагретой простынкой, всего обернув в нее. Мне хорошо, мне так хорошо! А няня целует меня – в ямку под горлышком, в *душку*, по-нянинному: так, она верит, ближе всего можно добраться до души человеческой, охраняемой ангелом-хранителем» [11, т. 1, с. 203]. Взял всего лишь один эпизод из детской жизни, но как в нем отражены и нянина любовь, ласка, забота, и ее бережное обращение со своими *выходками*⁴, и то, как проявлялись эти чувства в ее действиях, согретых не только теплой простынкой, но и теплым, добрым, сердечным русским словом! Сама она предстает в этих свидетельствах писателя земным ангелом-хранителем для ребенка.

Запомнились автору этих мемуаров многие нянины слова, точно характеризующие поведение человека: «Ежели игрушки не прибраны или порядку нет на столе, то няня, недовольно хмурясь, кидает: – *Ха́бсник!* Это сильнейшее ее укорительное слово; меньшая его степень – *«зрячий»*, человек, поступающий *«зря»*, без толку, без смыслу – без разуму. – *Ха́бсник!* Откуда у нее взялось такое слово? Ни о ха́осе, ни о космосе она понятия не имела. Но слово употребляла в верном смысле – человека, приводящего все в состояние ха́бса – в неустройство, беспорядок, безраз-

личное состояние, как толкует это слово Даль» [Там же, с. 209].

Красота русской речи, ее богатство, с детских лет впитанные чуткой душой ребенка, заворожив, оставались в нем и с ним во всей последующей жизни. Судьба С.Н. Дурылина – тому подтверждение: очарование словом, прекрасное владение им, служение ему, сознание его как писателя, литературоведа выросли и состоялись под непосредственным влиянием пестовавшей его няни. Поражаясь образности, меткости, мудрости языковых творений детских «дозорниц», он с сожалением писал о том, что забываются эти сокровища и никем не собран словарь нянь.

Таким образом, очевидно, что няни, нянюшки, «часовые», «голубушки», «истинные кормилицы», «олицетворение поэзии детской» – незаурядное явление русской жизни. Натуры, богато одаренные, хранительницы и носительницы настоящей русской речи, русского языка, его красоты «небесной»⁵, соединившие в себе и актерское дарование, и талант исполнительского мастерства, они явились той народной силой, которая напитывала душу человека – особенно в детские годы – словом, песней, сказкой, народной мудростью, влияла на приобщение к национальному духовному опыту, формировала чувство Родины. Впечатления детства, освещенные щедрыми сердцами простых русских женщин, оберегали души их питомцев во всей дальнейшей жизни. В феномене русской няни, в определенной мере, содержится ответ на вопрос сегодняшнего дня: каких родителей, воспитателей, учителей, педагогов ждут наши дети.

⁴ Пелагея Сергеевна называла своих питомцев «*выходками*» [11, т. 1, с. 195]. Образованное от глагола «выходить», оно и отвечало его сути – помочь вырасти, встать на ноги, созреть. Няни и выхаживали, возвращали, воспитывали, выводили в жизнь, чем потом и гордились.

⁵ См. у М.В. Ломоносова: «Языка́ нашего небесна красота» [14, с. 264].

Библиографический список

1. Азадовский М.К. Сказки Арины Родионовны // Апология русской няни: к 250-летию Арины Родионовны / сост. М.Д. Филина. М., 2009. С. 121–143.
2. Аксаков К.С., Аксаков И.С. Литературная критика. М., 1981.
3. Анненков П.В. Материалы для биографии А.С. Пушкина. М., 1984.
4. Бальмонт К.Д. О русской литературе. Воспоминания и раздумья. М., 2007.
5. Бальмонт К.Д. Светлый час: Стихотворения и переводы из 50 книг. М., 1992.
6. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М., 1991.
7. Бунин И.А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5: Жизнь Арсеньева. Темные аллеи. Рассказы 1932–1952. М., 1988.
8. Вертинский А.Н. Дорогой длиною... М., 1991.
9. Гольденвейзер А.Б. Дневник. Ч. 1: Первая тетрадь (1889–1904). М., 1995.
10. Гончаров И.А. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 2: Обломов. М., 1981.
11. Дурьлин С.Н. Собрание сочинений: В 3 т. М., 2014.
12. Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. М., 1996.
13. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова: По его личным, семейным и несемейным запискам и памяткам: В 2 т. Т. 1. М., 1984.
14. Ломоносов М.В. Избранные произведения. Л., 1986.
15. Мелия М.И. Главный секрет первого года жизни. М., 2015.
16. Мельник В.И. И.А. Гончаров: русский герой и русская сказка. URL: https://ruskline.ru/analitika/2008/12/09/i_a_goncharov_russkij_geroj_i_russkaya_skazka (дата обращения: 15.09.2020).
17. Няня. Кто нянчил русских гениев / сост. В.Н. Тороповой. М., 2017.
18. Поселянин Е. Русская няня // Филин М. Арина Родионовна. М., 2008. С. 193–200.
19. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 т. М., 1974–1977.
20. Рудницкий К. Мастерство Вертинского // Вертинский А.Н. Дорогой длиною... М., 1991. С. 554–569.
21. Торопова В.Н. От составителя // Няня. Кто нянчил русских гениев. М., 2017. С. 10–14.
22. Филин М. Арина Родионовна. М., 2008.

References

1. Azadovskiy M.K. Arina Rodionovna's fairy tales. *Apologiya russkoj nyani: k 250-letiyu Ariny Rodionovny*. M.D. Filina (ed.). Moscow, 2009. Pp.121–143. (In Russ.)
2. Aksakov K.S., Aksakov I.S. *Literaturnaya kritika* [Literary critique]. Moscow, 1981. (In Russ.)
3. Annenkov P.V. *Materialy dlya biografii A.S. Pushkina* [Materials for biography of A.S. Pushkin]. Moscow, 1984. (In Russ.)
4. Balmont K.D. *O russkoj literature. Vospominaniya i razdumya* [About Russian literature. Memories and thoughts]. Moscow, 2007. (In Russ.)
5. Balmont K.D. *Svetlyj chas* [Bright hour]. *Stixotvoreniya i perevody iz 50 knig*. Moscow, 1992. (In Russ.)
6. Berdyayev N.A. *Samopoznanie (Opyt filosofskoj avtobiografii)* [Selfknowledge (Experience of philosophical autobiography)]. Moscow, 1991. (In Russ.)
7. Bunin I.A. *Sobranie sochineniy. V 6 t. T. 5. Zhizn Arseneva. Temnye allei. Rasskazy. 1932–1952* [Collected works in 6 vols. Vol. 5. The life of Arseniev. Dark alleys. Stories 1932–1952]. Moscow, 1988. (In Russ.)
8. Vertinskiy A.N. *Dorogoj dlinnoy...* [The long road...]. Moscow, 1991. (In Russ.)
9. Goldenvejzer A.B. *Dnevnik. Ch. 1: Pervaya tetrad' (1889–1904)* [A diary. Part 1: The first notebook (1889–1904)]. Moscow, 1995. (In Russ.)
10. Goncharov I.A. *Sobranie sochineniy. V 4 t. T. 2. Oblomov* [Collected works in 4 vols. Vol. 2. Oblomov]. Moscow, 1981. (In Russ.)
11. Durylin S.N. *Sobranie sochineniy* [Collected works]. In 3 vols. Moscow, 2014. (In Russ.)
12. Ilyin I.A. *Sobranie sochineniy* [Collected works]. In 10 vols. Vol. 1. Moscow, 1996. (In Russ.)

13. Leskov A.N. Zhizn Nikolaya Leskova: Po ego lichnym, semejnym i nesemejnym zapisyam i pamyatyam [The life of Nikolai Leskov: According to his personal, family and non-family records and memories]. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 1984. (In Russ.)
14. Lomonosov M.V. Izbrannye proizvedeniya [Selected works]. Leningrad, 1986. (In Russ.)
15. Meliya M.I. Glavnyj sekret pervogo goda zhizni [The main secret of the first year of life]. Moscow, 2015. (In Russ.)
16. Melnik V.I. I.A. Goncharov: Russian hero and the Russian fairy tale. URL: https://ruskline.ru/analitika/2008/12/09/i_a_goncharov_russkij_geroj_i_russkaya_skazka (In Russ.)
17. Nyanya. Kto nyanchil russkix geniev [Nanny. Who nursed Russian geniuses]. V.N. Toropova (ed.). Moscow, 2017. (In Russ.)
18. Poselyanin E. Russian nanny. *Filin M. Arina Rodionovna*. Moscow, 2008. Pp. 193–200. (In Russ.)
19. Pushkin A.S. Sbranie sochineniy. V 10 t. [Collected works in 10 vols]. Moscow, 1974–1977. (In Russ.)
20. Rudnitsky K. Masterstvo Vertinskogo [Vertinsky's skill]. *Vertinskij A.N. Dorogoj dlinnoy...* Moscow, 1991. Pp. 554–569. (In Russ.)
21. Toropova V.N. Ot sostavitelya [From the compiler]. *Nyanya. Kto nyanchil russkix geniev*. Moscow, 2017. Pp. 10–14. (In Russ.)
22. Filin M. Arina Rodionovna [Arina Rodionovna]. Moscow, 2008. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.12.2020, принята к публикации 15.01.2021
The article was received on 10.12.2020, accepted for publication 15.01.2021

Сведения об авторе / About the author

Дворяшина Нина Алексеевна – доктор филологических наук, доцент; главный научный сотрудник лаборатории литературоведческих и лингвистических исследований, Сургутский государственный педагогический университет

Nina A. Dvoryashina – ScD in Philology, Associate Professor; Chief Research Fellow at the Laboratory of Literary and Linguistic Studies, Surgut State Pedagogical University

E-mail: dvoryashin@bk.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-37-49

Е.Ю. Полтавец, Н.В. НедзвецкийМосковский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Мифопоэтика повести А.В. Жигулина «Черные камни»

Аннотация. В статье поставлена задача рассмотреть мифопоэтику автобиографической повести А.В. Жигулина «Черные камни» (первая публикация – в журнале «Знамя», 1988), которую сам автор называл «романом-воспоминанием» и своей «лагерной одиссеей». Мифологический подтекст повести раскрывается на основе метода мифореставрации, предложенного С.М. Телегиным. Затрагиваются также вопросы о литературных реминисценциях и новозаветном контексте произведения. Выводы о жанровой природе повести, соотношении документальной основы и художественного начала опираются на работы В.В. Колобова, тщательно исследовавшего архив писателя. Это не только автобиография, но и художественное произведение. В повести использованы документы, в том числе дневник и эпистолярный. Однако референциальное не мешает фикциональному. Автобиографическая проза Жигулина структурирована по образцу мифа. Большое место занимает мотив инициации, сюжет о спасении построен как последовательное прохождение лиминальных зон, опыт не только горизонтальных, но и вертикальных перемещений. В главах о Бутугычаге важна мифологема камня, каменной скалы, которую надлежит разбить, чтобы получить свободу. Мифологема птицы-души заменяется мифом о бурундуке (птиц в Бутугычаге нет). Восстание заключенных против бандитов-«сук» и их казнь описаны как ритуальные спарагмос и декапитация. Четыре скалы около лагеря и само название лагеря «Черные камни» напоминают о священных менгирах, хранителях памяти о древних подвигах. М. Элиаде высказывал мысль о том, что древние историки описывали исторические события как повторения мифологических сюжетов. По-видимому, высокохудожественная автобиографическая проза также может быть структурирована в соответствии с мифом и ритуалом.

Ключевые слова: мифопоэтика, миф, ритуал, автобиография, инициация, сюжет о спасении, А.В. Жигулин

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Полтавец Е.Ю., Недзвецкий Н.В. Мифопоэтика повести А.В. Жигулина «Черные камни» // Литература в школе. 2021. № 1. С. 37–49. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-37-49

E.Yu. Poltavets, N.V. Nedzvetsky

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Mythopoetics of A.V. Zhigulin's novella "Black Stones"

Abstract. The article sets out the task of examining the mythopoetics of A.V. Zhigulin's autobiographical story "Black stones" (the first publication was in the "Znamya" journal, 1988), which the author himself called a "memory novel" and his "camp odyssey". The mythological subtext of the story is revealed on the basis of the method of myth restoration proposed by S.M. Telegin. It also touches upon the questions of literary reminiscences and the New Testament context of the work. Conclusions about the genre nature of the story, the relationship between the documentary basis and the artistic principle are based on the works of V.V. Kolobov's, who carefully studied the writer's archive. It is not only an autobiography, but also a work of fiction. The story uses documents, including a diary and an epistolary. However, the referential does not interfere with the fictional. Zhigulin's autobiographical prose is structured along the lines of a myth. An important place is occupied by the motive of initiation, the story of salvation is built as a sequential passage of liminal zones, the experience of not only horizontal, but also of vertical movements. In the chapters about Butugychag, the mythologeme of a stone, a stone rock, which must be broken to gain freedom, is important. The mythologeme of the bird-soul is replaced by the myth of the chipmunk (there are no birds in Butugychag). The uprising of the prisoners against the "суку"-felons and their execution are described as ritual sparagmos and decapitation. Four rocks near the camp and the very name of the camp "Black Stones" remind of the sacred menhirs, the keepers of the memory of ancient exploits. M. Eliade expressed the idea that ancient historians described historical events as repetitions of mythological subjects. Apparently, highly artistic autobiographical prose can also be structured according to myth and ritual.

Key words: mythopoetics, myth, ritual, autobiography, initiation, the salvation plot, A.V. Zhigulin

CITATION: Poltavets E.Yu., Nedzvetsky N.V. Mythopoetics of A.V. Zhigulin's novella "Black Stones". *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 37–49. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-37-49

Свою повесть «Черные камни» А.В. Жигулин называл в дневнике «романом-воспоминанием» [Цит. по: 7, с. 204], т.е. подчеркивал, что автобиографизм и даже автодокументализм его произведения слиты с художе-

ственным образом – образом вдохновенного, творчески преображенного, отнюдь не приукрашенного, а выстраданного и отшлифованного в слове воспоминания. И этот образ воспоминания, облеченный в слово, определил

жанр. Для автора это была «главная книга» его жизни, книга, которая задумывалась как поэма, опиралась на сохранившееся в памяти и на фрагменты дневника, а окончательно реализовалась как проза со стихотворными вставками и примыкающими к главному тексту «Воспоминаниями смертника» и «Обломками “Черных камней”». «Документальной» свою повесть Жигулин называть не хотел и, как пишет в исследовании дневников писателя В.В. Колобов, считал ее «не только автобиографическим, но и художественным произведением, имея в виду жанрово-тематические особенности, содержание и стиль повести-хроники» [6, с. 169].

Даже беглый обзор «текстов в тексте» (а это, как известно, структуры чрезвычайно важные для подхода к вопросу о жанре) в повести Жигулина высвечивает такой «лабиринт сцеплений», которого не найдем ни в одном другом «лагерном дискурсе». Наряду с документами (к ним относятся также автодокументалистика: фрагменты дневника и эпистолярия) в повести свое не менее веское слово говорят и стихи автора, и тексты лагерных песен-моритатов, и онирические вставки, и лирические обращения к умершим и живым друзьям, и целые вставные новеллы, родившиеся из потребности рассказать об удивительных судьбах тех, с кем довелось автору встретиться на кругах лагерного ада (например, «Медовый месяц в Тайшете», «Дизельная», «Побег»). Напомним известный принцип А.П. Скафтымова: «Состав произведения сам в себе носит нормы его истолкования» [11, с. 30]. «Всякое генетическое рассмотрение объекта, – развивал свою мысль ученый, – должно предвлекать постижени-

ем его внутренне-конститутивного смысла» [Там же, с. 517].

Итак, документальная и автодокументальная основа повести Жигулина тесно переплетается с лирической, новеллистической, фикционально-художественной. Но это не значит, что мы выражаем сомнение в правдивости автора, невольно подбавляя воду на мельницу недобросовестных оппонентов Жигулина, отчаянно пытавшихся выгородить изображенных в повести предателей, выдать черное за белое. С дневниками и записными книжками Жигулина в руках, глубоко изучив весь архив писателя, В.В. Колобов убедительно показал документализм, глубочайшую правдивость повести «Черные камни» [5–7]. Архивные материалы, свидетельства очевидцев, письма читателей говорят о глубокой правде написанного Жигулиным. Иногда исследование тандема правдивости и вымысла в автобиографической прозе понимается как сокрушение о том, что в «одну телегу впрячь невозможно коня и трепетную лань»: «Эстетическая и/или историографическая ценность автобиографии определяется соотношением художественного и документального начал», – подчеркивается в «Литературной энциклопедии терминов и понятий» [10, стлб. 15]. «Во многом именно из-за своей тесной связи с “документом” автобиографическая проза балансирует на грани художественности», – более решительно гласит современный «справочник по поэтике» [12, с. 10], при этом осторожно заменяя термин «автобиография» на более обтекаемое определение «автобиографическая проза». Но подтвержденный документализм повести Жигулина не мешает художественности.

Исторически референциальное в повести Жигулина изображено и осмыслено в высшей степени художественно. Повествование о достоверном выстроено по законам гармонии и по законам восхождения к спасению через страдания и исповедь. Абсолютно достоверное не потеряло своей достоверности, будучи понято и рассказано автором как сюжет о спасении. Рассказывать о себе, об окружающих людях и событиях своей жизни можно столь по-разному (даже ничуть не отступая от сугубо документального), что теории, обобщающие понятия автобиографизма, автобиографической прозы, автобиографии, порой диаметрально противоположны [4; 8; 16]), особенно в отстаивании жанровой доминанты (то «авто», то «био», то фикциональное, то референциальное).

С точки зрения, например, Ф. Лежена, французского теоретика и историка автобиографического жанра, «Черные камни», как нам кажется, могли бы быть названы идеальной автобиографической прозой. Стихотворные вставки могли бы рассматриваться как отчет о проделанной работе, не более. Если бы автор был инженером, он писал бы о своих изобретениях, если бы был врачом – писал бы о своих пациентах. Жигулин – поэт, он и пишет о стихах, приводит автоцитаты. Рассматривая повесть Жигулина в свете известного леженовского «автобиографического пакта», мы видим в ней полное соответствие всем декларируемым Леженом жанровым конвенциям автобиографии:

- 1) повесть рассказана прозой;
- 2) автор тождествен повествователю и протагонисту, т.е. главному герою;
- 3) автор ретроспективно повествует о событиях своей жизни.

Как свидетельствует сам Жигулин, изменены лишь некоторые фамилии, «все цитируемые, приводимые полностью или использованные в повести документы – подлинные» [2, с. 234].

С другой стороны, стихи (оставаясь документами эпохи и жизни автора) и другие вставные тексты новеллистического характера, о которых уже было сказано, а также несомненное лирическое начало придают повести некоторый фикциональный флер. Следует также упомянуть поразительную по накалу драматизма, как бы перенесенную из ненаписанной трагедии сцену заступничества эзков за женщину и ребенка (в главе «Медовый месяц в Тайшет»). Этот эпизод сопоставим с одним из эпизодов романа Л.Н. Толстого «Воскресение», причем описанный в толстовском романе случай также имеет документальную основу, о чем в тексте романа Толстой делает примечание [9]. Лиричны и выразительны у Жигулина пейзажные зарисовки, слитые с автопсихологическими наблюдениями. Описания тайги, деревьев, таежной живности, особенно бурундуков, сделаны рукой художника и одновременно специалиста, закончившего лесотехнический вуз. Поэтичное гармонически сливается с тем, что можно назвать в высшей степени референциальным. Читатель даже узнает, чем различаются отдельные виды пихтовых: цвет, конфигурация хвои.

«Сибирско-колымская одиссея» [2, с. 423] Жигулина предстает в повести не только как история многострадального скитальца (как и герой мифа, автор скитается не по своей воле), но и как скитания «говорящей книги» – сборника стихов. «Толика-студента», читающего стихи, эзки

слушают, «как кроткие ангелы» [2, с. 423] – и это в адском лагерном бараке. Стихи, сны и даже мечты; порой Жигулин фиксирует что-то вроде сна на ходу: «И легко было идти по шпалам, чувствуя на плече тяжесть дорожного молотка <...>. Хорошее, бодрое было настроение, и я в такие минуты мечтал... Уже не молоток у меня на плече, а винтовка. И кажется мне, что горит вокруг сибирская земля от восставших сталинских лагерей» [Там же, с. 422]. Сравним это воспоминание Жигулина с эпизодом из «Воспоминаний, сновидений, размышлений» К.Г. Юнга, т.е., по сути, тоже автобиографической прозы. Юнг рассказывает о своем посещении баптистерия в Равенне: он долго рассматривал украшавшую баптистерий мозаику на сюжет о тонущем апостоле Петре и впоследствии, вернувшись домой, приводил описание этой мозаики в своих лекциях о крещении как инициации. Однако все попытки раздобыть документальные подтверждения: приобрести альбомы, открытки, фотографии с изображением этой мозаики – оказались тщетными. В Равенну Юнг больше не возвращался, а его знакомый, совершивший экскурсию в равеннский баптистерий, сообщил ему, что такой мозаики в баптистерии нет и никогда не было... К.Г. Юнг делает вывод: «Нечто внешнее может неожиданно оказаться проявлением мира внутреннего, и наоборот – внутреннее может вдруг явиться внешним» [19, с. 281].

Автобиографическая повесть Жигулина не только документальна и не только «миметически адекватна» (как любят выражаться современные исследователи постмодернистских автобиографий) внешним событиям

жизни автора. Адепты автофикциональности причислили бы повесть Жигулина, как и «Воспоминания, сновидения, размышления» Юнга и, в еще большей степени, «Самопознание» Н.А. Бердяева, к постмодернистскому жанру «автофикшн». Однако философская саморефлексия, лирическое начало, психологическая самоуглубленность, фиксация собственного подсознательного, всплывающего в снах и грезах, – в общем, все то, что делает автобиографии особенно значимыми, – достояние глубоких автобиографических произведений, переживших века, а не постмодернистской прозы. Ни автодокументализму, ни исторической референтности все вышеперечисленное не помеха. В этом смысле «Черные камни» столь же автофикциональны и столь же документально-правдивы, как, скажем, «История моих бедствий» Пьера Абеляра или «Былое и думы» А.И. Герцена.

В таком случае правомерен вопрос о выразительности и многозначности жигулинского художественного слова, а значит, и о мифопоэтике «Черных камней». Мифологическая основа не только художественных жанров, но и мемуарно-биографических – не такой уж оксюморонный тезис, каким может показаться на первый взгляд. Недаром М. Элиаде, опираясь на Ж. Дюмезиля, декларирует «историзацию» (т.е. отражение в античной историографии) «индоевропейских мифологических тем и мифо-ритуальных сценариев» [18, с. 129]. И в мемуаристике нового времени структурирование повествования даже о подлинных, невымышленных событиях может подчиняться логике мифологического сюжета.

Как и в фикциональных жанрах (исторический роман, роман воспитания), в автобиографическом жанре можно выделить структурно-тематические блоки. Т.Ю. Черкашина, например, говорит о таких типичных структурах, как «родословная», «детство», «отрочество», «юность», «воспитание», «образование», «повседневная жизнь», «семейная жизнь», «внутренне интеллектуальная/эмоциональная жизнь», «автогеография», «автопортрет» (чаще всего этологический, т.е. автохарактеристика своих привычек, особенностей нрава, характера) и др. [15, с. 37]. В повести «Черные камни» мифологией пронизана даже «родословная», т.е. та часть, которая, как правило, в автобиографическом жанре обладает наибольшей степенью фактографичности и избегает вымысла. Праправнук декабриста Владимира Федосеевича Раевского, автор «Черных камней» подчеркивает свое родство с декабристом не раз, называя себя Жигулиным-Раевским. В «Автобиографии» Жигулин упомянул о том, что в Озерлаге работал на лесоповале близ тех сибирских мест, где отбывал ссылку его предок. Историк Н.Я. Эйдельман в своей монографии о «первом декабристе» В.Ф. Раевском уделяет большое место и потомкам декабриста, особенно «Воронежской истории», основанной на автобиографической повести Жигулина, – так рассказ об Анатолии Жигулине становится составной частью исследования о его прапрадеде [17, с. 261]. Родство с декабристом – факт, а не миф (в значении «обман, фикция»), и это факт, который придает автобиографической повести Жигулина возвышенный, обобщенный смысл «вечного

возвращения». Это такая достоверность, которая в мифе играла бы роль Рока, предопределения, предсказания оракула.

Само название повести не похоже на названия автобиографических произведений (не «История моих бедствий», не «Детство», не «Юность», не «Мои университеты», не «Люди, годы, жизнь», не «Былое и думы») и, конечно, символично. В названии повести использован топоним, что нехарактерно для автобиографий, рамочные элементы которых чаще корреспондируют с концептом «хронос», а не «топос». Топоним приобрел апеллативность (четыре черные скалы; местность усеяна черной галькой), а вместе с тем – и символическую функцию. «Тенденцию к апеллативизации имени собственного (нередко через буквальное понимание его внутренней формы)» [14, с. 257], а также явления, при которых, наоборот, «апеллатив стремится стать именем собственным, одновременно сакрализуясь и мифологизируясь» [Там же], В.Н. Топоров объясняет «подвижностью статуса имени в мифологии» [Там же], базирующейся на особенностях мифологической образности. Так что мифологизм и символичность, за отсутствие которой критиковал (справедливо или нет – вопрос сложный) В.Т. Шаламов стихотворения Жигулина, проявляются в названии и, казалось бы, контрастируют с указанием в подзаголовке на автобиографизм, т.е. подразумеваемое обязательство автора следовать факту и говорить «всю правду и ничего, кроме правды».

Раз уж мифологема камня, входя в рамочную структуру, открывает повесть, нужно взглянуть в нее

более пристально. Бутугычаг (название, приличествующее какой-нибудь inferнальной силе: дракону или вовсе хтоническому чудовищу, изрыгающему камни и пламя) – местность, где находились лагеря: рудники, сопки, штольни, вагонетки, бремсберг, каторжный труд и обширное кладбище. «Одни дощечки номерные / И просто камни без примет» [2, с. 455] – таков этот кладбищенский каменный антимир. Пространство в «колымских» главах повести, кстати, представлено не только в горизонтальном, но и вертикальном измерении. Акцентируются спуск-подъем по склону сопки, лебедки, подземные горизонты. Чтобы спуститься на одном из рудников по шатким деревянным лестницам на четвертый горизонт (320 метров), «нужно было два часа, чтобы подняться – три» [Там же, с. 462]. Исследователь и переводчик Данте А.А. Илюшин метко назвал автора «Божественной Комедии» «альпинистом-скалолазом», «горным туристом» [4, с. 31]. Жигулин тоже и поэт и «горный турист», но «турист» и посетитель подземного мира не по своей воле, «турист»-каторжник. «Ад» Данте заканчивается стихом «Сияют, вижу, далекие звезды» [1, с. 258] (в переводе А.А. Илюшина); стихотворение Жигулина «Кладбище в Заполярье», вошедшее в состав повести, заканчивается так: «Спускалась ночь на снег погоста, / На склон гранитного бугра. / И тихо зажигала звезды / Там, / Где чернели / Номера...» [2, с. 455].

«Черные камни» – название лагеря, находившегося неподалеку от основных рудников Бутугычага. «Четыре больших черных камня», которые были видны с дороги, – «это

памятники Ивану, Игорю и Федору» [Там же, с. 482], как пишет Жигулин. Один из камней, поменьше, – знак памяти для самого автора. В этих строках «Черных камней» можно усмотреть, конечно, такое психологическое явление, которое независимо от намерения автора повести реализует архетипическую модель рождения мифа из культа умершего героя. И не только четыре черные скалы, но и каменные стены бараков даже на фотографиях сопки и развалин Бутугычага смотрятся как мегалитические культовые сооружения – дольмены и кромлехи. Но главный смысл топоса рудничного подземелья и оппозиции «номерные дощечки» – «большие черные скалы – памятники» [Там же, с. 482] заключается, по-видимому, в идее Прометеева противостояния Силе и Власти (слуги Зевса, персонажи трагедии Эсхила «Прометей прикованный»). Узник каменной скалы, Прометей не сдается, не изменяет себе, не идет на сотрудничество с Зевсом. Для Жигулина немыслимым было сотрудничество с лагерным начальством или «суками». И на амнистию после смерти Сталина для осужденных по 58-й статье не было надежд, побег из лагеря «Черные камни» был задуман после объявления амнистии, которая «политических» почти не коснулась.

Образы каменщика, рудничного рабочего, обработки камня могут быть репрезентантами как мотива неволи, тюремного заключения, так и мотива борьбы за свободу (масонскую символику мы здесь сознательно не затрагиваем). У В.Я. Брюсова в двух стихотворениях с названием «Каменщик» (1901 и 1903) образ каменщика связан с символикой тюрьмы, рока

и безысходности, а в стихотворении украинского поэта И. Франко «Каменярі» («Каменотесы», 1878) каменотесы, разбивающие скалу, олицетворяют борьбу с тиранией. «Бить камни» – унижительное наказание в повести Н.С. Лескова «Очарованный странник» (1873), и герой Лескова готов повеситься, чтобы не переносить такое глумление. Не только тяжелая работа, но и издевательство над эками описано Жигулиным в примыкающих к повести «Черные камни» мемуарных записях «Урановая удочка. Воспоминания смертника». Эков, стремящихся избежать работы в урановой шахте, грозившей смертельной дозой облучения, выгоняли в виде наказания на склон сопки, где при колымском морозе и ветре нужно было затаскивать огромные камни на вершину горы, а на следующий день – переносить их вниз. «Так в двадцатом веке оживала, реально воплощалась легенда о сизифовом труде», – пишет Жигулин [2, с. 532], и это одна из немногих эксплицитных отсылок к мифологии в его произведениях.

Отсылка же к новозаветной притче о сеятеле имплицитна, но легко узнаваема. «Каменистая пустыня» [Там же, с. 451] – пейзаж Бутугычага, а реминисцентным фоном выступает здесь, как и во всей русской классике, в первую очередь притча о сеятеле: «иное упало на места каменистые, где немного было земли» (Мф. 13: 5). Фактография, подробности пейзажа оборачиваются, как видим, символической образностью.

Пустыня же – и место испытаний, инициации, в Евангелии это место искушения Христа дьяволом. В общемифологическом смысле «пустыней»

может быть и лес, в котором герой проходит посвящение и совершает подвиги. В христианской агиографии под «пустыню» чаще всего понимается лесная чащоба. Главы о строительстве железной дороги в тайге, о работе на лесоповале предшествуют в повести Жигулина колымским главам. Такая композиция соответствует внешней хронологии, биографической последовательности. (Однако сам автор неоднократно отмечает: «Я многое рассказываю не по порядку, не пишу, как строгий мемуарист, согласно ходу времени и стуку колес» [Там же, с. 424–425]. Таким образом, художественные задачи, нарратологические принципы порой могли обусловить последовательность эпизодов, отличающуюся от реально-биографической.) Но «лесные» главы с их детализацией лесного пейзажа, перечислением лесной живности, фиксацией акустических и прочих природных впечатлений еще и с мифологической точки зрения как бы предпосланы колымским, лейтмотивом которых являются упоминания о крайней скудости растительности, образ каменной/ледяной безжизненной горы и пустыни, намеки на ядовитые испарения и смертельную радиацию в подземных штрехах (как свидетельствует сам Жигулин, открыто говорить об урановых приисках в годы работы над повестью было все еще нельзя). В мифологии лес чаще всего предстает как пограничный локус, за которым открывается мир мертвых. Эту традицию наследует волшебная сказка, где персонажи вроде Кощея Бессмертного и Бабы Яги населяют лес и указывают путь в мертвое царство. И дантовский «автобиографический»

герой попадает прежде всего в лес, а уж потом в загробный мир. Такова и композиционная логика повести «Черные камни».

Мотивную структуру «лесных» глав жигулинской повести определяют лейтмотивы инициации и искушения. Инициация представлена как «саморуб», единственный способ на время освободиться от непосильной работы, но строго карававшийся за саботаж. Первым заговорил о том, чтобы, искалечив себя, хотя бы до весны отодвинуть смерть от дистрофии («норму» выполнить не мог почти никто, а за отставание от нормы буквально морили голодом), напарник Жигулина Баланюк. Автору повести удается отговорить напарника от страшной мысли, но затем он сам становится помощником другого заключенного – доктора Батюшкова, решившегося сломать себе руку, чтобы попасть в больницу. Наконец и автор, специально напившись на морозе ледяной воды и заболев чудовищной ангиной, получает «передышку» в больнице, а затем передает опыт товарищу, Володе Филину, но Филин в результате едва не погиб от воспаления легких. Последним средством был описанный Жигулиным «саморуб» – разрубить себе топором ногу так, чтобы не выгоняли на работу, но и не приписали намеренное членовредительство. Это была страшная плата за то, чтобы выжить в нечеловеческих условиях. По сути, инициация как обряд – это «маленькая смерть», чтобы отодвинуть большую, научиться противостоять грядущим опасностям.

Искушение, поистине дьявольское, – тоже лейтмотив лесного топоса повести. Система поощрения кон-

воиров за пресечение попытки побега разрушала психику, порой превращала охранников в провокаторов и садистов. За провокационным предложением охранника выйти за оцепление (чтобы, например, срубить дерево, якобы мешающее обзору) мог последовать смертельный выстрел. Мифологема искушения (конвоир предлагает энкам махорку, но они могут достать ее, только выйдя за пределы оцепления) актуализируется в главе «Охота на людей», а также в стихотворении «Кострожоги», являющемся автоцитатой в повести.

Итак, перипетии и персонажи повести (подчеркнем: за редким исключением сохранены подлинные имена) – изображение реальных событий, реальных людей. При этом образы типизируются в соответствии с мифологическими моделями. Есть в повести автор-герой, который проходит этапы инициации и своеобразную «одиссею», есть иуды-предатели, есть праведники (например, Федор Варламов, кадровый офицер, разведчик, прошедший всю Великую Отечественную, Герой Советского Союза; он мученически умирает в 33 (возраст Христа!) года, расстрелянный при попытке к побегу из «Черных камней»). Рассказ автора о выполнении обещания, данного умирающему другу (навещать его мать), наполнен евангельскими реминисценциями. Мать Федора Варламова, потерявшая мужа и двух сыновей, убитых на Великой Отечественной, выслушивает вместе с лампадкой и иконой Богородицы повествование о смерти последнего сына...

Есть дьявольские искушения, есть подземный хаос и хтонические чудовища. Вот, например, описание

лебедки (на рудниках автору приходилось быть и машинистом подъемных механизмов): «А скреперная лебедка ЛУ-15, она рвется с платформы, воет, как дикий зверь, и, сидя или – чаще – стоя за ней и нажимая по очереди правый и левый рычаги, чувствуешь себя укротителем, гоняя по забою тяжеленный зубатый ковш...» [2, с. 486]. Подобна хтоническому зверю и пилорама, причем именно ее зубцы вершат мифологическую казнь другого чудовища – предводителя лагерных «сук» Гейши. Гейша подвергается ритуальному расчленению (спарагмосу) – буквальному распиливанию пилорамой. Не менее мифо-ритуальный образец применен для казни другого бандита, Деземии. Восставшие ээки требуют его декапитации, и банда Деземии, осажденная восставшими в одном из барачков, выбрасывает в окно голову своего главаря. Декапитация низложенного правителя, узурпатора, предводителя – не только убийство, но и ритуальный жест его низложения, отречения от него и от его деяний. Восставшие против «сук» узники не были, конечно, знатоками мифологии, но интуитивно следовали архетипной модели.

Однако встречаются в этой «одиссее» и существа, напоминающие ангелов, что-то вроде хранителей душ. В главе «Кладбище в Бутугычаге» получает объяснение странноватый, как кажется читателю при первом чтении, мотив маленьких лесных зверьков – бурундуков. На Бутугычаге птиц нет, как пишет Жигулин, поэтому «души погибших на Бутугычаге в каком-то смысле олицетворяются в бурундуках» [2, с. 454]. И в «лесных» главах упоминаются бурундуки, а в лирике

Жигулина «Бурундук» – одно из самых известных стихотворений, которое сам поэт называл притчей, подчеркивая его смысловую двуплановость.

Можно, конечно, отнести мотив-символ «бурундуки – души погибших заключенных» к области индивидуального постмодернистского мифотворчества, но и в древнем мифе есть, оказывается, место бурундуку. Родственники сибирского бурундука – так называемые индийские пальмовые белки – животные, считающиеся священными и приносящими удачу в Индии. Они свободно сидят целыми стаями около некоторых зданий, например, Университета в Дели. Полоски на спинке индийского бурундука возникли с тех пор, как Рама (аватара Вишну) погладил зверька в благодарность за помощь при строительстве моста. Встреча с сибирским бурундуком, по Жигулину, тоже сулит удачу (хотя строительство железной дороги вовсе не вызывало у заключенных энтузиазма), а сами эти «милые зверьки», по словам автора, «так прекрасны, печальны, кротки, очень доверчивы и несчастны» [Там же, с. 454]. В воспоминаниях Жигулина говорится: «Это там, на Колыме, спас я своего бурундука из одноименного стихотворения. Такой он славный зверек, и так хорошо он устроился в моих стихах, что меня самого друзья-поэты иногда называют бурундуком» [Там же, с. 166]. В мифологии образ небольшого зверька, живущего на дереве или под деревом (например, Рататоск скандинавского мифа) – это чаще всего образ посредника между земным и иным миром, существа, свободно перемещающегося по мировому древу и, стало быть, запускающего процесс перерождения. Поэтому мифопоэтическая

основа представлений о переселении душ умерших эков в бурундуков вполне закономерна.

Подведем итоги. В автобиографической повести Жигулина при всей ее фактографичности и документальности может быть выделена мифологическая (и отчасти ритуальная) основа, структуры мифологического восприятия мира. Эти структуры не есть результат сознательной работы писателя. «Как у человека существует подсознание, заполняемое мифом, так и у сотворенного им художественного произведения почти всегда есть подтекст, организованный тем же мифом, – пишет С.М. Теле-

гин. – Рискнем предположить, что именно этот мифологический подтекст и делает произведение по-настоящему художественным, значимым» [13, с. 3]. Это и воплощено в повести «Черные камни». Сохраняя всю правду конкретных, реальных событий, она являет собой такую «одиссею», в которой автор-герой проходит тяжелейшую инициацию, поистине адские «рвы» и «пазухи», но, как мифологический герой, обретает спасение и сакральное – сoterиологическое – знание, т.е. Божественный творческий дар. «Слава Богу! Я свой долг выполнил» [2, с. 522], – так заканчивается повесть.

Библиографический список

1. Данте Алигьери. Божественная Комедия. М., 1995.
2. Жигулин А.В. Далекий колокол. Стихи, проза, письма читателей. Воронеж, 2001.
3. Зарецкий Ю.П. Теория литературных жанров и некоторые вопросы исторического изучения автобиографических текстов // Новый образ исторической науки в век глобализации и информатизации. М., 2005. С. 159–173.
4. Илюшин А.А. Еще один разговор о Данте // Данте Алигьери. Божественная Комедия. М., 1995. С. 4–35.
5. Колобов В.В. Писательский дневник А.В. Жигулина в историко-литературном контексте // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия «Филологические науки и культурология». 2015. Вып. 4 (4). С. 29–34.
6. Колобов В.В. О жанрово-тематических особенностях повести А.В. Жигулина «Черные камни» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (272). С. 166–169.
7. Колобов В.В. Дневник А.В. Жигулина как документ эпохи. Воронеж, 2017.
8. Магомедова Д.М. Автобиографический миф // Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008. С. 10–11.
9. Недзвецкий Н.В. Два жизненных материала и одна сюжетная ситуация (в романе Л.Н. Толстого «Воскресение» и повести А.В. Жигулина «Черные камни») // Межвузовские IX Толстовские студенческие чтения с международным участием: материалы конференции. Тула, 2020. С. 53–56.
10. Романова Г.И. Автобиография // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2003. С. 15–17.
11. Скафтымов А.П. Поэтика художественного произведения. М., 2007.
12. Сорникова М.Я. Автобиографическая проза // Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008.
13. Телегин С.М. Философия мифа. Введение в метод мифореставрации. М., 1994.
14. Топоров В.Н. Мифология: В 2 т. Т. 1. М., 2014.
15. Черкашина Т.Ю. Основные тематические блоки в структуре жанра автобиографии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 1 (162). С. 36–40.

16. Шуринова Н.С. Типология подходов к изучению автобиографизма в литературоведении // Известия Южного Федерального университета. Филологические науки. 2015. № 4. С. 51–57.
17. Эйдельман Н.Я. Первый декабрист. М., 1990.
18. Элиаде М. История веры и религиозных идей. От Гаутамы Будды до триумфа христианства. М., 2009.
19. Юнг К.Г. Воспоминания, сновидения, размышления. Минск, 2003.

References

1. Dante Alighieri. *Bozhestvennaya komediya* [La Divina Commedia]. Moscow, 1995. (In Russ.)
2. Zhigulin A.V. *Dalekiy kolokol. Stikhi, proza, pisma chitateley* [A distant bell. Poems, prose, letters from readers]. Voronezh, 2001. (In Russ.)
3. Zaretsky Yu.P. The theory of literary genres and some questions of the historical study of autobiographical texts. *Novyi obraz istoricheskoi nauki v vek globalizatsii i informatizatsii*. Moscow, 2005. Pp. 159–173. (In Russ.)
4. Ilyushin A.A. Another conversation about Dante. *Dante Aligeri. Bozhestvennaya Komediya*. Moscow, 1995. Pp. 4–35. (In Russ.)
5. Kolobov V.V. A.V. Zhigulin's writing diary in the historical literary context. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filologicheskie nauki i kulturologiya»*. 2015. Issue 4 (4). Pp. 29–34. (In Russ.)
6. Kolobov V.V. On the genre and thematic features of the novella “Black Stones” by A.V. Zhigulin. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. 2016. No. 3 (272). Pp. 166–169. (In Russ.)
7. Kolobov V.V. *Dnevnik A.V. Zhigulina kak dokument ehpokhi* [A.V. Zhigulin's diary as a document of the epoch]. Voronezh, 2017. (In Russ.)
8. Magomedova D.M. Autobiographical myth. *Poetika. Slovar aktualnykh terminov i ponyatiy*. Moscow, 2008. Pp. 10–11. (In Russ.)
9. Nedzvetsky N.V. Two life stories and one plot situation (in Leo Tolstoy's novel “Resurrection” and the novella by A.V. Zhigulin “Black stones”). *Mezhvuzovskie IX Tolstovskie studencheskie chteniya s mezhdunarodnym uchastiem. Materialy konferentsii*. Tula, 2020. Pp. 53–56. (In Russ.)
10. Romanova G.I. Autobiography. *Literaturnaya ehntsiklopediya terminov i ponyatii*. Moscow, 2003. Pp. 15–17. (In Russ.)
11. Skaftymov A.P. *Poetika khudozhestvennogo proizvedeniya* [Poetics of fiction works]. Moscow, 2007. (In Russ.)
12. Sornikova M.Ya. Autobiographical prose. *Poetika. Slovar aktualnykh terminov i ponyatiy*. Moscow, 2008. P. 10. (In Russ.)
13. Telegin S.M. *Filosofiya mifa. Vvedenie v metod miforestavratsii* [Philosophy of myth. Introduction to the method of myth restoration analysis]. Moscow, 1994. (In Russ.)
14. Toporov V.N. *Mifologiya* [Mythology]. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 2014. (In Russ.)
15. Cherkashina T.Yu. The main thematic blocks in the structure of the genre autobiography. *Vestnik of the Orenburg State University*. 2014. No. 1 (162). Pp. 36–40. (In Russ.)
16. Shurina N.S. Typology of approaches to the study of autobiography in literary studies. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2015. No. 4. Pp. 51–57. (In Russ.)
17. Eidelman N.Ya. *Pervyi dekabrist* [The first Decembrist]. Moscow, 1990. (In Russ.)
18. Ehliade M. *Istoriya very i religioznykh idei. Ot Gautamy Buddy do triumfa khristianstva* [History of faith and religious ideas. From Gautama Buddha to the triumph of Christianity]. Moscow, 2009. (In Russ.)
19. Yung K.G. *Vospominaniya, snovideniya, razmyshleniya* [Memories, dreams, reflections]. Minsk, 2003. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.11.2020, принята к публикации 15.12.2020
The article was received on 10.11.2020, accepted for publication 15.12.2020

Сведения об авторах / About the authors

Полтавец Елена Юрьевна – доцент, кандидат филологических наук; доцент кафедры русской литературы, Московский городской педагогический университет

Elena Yu. Poltavets – Associate Professor, PhD in Philology; Assistant Professor at the Department of Russian Literature, Moscow City University

E-mail: poltavetselena@bk.ru

Недзвецкий Никита Валентинович – магистрант Московского городского педагогического университета

Nikita V. Nedzvetsky – Post-graduate student in the master's program, Moscow City University

E-mail: n.nedzvetsky@gmail.com

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-50-66

В.П. Трыков

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Статьи о русской литературе XIX века в парижском журнале “Revue des Deux Mondes”

Аннотация. Цель статьи – выявить закономерности рецепции русской литературы во французской литературной критике XIX в., показать существенную роль, которую играла журналистика в приобщении французского читателя к русской литературе и шире – в создании образа России во французском культурном сознании XIX столетия. В статье представлен аналитический обзор наиболее значительных публикаций о русской литературе во влиятельном парижском журнале “Revue des Deux Mondes” («Обозрение двух миров»), напечатанных в первой половине XIX в.; дан сравнительный анализ статей об А.С. Пушкине Ш. Бодье и Ш. де Сен-Жюльена; прослежена динамика освещения русской литературы в журнале за указанный период; сделан вывод об активизации интереса к русской литературе накануне и во время Крымской войны; отмечен особый вклад в популяризацию русской литературы среди читателей журнала литературного критика Ипполита Делава; выявлены опосредующие факторы, которые обусловили трактовку русской литературы в его статьях: политические и эстетические предпочтения критика, его представления о российской истории и «русскости», понимание задач литературной критики. Наряду с выводом о хорошей осведомленности Делава в истории русской литературы и ее современном состоянии, в статье отмечена определенная субъективность и ангажированность Делава в отборе материала и интерпретации произведений русских писателей (Герцена, Некрасова, Бестужева-Марлинского, Григоровича, Писемского), игнорирование русской поэзии, всей консервативной и славянофильской линии русской литературы. Автором также сделан вывод о том, что в известном смысле Делава выступил предшественником Э.М. де Воюэ и его знаменитой книги «Русский роман» (1886), а журнал “Revue des Deux Mondes” сыграл значительную роль в приобщении французского образованного слоя к русской литературе.

Ключевые слова: русская литература, французская журналистика, рецепция, литературная критика, интерпретация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Трыков В.П. Статьи о русской литературе XIX века в парижском журнале "Revue des Deux Mondes" // Литература в школе. 2021. № 1. С. 50–66.
DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-50-66

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-50-66

V.P. Trykov

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Articles on the 19th-century Russian literature in the Parisian magazine "Revue des Deux Mondes"

Abstract. The purpose of the article is to reveal some patterns of the reception of the Russian literature in the French literary criticism of the 19th century, to show the significant role played by journalism in introducing the Russian literature to the French reader and more broadly – in creating the image of Russia in the French cultural consciousness of the 19th century. The article provides an analytical review of the most significant publications on the Russian literature in the influential Parisian journal "Revue des Deux Mondes" ("The Review of Two Worlds"), published in the first half of the 19th century. A comparative analysis of articles about A.S. Pushkin by Ch. Baudier and Ch. de Saint-Julien is given. The dynamics of covering the Russian literature in the journal for the specified period has been traced. It is concluded that interest in the Russian literature was intensified just before and during the Crimean War. There is a special contribution to the popularization of the Russian literature among the readers of the journal by the literary critic Hippolyta Delavo, mediating factors that determined the interpretation of the Russian literature in his articles are revealed: the critic's political and aesthetic preferences, his ideas about the Russian history and "Russianness", understanding the tasks of literary criticism. Along with Delavo's good awareness of the history of the Russian literature and its modern state, the article notes a certain subjectivity and involvement of Delavo in the selection of material and interpretation of works of Russian writers (Herzen, Nekrasov, Bestuzhev-Marlinsky, Grigorovich, Pisemsky), his ignoring the Russian poetry, the entire conservative and Slavophile line of the Russian literature. It is concluded, that in a certain sense Delavo was the predecessor of E.M. de Vogьй and his famous book "Russian Novel" (1886), and the "Revue des Deux Mondes" journal played a significant role in introducing the Russian literature to the French educated reader.

Key words: Russian literature, French journalism, reception, literary criticism, interpretation

CITATION: Trykov V.P. Articles on the 19th-century Russian literature in the parisian magazine "Revue des Deux Mondes". *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 50–66. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-50-66

Парижский журнал "Revue des Deux Mondes" («Обозрение двух миров») был основан в 1829 г. швейцарским типографом Франсуа Бюлозом (1803–1877). Издание стало влиятельнейшим французским журналом XIX в. Не любивший Бюлоза французский писатель Барбе д'Оревилли не мог не признать, что «"Ревю де дё Монд" – единственный журнал, к которому прислушивается общественное мнение во Франции» [1, р. 21]. В редколлегию входили А. де Мюссе, Ш.-О. Сент-Бёв, Жорж Санд. В журнале были опубликованы произведения Гюго, Стендаля, Бальзака, Мериме, других крупных французских писателей. Напечататься в "Revue des Deux Mondes" считалось престижным. Он редко публиковал молодых и малоизвестных авторов. Непросто было пробиться на его страницы и иностранным писателям.

Оставаясь до самой смерти бессменным главным редактором журнала, Бюлоз видел его предназначение в том, чтобы знакомить французскую читающую публику с жизнью других стран и народов. Если на начальном этапе своего существования журнал позиционировал себя как главным образом общественно-политическое издание, о чем свидетельствовал подзаголовок "Recueil de la politique, de l'administration et des mœurs" («Сборник сведений о политике, управлении и нравах»), вскоре большое место в нем заняли публикации об искусстве, культуре и литера-

туре. В журнале сотрудничали самые авторитетные литературные критики XIX в. Шарль-Огюстен Сент-Бёв, Гюстав Планш, Абель-Франсуа Вильмен, Ипполит Тэн, Филарет Шаль. В центре внимания критиков была прежде всего литература Франции. За ней по количеству публикаций следовали литературы Англии, Германии, Италии, Испании.

Во Франции до 1840-х гг. статьи о русской литературе были двоякого рода: статьи-комментарии в немногочисленных антологиях русской литературы, увидевших свет в Париже, и обзорные статьи в журналах. Одна из первых таких обзорных статей была опубликована в 1828 г. в журнале "Mercure de France au XIX siècle". Анонимный автор подчеркивал отсутствие самобытности как главный порок русской литературы. В четырехтомном издании Эдуарда Меннеше «Литературные утренники. Этюды о современных литературах», вышедшем в Париже в 1846 г., не нашлось места русской литературе, хотя были представлены разделы о французской, английской, немецкой, испанской, итальянской и португальской литературах. В первой половине XIX в. русская культурная и литературная жизнь почти не находила отражения на страницах издания. Показательно, что в сводном каталоге журнала русская литература объединена в общий раздел с финской и польской.

Первая обширная «монографическая» публикация о русской литературе появилась на страницах *“Revue des Deux Mondes”* лишь в 1837 г. Это была статья Шарля Бодье об А.С. Пушкине, напечатанная в июльском номере журнала в разделе «Поэты и романисты Севера». Статья была откликом на известие о трагической гибели поэта. Бодье был не первым французским критиком, обратившимся к фигуре Пушкина. Первое упоминание о Пушкине в европейской прессе относится к 1821 г.: в февральском номере журнала *“Revue encyclopédique”* содержалась весьма положительная оценка «Руслана и Людмилы». Впоследствии в этом издании появлялись сообщения о выходе в свет произведений русского поэта. Знакомство французской публики с Пушкиным продолжилось в 1823 г., когда в Париже была издана «Антология русской поэзии», составленная Эмилем Дюпре де Сен-Мором. В антологии был напечатан первый во Франции перевод произведения А.С. Пушкина (фрагмент поэмы «Руслан и Людмила», осуществленный отцом поэта Сергеем Львовичем Пушкиным). В 1829 г. *“Revue encyclopédique”* поместил рецензию на «Братьев разбойников». Однако все это были лишь упоминания, коротенькие аннотации и рецензии. Произведения Пушкина при жизни поэта оставались почти не известными французской читающей публике.

Статья Бодье была первой попыткой дать более или менее развернутую характеристику творчества Пушкина. Она содержала краткий биографический очерк о русском поэте и аналитический обзор его творчества с более

подробной характеристикой отдельных, наиболее значительных, с точки зрения Бодье, произведений. Особенно высоко французский критик оценивает лирику Пушкина, в которой, по словам Бодье, «гений Пушкина проявился наиболее свободно, отразились самые разнообразные грани его души, его характер обрисовался с наибольшей искренностью и определенностью» [2, р. 353–354]. Среди таких черт Бодье выделяет свободолобие поэта, то достоинство, с которым он переносил ссылку, не выпрашивая снисхождения у власти. Критика удивляет атеизм Пушкина и порожденное им языческое мироощущение поэта, превыше всего ценившего земную красоту. В этом отношении Бодье сближает Пушкина с Э. Парни и А. Шенье. С этой особенностью пушкинского взгляда на мир французский критик связывает культ формы и недостаток содержательной глубины в его поэзии. «Он создал настоящий культ формы; содержание его беспокоит мало, – утверждает критик. – Он заимствует его, не особенно беспокоясь, как у древних, так и у современных авторов» [Ibid, р. 355]. Бодье называет Пушкина «искусным чеканщиком», отмечает его «живое и подвижное воображение», которое смешивает серьезные и меланхолические темы и образы с бурлескными.

Бодье невысоко оценивает «Бориса Годунова», утверждая, что «Пушкин не рожден для драмы» [Ibid, р. 358]. С точки зрения критика, «Борис Годунов» – всего лишь воссоздание эпизода русской истории, причем в форме серии диалогов вместо связного сюжета. Более высокой оценки удостоиваются поэмы Пушкина «Руслан и Людмила», «Бахчисарайский фонтан»,

«Кавказский пленник» и «Евгений Онегин», в которых автор, по мнению Бодье, уже не изменяя природе своего таланта, дает образцы «элегической и описательной» поэзии. Некоторые комментарии французского критика выглядят поверхностными. Так, например, «Евгений Онегин», в трактовке Бодье, – «не что иное как дневник петербургского денди, т.е. самого Пушкина» [2, р. 358].

Бодье отказывает Пушкину во всемирности. По мнению французского критика, Пушкин не относится к числу тех гениев, чьи творения адресованы всему человечеству. Сама природа его таланта ограничивает его рамками национальной литературы. В понимании Бодье, Пушкин – «элегический и описательный поэт, достоинства которого заключены прежде всего в форме и чье ленивое воображение не в состоянии породить одну из тех пространных эпопей, которые отбрасывают тень на все века и поколения...» [Ibid, р. 353]. По мнению Бодье, в пушкинских произведениях нет того сочетания силы воображения, глубины чувства, смелости образов и широких философских обобщений, которое отличает гения. «И только стиль Пушкина сделает бессмертным его имя», – заключает критик [Ibid, р. 372].

Несомненна заслуга Бодье в том, что он познакомил французов в коротком биографическом очерке с основными фактами биографии поэта, дал краткую характеристику (с преобладанием пересказа сюжета) романтических поэм Пушкина и «Евгения Онегина», впервые дал в статье подстрочники двух эпизодов из «Бориса Годунова» («Ночь. Келья в Чудовом монастыре» и «Ночь. Сад. Фонтан»), небольшо-

го фрагмента из «Евгения Онегина», пушкинских стихотворений «Поэт» («Пока не требует поэта...»), «Наполеон» (фрагменты).

Для Бодье Пушкин и вся русская литература подражательны. Пушкин – подражатель Байрона и А. Шенье. Отметим, что оценка русской литературы как подражательной, неоригинальной – общее место французской критики на протяжении почти всего XIX в. Подобная оценка Пушкина отчасти объяснялась невысоким качеством французских переводов. М. Кадо заключает: «Ни переводы произведений Пушкина, ни статьи о нем не были на должном уровне, что не удивительно. Ведь изучение России находилось в зачаточном состоянии, и многосторонний творческий гений Пушкина представлял для французских критиков непосильную задачу» [4, р. 438].

Иной взгляд на Пушкина был представлен в статье французского литератора и журналиста Шарля де Сен-Жюльена (1802–1869) «Пушкин и литературное движение в России последних сорока лет», напечатанной в “Revue des Deux Mondes” десять лет спустя, в номере за 1 октября 1847 г. Пушкин трактуется Сен-Жюльеном как поэт, выразивший становление и оформление национального самосознания русских. Он – родоначальник самобытной, национальной русской литературы. В этом автор видит его величие и его значение для русской культуры [11, р. 45]. «Что самое замечательное во всех произведениях Пушкина, так это та забота, с которой он воспроизвел нравы и выразил сокровенный смысл русской жизни» [Ibid, р. 66].

В отличие от Адама Мицкевича и его французского последователя, ученого Сиприена Робера, Сен-Жюльен полагал, что русские – наиболее подлинные славяне, сохранившие связь с традицией славянского языка и древней славянской культурой. «Из всех славянских народов, может быть, именно русские в своей общественной жизни, в своем языке бережно сохранили связь с древними истоками» [10, р. 60]. Сен-Жюльен видит проявления этого гения русской жизни, этой глубинной и тесной связи с традициями славянской культуры и в той значительной роли, которую играет чудесный элемент в произведениях Пушкина (образы домовых, русалок, фольклорных персонажей), и в нотках меланхолии, свойственных как русским народным песням, так и стихотворениям Пушкина, и в трогательных образах няни в «Евгении Онегине» или дядьки в «Капитанской дочке» и т.д.

Статья Сен-Жюльена, как и статья Шарля Бодье, – критико-биографический очерк, в котором даны как важнейшие факты биографии писателя, так и обзор его творчества. Однако Бодье и Сен-Жюльен по-разному расставляют акценты. Бодье увидел в творчестве Пушкина выражение лишь индивидуальности поэта, Сен-Жюльен – русского гения и нравов. Бодье акцентирует влияние на Пушкина европейской литературной традиции, прежде всего, Байрона, Парни и Шенье. Сен-Жюльен, напротив, утверждает, что «этот русский поэт с африканской кровью... плохо знал и мало ценил умеренную и ученую литературу старых латинских цивилизаций» [11, р. 56]. Для Бодье Пушкин – поэт отточенной формы и поверхностного содер-

жания. Для Сен-Жюльена он первый национальный русский поэт, преодолевший подражательность русской литературы XVIII в., выразитель важнейшего этапа русской национальной жизни, поднявший серьезные проблемы национального исторического бытия и самосознания, создатель русского литературного языка и самобытной национальной литературы, поэт, нашедший истоки поэтического вдохновения в русской действительности. Таким образом, Сен-Жюльен был одним из немногих французских критиков, кто увидел и оценил в лице Пушкина самобытность русской литературы.

Только в 1850–1860-е гг., накануне, во время и после Крымской войны, заметно вырастет интерес во Франции к русской литературе. Он выйдет за пределы узкого круга знатоков литературы и посетителей парижских салонов, где было сильно присутствие и влияние русских эмигрантов. Если в начале XIX в. ежегодно выходило от одного до трех переводов произведений русских писателей на французский язык, то к середине столетия их количество увеличилось до десяти [3, р. 11]. “Revue des Deux Mondes” был в авангарде этого нового увлечения. Этому способствовала относительно благожелательная позиция журнала по отношению к России.

Ведущим специалистом по современной ему русской литературе и ее активным популяризатором в “Revue des Deux Mondes” до 1860-х гг. был писатель, литературный критик и переводчик Ипполит Делаво (?–1862). Делаво знал русский язык, переводил на французский язык произведения А.И. Герцена и И.С. Тургенева. С 1854 по 1860 г. Делаво

опубликовал в журнале восемь статей о русской литературе: «Современный русский роман. Александр Герцен» (1854), «Годы заключения и изгнания русского писателя. Александр Герцен» (1854), «Русский национальный эпос: “Слово о полку Игореве”» (1854), «Роман народных нравов в России. Григорович» (1855), «Литература и военная жизнь в России: 1812 г., Кавказ, Крымская война в произведениях русских писателей» (1856), «Николай Некрасов, сатирический поэт» (1856), «Религиозные нравы, схизматики русской церкви, староверы в романе и в истории» (1858), «Сатирический роман и нравы русской бюрократии. “Тысяча душ” Писемского» (1860).

Особое внимание Делаво привлекала фигура А.И. Герцена, которому посвящены две вышеупомянутые статьи. В статье о Григоровиче Делаво характеризует Герцена как «русского писателя, мало расположенного благосклонно отзываться о своей стране» [5, р. 255]. Вероятно, именно это обстоятельство сделало Герцена центральной фигурой в публикациях Делаво о русской литературе. Западник Герцен импонирует автору либерального французского журнала. Отметим, что Делаво пройдет мимо всей консервативной и славянофильской линии современной ему русской литературы.

Творчество Герцена трактует-ся как частный случай, иллюстрация двух противоположных тенденций в современной русской литературе: подверженности иностранным влияниям и эмансипации от них. Особое влияние на Герцена, по утверждению французского критика, оказала немецкая литература. Руковод-

ствуясь биографическим методом, Делаво объяснял немецкое влияние, в частности, тем, что мать Герцена была немкой. Делаво отмечал и воздействие философии Гегеля на мировоззрение русского писателя. Критик предлагал своего рода формулу писательского таланта Герцена: «Контраст между мечтательным немецким гением и русским гением – наиболее оригинальная черта произведений Герцена» [6, р. 317]. Эта интеллектуальная схема, сложившаяся под воздействием идей просветителей и романтиков о нации и почве, будет положена в основу анализа творчества Герцена в статье Делаво. Наиболее ярко это сочетание «немецкости» и «русскости», с точки зрения Делаво, проявится в повести «Доктор Крупов», в которой «чередуются комические и трогательные эпизоды, ирония и чувствительность» [Ibid, р. 337], на страницах повести «сатирическое настроение, свойственное русскому гению, смягчается германской чувствительностью» [Ibid, р. 342]. Представление Делаво о «немецкости» в значительной степени складывалось под влиянием романтизма, родиной которого была Германия, и сводилось к совокупности таких качеств «немецкого духа», как мечтательность, меланхолия, чувствительность, «лихорадочная экзальтация». Понятие о «русскости» было столь же литературно и формировалось в результате знакомства Делаво с творчеством Н.В. Гоголя, имя которого неоднократно упоминается в статьях французского критика о русской литературе. Именно Н.В. Гоголя Делаво считал первым русским писателем, который освободился от подражания иностранным

авторам и стал избирать для своих произведений сюжеты из русской жизни, которую изображал с максимальной подробностью и достоверностью. Гоголевскую традицию Делаво считал весьма значимой и плодотворной для последующей русской литературы [5, p. 260].

«Русскость» у Делаво редуцируется к критицизму в разных его формах: аналитизм, реализм, скептицизм, сатира. Завершая статью о Герцене, Делаво приходит к следующему заключению: «Того, что мы сказали, довольно, чтобы показать, что Герцен обладает талантом сатирика, однако мы плохо поняли бы своеобразие его таланта, если бы рассматривали его только под этим углом зрения. Мы уже говорили, что в нем содержалась изрядная доля немецкой меланхолии, которая смешивалась с русским духом» [6, p. 337]. Затем Делаво снова возвращается к излюбленной психологической оппозиции немецкой чувствительности и русского критицизма и так определяет место Герцена в русской литературе: «Следуя путем, проложенным Гоголем, он отличается от современных русских писателей некой лихорадочной экзальтацией, которая им чужда. Рядом с их спокойными и тщательно прорисованными картинами, в которых преобладает сатирический инстинкт, рассказы Герцена несут на себе печать чувствительности и меланхолии, которые им свойственны» [Ibid, p. 342].

Элементы литературного портрета, жанра, создающего своеобразие творческой индивидуальности того или иного писателя, сочетаются в статье Делаво с компонентами обзорной статьи, в которой описывается общая

литературная ситуация, важнейшие тенденции в литературе рассматриваемого периода. Правдивое изображение русской жизни, достоверные картины нравов, мастерство детали, преобладание наблюдения и анализа над изобретательностью – все это Делаво трактовал не только как индивидуальные особенности писательской манеры Герцена, но как общую тенденцию современной ему русской литературы. «...Русские писатели стремятся скорее описывать, нежели рассказывать», – заключает Делаво [Ibid, p. 335–336].

Высказываемые в публицистике социалистические идеи Герцена, его поддержка революционных настроений в России, критика священных для буржуа институтов брака и семьи, представляются Делаво «преувеличениями», однако он не считает таковыми те мрачные картины российской жизни, которые Герцен рисовал в своих романах и повестях.

Этот мрачный колорит лишь усиливается в следующей статье Делаво о Герцене «Годы тюремного заключения и ссылки русского писателя», опубликованной в “Revue des Deux Mondes” 1 сентября 1854 г. В статье Делаво подробно рассказывает об одном этапе биографии Герцена – его аресте, тюремном заключении и ссылке. То, что в предыдущей статье было лишь намечено пунктиром, здесь становится основным предметом изображения. Воссоздавая этот этап, Делаво опирается на единственный источник: «Былое и думы» Герцена, вторая часть которых «Тюрьма и ссылка» вышла в Лондоне в 1854 г. и к моменту публикации статьи еще не была известна французскому читателю. Очевидно, что к 1854 г. это

произведение Герцена уже оказалось в поле зрения Делава. Впоследствии Делаво переведет книгу на французский язык. Трехтомное издание «Былого и дум» в переводе Делава будет выходить с 1860 по 1862 г. в парижском издательстве «Дантю» под названием «Русский мир и революция» («Былое и думы»).

Значительная часть текста статьи Делава – обширные цитаты из «Былого и дум», изредка прерываемые коротенькими авторскими пояснениями, связками и комментариями. Делава вновь заявляет, что он не разделяет политических взглядов Герцена [7, р. 858]. Герцен интересуется Делава прежде всего как «спокойный и строгий репортер русской жизни» [Ibid, р. 858].

Если в статье о Герцене Делава на материале книг русского писателя знакомит французского читателя с нравами российского чиновничества и дворянства, то в статье «Роман народных нравов. Григорович» (1855) в центре внимания оказались нравы и положение русского крестьянства, как они обрисованы в произведениях автора «Антон-Горемыки» и «Деревни». В статье о Григоровиче, как и в предыдущих статьях о Герцене, Делава не ограничивался задачами литературного критика, но брал на себя роль историка и социолога, причем одновременно историка русской литературы и русского общества, о чем свидетельствует как его экскурс в историю русской литературы в начале статьи, так и экскурс в историю крепостного права в России в ее финальной части. Делава дает краткий обзор русской литературы XVII – начала XIX в., в котором проявляет незаурядную эрудицию,

знакомит французского читателя с совершенно неизвестными и «экзотическими» произведениями русской литературы, в которых затрагивалась народная тема и изображались крестьянские нравы («Повесть о Фроле Скобееве», «Повесть о Савве Грудцыне», стихотворение Ф.Н. Слепушкина «Изба»).

По мнению критика, петровские реформы усилили западное влияние на русскую литературу, и она перестала изображать народную жизнь и нравы. Попытку вернуть русской литературе самобытность и обратить ее к темам народной жизни предпринял Н.М. Карамзин в своих повестях «Бедная Лиза», «Марфа Посадница», «Наталья, боярская дочь», однако весьма значительным было французское влияние на его творчество. А.С. Пушкин и его «мощные творения» лишь вскользь упомянуты в обзоре рядом с именем В. Скотта, из чего можно сделать вывод, что Делава, как, впрочем, и многие французские критики до него, не оценил Пушкина как великого национального поэта, в том числе и его вклад в изображение и осмысление народной жизни, выражение духового склада народа. Очевидно, что Делава понимает народность как простонародность, только как воспроизведение быта и нравов крестьянства. Делава прошел мимо собирательного образа народа, выражающего свою нравственную оценку политических деяний и исторических личностей в «Борисе Годунове», не заметил он и «Повестей Белкина» с их образом низовой, мелкопоместной, провинциальной России, и «Историю села Горюхина» с картиной крепостного сельского быта,

с остро сатирическим изображением русской деревни.

Для Делаво писатель, освободивший русскую литературу от западного влияния, вернувший ее к национальным сюжетам, – Н.В. Гоголь. Его последователями выступают И.С. Тургенев, А.Ф. Писемский, В.И. Даль и Д.В. Григорович. Григоровича Делаво ставит выше Тургенева. Из произведений Григоровича Делаво акцентирует внимание на двух: повести «Антон-Горемыка» и романе «Рыбаки», т.е. на тех, в которых писатель поднимал проблему крестьянской жизни. Значительная часть статьи – подробный пересказ этих двух произведений Григоровича с обстоятельными цитатами из них. Вне поля зрения французского критика остались многие другие произведения Григоровича, например, очерк из столичной жизни «Петербургские шарманщики», повесть «Похождения Накатова», антинигилистическая миниатюра «Школа гостеприимства» и т.д.

Крестьянская тема найдет продолжение в статье Делаво о Н.А. Некрасове. В поэзии Некрасова Делаво прежде всего привлекают стихотворения, в которых поэт описывал тяжелую долю русского крестьянина. Страстная, обличительная интонация некрасовской поэзии импонирует французскому критику, который с удовлетворением констатировал: «Некрасов не поет, он проклинает», он «неумолимый судья» российской действительности [8, р. 845]. Однако удивительным образом эта страстность, которую Делаво называет «усиливающейся экзальтацией» [Ibid, р. 841], отнюдь не кажется критику чрезмерной. Если в статьях о Герцене и Григоровиче Делаво

упрекал писателей в преувеличениях, считал, что им изменяет чувство меры, то Некрасов неожиданно предстает чуть ли не образцом умеренности. В его стихотворениях о тяжелой крестьянской доле, по мнению критика, проявляется «очевидная и хорошо просчитанная сдержанность» [Ibid, р. 848]. Трудно сказать, в чем причина подобного интеллектуального кульбита. Маловероятно, что за три-четыре года, отделяющие статью о Некрасове от статей о Герцене и Григоровиче, столь кардинально изменились эстетические взгляды Делаво и его критерии вкуса и меры в искусстве. Вероятнее другое: за эти несколько лет усилилось критическое отношение Делаво к российской действительности, и прежде всего к крепостному праву, и поэтому даже самые мрачные картины тяжелой доли русских крестьян и самая острая критика политики российского правительства уже не казались Делаво преувеличением и нарушением меры.

Это предположение отчасти находит подтверждение в финальной части статьи, где Делаво вписывает творчество Некрасова в социально-политический контекст российской действительности. Правление Николая I характеризуется как «угнетение народа, еще не смягченное влиянием цивилизации» [Ibid, р. 853]. Николай I хотел искоренить всякую свободную мысль в сознании высших классов, но получил ответную реакцию. Одним из выразителей этих протестных и реформаторских настроений и стал Некрасов. Он выразил «бунт национального духа против режима, ныне почившего» [Ibid, р. 853].

Однако в финале статьи о Некрасове, как и в концовках предыдущих статей, звучат успокоительно-обнадеживающие ноты: «Нужно заметить, однако, что это угнетение прекратилось и что либеральное движение в России должно принять направление, отличное от того, которое имело место тридцать лет тому назад. Мы не увидим тех сцен кровавого насилия, которые разыгрались в начале царствования последнего императора на Дворцовой площади. Партия реформ искренне привязана к новому императору» [Ibid, p. 853].

В статье о Некрасове французский критик дает не только безотрадную картину русской жизни, но и краткое описание под определенным углом зрения эволюции русской поэзии от XVIII до середины XIX в.: Делаво прослеживает различные флюктуации лирического и сатирического элементов в ней. Некрасов оказывается в этом отношении центральной фигурой, поскольку Делаво полагал, что именно этому русскому поэту удалось добиться наиболее полного и органичного синтеза лирики и сатиры. Кроме того, в творчестве Некрасова Делаво видел отражение состояния умов наиболее передовой части русского общества: недовольство существующим положением вещей, усиление социального критицизма, ожидание реформ и, прежде всего, отмены крепостного права.

Статья «Военная литература и жизнь в России» была напечатана в номере “Revue des Deux Mondes” от 15 августа 1856 г., т.е. уже после окончания Крымской войны. Парижское мирное соглашение было подписано весной 1856 г. Отголосок недавних не только военных,

но и идеологических баталий между воюющими сторонами отчетливо слышен в этой статье французского критика. Едва скрываемое раздражение, смешанное с иронией, сквозит в следующих строчках: «Россия обязана своим величием, главным образом, своей армии, и не приходится удивляться тому, что в ней так быстро нашлись писатели, готовые эту армию воспеть» [9, p. 775–776]. Делаво упрекает русских писателей, писавших о войне 1812 г., в «грехе преувеличения», в том, что они «были судьями слишком пристрастными» [Ibid, p. 778]. Его раздражает и высокомерно-снисходительный тон русских авторов по отношению к поверженным французам. Делаво всячески старается исправить эту ситуацию. Он пытается затушевать несправедливый захватнический характер войны, которую Наполеон начал против России. Примечательно, что в статье ни разу не упомянуто имя Наполеона I, отсутствуют оценки его политики по отношению к России, а Отечественная война 1812 г. названа нейтральным словосочетанием «кампания 1812 года». Делаво ничего не пишет о доблести русских воинов, зато акцентирует мужество и стойкость французских солдат, которых не могли не оценить их противники. Из значительного массива литературы о войне 1812 г. Делаво выбирает рассказ Бестужева-Марлинского «Латник» (в статье приведено не название, а подзаголовок рассказа: «Рассказ партизанского офицера»), из которого приводит два эпизода. В первом рассказчик, который вместе со своим отрядом преследует отступающую французскую армию, живописует страшную картину гибели

французских солдат от холода. Особое внимание русских привлекала фигура замерзшего гренадера, который мертвым стоял, опершись на свое ружье. На его застывшем лице – следы прежней гордости и отваги, «презрение боли, его победившей». Русские при виде такого зрелища испытывают чувство жалости, смешанное с восхищением «эдаким молодцом». Второй эпизод повествует о том, что отряд наткнулся на французов, завязалась перестрелка, а затем и рукопашный бой, в котором опять русские не могли не оценить «храбрых своих врагов». Делаво характеризует рассказ как «дань уважения французской армии» [Ibid, p. 780].

Если французы, несмотря на поражение, предстают в статье храбрыми и стойкими воинами, то русские – жестокими варварами. Партизанский отряд «преследует остатки французской армии с дикой яростью» [Ibid, p. 779]. Делаво в своем пересказе пропускает тот эпизод в рассказе Марлинского, когда русские взяли в плен французского солдата-барабанщика и, несмотря на предложение одного из персонажей расправиться с ним, сохранили ему жизнь, зато пускается в ламентации о тяжелой доле французских солдат: «Читая некоторые эпизоды военных рассказов Марлинского, невозможно отделаться от тягостного впечатления. Сердце сжимается при виде зрелища французских солдат, побежденных губительным климатом, и русских, с жестокой радостью довершающих дело разрушения, начатое природой» [9, p. 779].

Недовольство критика вызывает и то, что «Марлинский повествует о грустных сценах 1812 г. с мрачной безучастностью, которая удивляет

и печалит» [Ibid, p. 780]. Показательно, как старательно Делаво избегает называть вещи своими именами, как он уклоняется от слова «война», на сей раз заменяя его «грустными сценами 1812 года» (*“les tristes scènes de 1812”*). Заметим также, что выше критик упрекал русских писателей в «грехе преувеличения», в чрезмерной страстности, здесь его не устраивает их бесстрастность и безучастность. Это кажущееся противоречие легко объяснимо. Подтекст понятен: Делаво полагал, что русские писатели чересчур эмоционально прославляют победу русского оружия в войне с Наполеоном (в частности, вскользь, не приводя названий, он упоминает «романтические гимны» Жуковского¹) и что они недостаточно эмоциональны в выражении своего сочувствия разбитой французской армии.

Об отражении событий Кавказской войны в русской литературе Делаво говорит весьма коротко. Заметно, что она интересовала его меньше, чем войны, в которых принимали участие его соотечественники: война 1812 г. и Крымская война. Он отмечает лишь, что Кавказская война породила очередной всплеск энтузиазма в русском обществе и волну интереса к военной тематике в литературе, упоминает «Кавказского пленника» А.С. Пушкина и «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова, повести о войне Марлинского и вновь упрекает русских писателей в чрезмерности:

¹ Очевидно, имеются в виду такие стихотворения В.А. Жуковского, как «Певец во стане русских воинов», «Вождю победителю», «Императору Александру», в которых поэт славит победу русского оружия, восхищается неиссякаемой силой русской нации и поэтически осмысливает великое значение Отечественной войны 1812 г.

«Этот энтузиазм иногда побуждает их забыть всякую меру» [Ibid, p. 783].

Первый, кому, по мнению Делава, удалось преодолеть эту «чрезмерность» и правдиво изобразить характер русского солдата, – Л.Н. Толстой. Делава отмечает у Толстого мастерство создания типов русских солдат и офицеров, интерес писателя к будничной стороне войны, описанию нравов и отношений людей на войне. Особенно подробно Делава останавливается на «Севастопольских рассказах» Толстого, в которых, по мысли критика, проявилась «проницательная наблюдательность» Толстого. Романтическим преувеличениям Лермонтова, и особенно Марлинского, Делава противопоставляет в качестве положительного примера тип повествования, разработанный Толстым: «Простой и детализированный рассказ, наподобие дневника, показывает нам с душераздирающей правдивостью как страдания осажденного гарнизона, так и его воинскую доблесть...» [Ibid, p. 791].

Для Делава Толстой прежде всего бытописатель войны и внимательный наблюдатель военных нравов. Делава остается в этом отношении верен себе. Как и в других статьях о русской литературе, его интересуют прежде всего нравственное состояние русского общества, разных его слоев и социальных групп. Толстой-психолог, тонкий аналитик человеческой души не получил достойной оценки в статье. Показательно, что, представляя французскому читателю «Севастопольские рассказы», Делава в своем подробном и довольно верном пересказе, перемежающемся большими цитатами, опускает внутренние

монологи героев, авторский аналитический комментарий их душевных состояний (например, описание чувств Козельцова после посещения блиндажа командира полка).

Статья завершается, как и почти все статьи Делава о русской литературе, размышлениями критика о состоянии российского общества и о будущем России. Такая структура реализовывала замысел, лежавший в основе цикла статей Делава о русской литературе: сквозь призму литературы увидеть тенденции социальной жизни современной России, нравственно-психологическое состояние общества.

Последняя статья Делава о русской литературе «Сатирический роман в России» была опубликована за два года до его кончины в январском номере “Revue des Deux Mondes” за 1860 г. Она знакомила читателя с творчеством еще одного представителя реалистической литературы – А.Ф. Писемского. Творчество Писемского, как и творчество Герцена, Григоровича, Некрасова в предыдущих статьях, рассматривается как свидетельство того, что русская литература, пережив иностранные влияния, обрела наконец свой национальный характер, стала выражением «национального гения» русского народа. Усиление критицизма и сатирического начала в русской литературе XIX в. (в творчестве таких писателей, как Крылов, Гоголь, Григорович, Салтыков-Щедрин, Герцен, Некрасов и Писемский), с точки зрения Делава, свидетельствует о возвращении русской литературы к своим истокам, которые были замутнены иностранными влияниями. В этом ряду Писемский занимает особое место, т.к.

знаменует «последний прогресс реалистической школы» [10, р. 426–427]. По мнению критика, Писемскому удалось соединить гоголевский скрупулезный анализ фактов повседневной жизни с некрасовским страстным обличительным пафосом.

Особенно подробно Делава останавливается на романе Писемского «Тысяча душ», в свойственной ему манере подробно пересказывает сюжет романа, цитирует большие фрагменты из него, отмечает «удивительную правдивость» созданных писателем типов российских чиновников и, конечно, высоко оценивает обличительный пафос писателя. Заслугу Писемского Делава видит в расширении пространства критики российского чиновничества. Писемский обличает не только взяточничество (что до него делал Гоголь), но и глубочайшее невежество, неискоренимую лень, готовность выслужиться перед начальством, другие пороки этого сословия.

Однако критицизм русской литературы вообще, и Писемского в частности, не всегда приходится по вкусу французскому критику. Так, например, с плохо скрываемым раздражением он отмечает, что в правление Николая I в русской литературе появилась тенденция критического изображения иностранцев и русских подражателей Западу. Этим грешили Гоголь, Тургенев, поздний Герцен. Не избежал этого и Писемский. «Эта досадная тенденция, – продолжает Делава, – была поддержана партией славянофилов» [10, р. 441]. А далее следует вежливая по тону, но весьма категоричная рекомендация: «В интересах России следовало бы пожелать, чтобы сатирический

дух русских писателей вдохновлялся другими предметами» [Ibid, р. 442]. Как видим, критицизм русского ума не всегда хорош для Делава: он готов хвалить его, когда тот проявляется в изображении российской действительности, но не одобряет его при изображении иностранцев. При этом Делава не замечает явного противоречия в своей позиции: он неоднократно в своих статьях с сожалением писал о «подражательности» русской литературы, казалось бы, выступал сторонником ее скорейшего освобождения от иностранных влияний, в статье о Писемском с удовлетворением констатировал, что это освобождение произошло, и русская литература наконец-то обрела свою самобытность – и тут же через несколько страниц упрекает русских писателей в некотором критицизме по отношению к Западу и западным влияниям. Это противоречие объясняется смешением у Делава двух критериев в оценке литературы: собственно эстетического и политического. Как критик Делава не может не оценить оригинальности современной ему русской литературы, но как французский интеллигент, встревоженный усилением славянофильских настроений в Европе, он хотел бы сохранить влияние Запада на русскую культуру и общественную жизнь. Этим же объясняются и, казалось бы, не имеющие прямого отношения к теме статьи, посвященной творчеству Писемского, нападки Делава на молодых русских чиновников, которые за границей пытаются защитить репутацию своих коллег. В заключительной части статьи Делава снова возвращается к волнующему его вопросу: «Откуда в русских

писателях сатирического направления это чувство недоверия к западному обществу?» [Ibid, p. 453]. Ответа на него критик не дает, зато вновь наставительно рассуждает о том, что «существенным фактором прогресса для России является способность славянского духа воспринимать и осваивать все живое и благотворное, что он находит в чужеземных нравах и институтах... Поощрять ненависть к иностранному значило бы способствовать неизлечимому бессилию русского национального духа» [Ibid, p. 453].

Как литературный критик самого авторитетного парижского журнала, который читала почти вся образованная и состоятельная Франция и Европа, Делаво внес заметный вклад в ознакомление этой части читающей публики с новинками русской литературы и шире – в формирование образа России в культурном сознании Европы. Делаво не открыл французам богатства и своеобразия русской литературы, как это сделает впоследствии Э.М. де Вогиюэ в своем «Русском романе». Заслуга Делаво состояла в том, что он в середине XIX в. стал популяризатором русской литературы во Франции. Свою популяризаторскую миссию он осуществлял и в качестве переводчика, и в качестве литературного критика. Он знакомил французских читателей с произведениями, которые еще не были переведены на французский язык. Статьи Делаво о русской литературе не отличались ни глубиной или оригинальностью мысли, ни широтой взгляда. Новейшая русская литература в статьях французского критика была представлена несколько однобоко, всего несколькими именами совре-

менных русских писателей (А.И. Герцен, Д.В. Григорович, Н.А. Некрасов, А.Ф. Писемский). Делаво прошел мимо почти всей русской поэзии середины XIX в. (А.А. Фет, Я.П. Полонский, А.Н. Майков, Ф.И. Тютчев). Вне поля его зрения как литературного критика оказались творчество И.А. Гончарова, И.С. Тургенева, раннего Ф.М. Достоевского.

Делаво не всегда удачно пытался совместить в своем лице литературного критика, историка, социолога, публициста и умелого рассказчика. Хотя ему нельзя отказать в эрудиции (он прекрасно ориентировался в современной русской литературе), однако как литературный критик он поверхностен, как историк и социолог – зачастую поспешен в своих умозаклечениях, как публицист – лишен темперамента и страсти, как рассказчик – недостоверен и, конечно, не может соперничать с П. Мери-ме. Статьи Делаво в значительной степени носили реферативный характер, состояли из пересказа сюжетов и обширных цитат из произведений русской литературы, но хотя бы в таком виде русская литература становилась достоянием культурной Франции. Для Делаво-критика литература – прежде всего источник информации о России. Творческая оригинальность каждого из русских авторов для Делаво – вопрос второстепенный. Произведения русской литературы рассматриваются им не как эстетические явления, художественные феномены, а как картины разных сторон русской жизни, прежде всего, нравов и институтов русского общества. Такая установка вполне соответствовала культурно-просветительским задачам, которые ставил

перед собой журнал “Revue des Deux Mondes”, полагавший своей главной целью расширение культурного горизонта французов, их ознакомление с «другим миром», установлениями, нравами, политической и культурной жизнью других стран и народов. В достижение этой цели свой посильный вклад внес Ипполит Делаво.

В целом отношение Делаво, как и журнала, сотрудником которого он являлся, к России заинтересованно-благожелательное. Он видит в России страну в состоянии трансфера, переходящую к реформам, вставшую на путь постепенной либерализации. Борьба нового со старым – постоянный мотив статей Делаво.

В некотором отношении Делаво выступает предшественником Э.М. де Вогюэ и его знаменитой книги «Русский роман» (1886). Для Делаво данное им в статьях описание современной русской литературы, ее наиболее значимых, с его точки зрения, фигур и тенденций, – это всего лишь инструмент изучения «общих тенденций русского народа» [8, р. 834]. Вогюэ в своих статьях в “Revue des Deux Mondes” с большим успехом, чем его предшественник, продолжит на мате-

риале русской литературы исследование нравственного состояния русского общества, а также пресловутых “l’esprit russe”, “le génie russe”. Правда, в интерпретации Вогюэ они приобретут некую таинственность, которой в них не ощущал Делаво, превратятся в «загадочную русскую душу».

Подводя итоги, можно констатировать, что журнал “Revue des Deux Mondes” в силу своей влияния и взвешенной редакционной политики, направленной на расширение культурного горизонта французов, ознакомление их со значительными явлениями в культуре других народов и стран, сыграл особую роль в популяризации русской литературы среди французской читающей публики. Ведущие литературные критики журнала обнаруживали искренний интерес к современной им русской литературе, рассматривали ее в контексте российской общественно-политической, социокультурной и литературной ситуации. Вместе с тем зачастую их суждения и оценки были поверхностными и весьма субъективными, свидетельствовавшими о непреодоленном «комплексе превосходства».

Библиографический список / References

1. Barbey d'Aurevilly. Le XIX siècle. Des Œuvres et des hommes. Choix de textes établi par Jacques Petit. Paris : Mercure de France, MCMLXVI.
2. Baudier Ch. Pouchkin. *Revue des Deux Mondes*. 1837. 1 août. Pp. 345–372.
3. Boutchik V. La littérature russe en France. Paris : Librairie Ancienne Honoré Champion, 1947.
4. Cadot M. La Russie dans la vie intellectuelle française. 1839–1856. Paris : Fayard, 1967.
5. Delaveau H. Le Roman de mœurs populaires en Russie. Grigorovitch. *Revue des Deux Mondes*. 1855. 15 juillet. Pp. 255–295.
6. Delaveau H. Le roman contemporain en Russie: M. Alexandre Herten. *Revue des Deux Mondes*. 1854. 15 juillet. Pp. 316–342.
7. Delaveau H. Les Années de prison et d'exil d'un écrivain russe. *Revue des Deux Mondes*. 1854. 1 sept. Pp. 857–898.
8. Delaveau H. Un poète satirique en Russie. Nicolas Nekrasoff. *Revue des Deux Mondes*. 1858. 15 décembre. Pp. 834–853.

9. Delaveau H. La littérature et la vie militaire en Russie. *Revue des Deux Monde*. 1856. 15 août. Pp. 775–810.
10. Delaveau H. Le roman satirique en Russie. *Revue des Deux Mondes*. 1860. 15 janvier. Pp. 425–453.
11. Saint-Julien Ch. de. Pouchkine et le mouvement littéraire en Russie depuis quarante ans. *Revue des Deux Mondes*. 1847. 1 octobre. Pp. 42–79.

Статья поступила в редакцию 15.10.2020, принята к публикации 20.11.2020
The article was received on 15.10.2020, accepted for publication 20.11.2020

Сведения об авторе / About the author

Трыков Валерий Павлович – доктор филологических наук; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Valeriy P. Trykov – ScD in Philology; Professor at the World Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: v.trykoff@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-67-79

О.Б. КафановаСанкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций,
199106 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Перевод как средство актуализации классики

Аннотация. Классическая русская литература является достоянием всего мира. В рецепции литературы за рубежом перевод становится первичным условием ее известности. Поэтому очень важен сам факт обращения переводчиков к классическим произведениям; не менее важно и качество этих переводов. В основе исследования лежит сравнительно-сопоставительный анализ современных французских переводов лирики С.А. Есенина, а также двух немецких переводов «Записок охотника» И.С. Тургенева. В статье выявляются переводческие принципы и приемы, направленные на воспроизведение художественной стилистики оригинала, трудной для восприятия иностранцев в связи с обилием специфических реалий. В поле зрения переводчика попадает макроконтекст литературного произведения, к которому относятся эпоха, в которую произведение было создано, социальное, политическое и культурное состояние общества, общественное сознание, биография и система морально-эстетических воззрений его автора и т.д. Художественный текст, в отличие от других типов текстов, отличается высокой степенью национально-культурной и временной обусловленности. Представленные примеры демонстрируют актуализацию русской классики за рубежом. Анализ последних французских переводов лирики С.А. Есенина (двуязычные антологии А. Абриля и Х. Муза) и двух немецких перевода «Записок охотника» (П. Урбана и В. Бишицки) можно использовать как на уроках литературы, так и во внеклассной работе. Этот материал нужен для раскрытия мирового значения русских классиков и их популярности за рубежом. Обращение к переводческой деятельности может стать одним из методических приемов преподавания литературы.

Ключевые слова: перевод, русская классика, сравнительно-сопоставительный анализ, актуализация русской классики за рубежом, мировое значение русской литературы

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-013-00684 «Классика в диалоге с современностью: теоретические и методические аспекты изучения русской литературы»

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Кафанова О.Б. Перевод как средство актуализации классики // Литература в школе. 2021. № 1. С. 67–79. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-67-79

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-67-79

O.B. KafanovaSaint-Petersburg Institute for Business and Innovation,
Saint-Petersburg, 199106, Russian Federation

Translation as a means of classics actualization

Abstract. The Classical Russian literature is belongs to the whole world. In the reception of literature abroad, translation is the primary condition for its popularity. Therefore, the very fact that translators turn to classical works is very important; the quality of these translations is equally important. The study is based on the comparative analysis of modern French translations of S.A. Yesenin's lyrics, as well as two German translations of I.S. Turgenev's "Hunter's Notes". The translation principles and techniques aimed at reproducing the artistic stylistics of the original, which are difficult for foreigners to perceive due to the abundance of specific realities, are revealed. The translator has to deal with the macro-context of a literary work, which includes the era in which the work was created, the social, political and cultural state of society, public consciousness, biography and the system of moral and aesthetic views of its author, etc. A literary text, unlike other types of texts, is distinguished by a high degree of national-cultural and temporal conditioning. The presented examples demonstrate the actualization of the Russian classics abroad. The analysis of the latest French translations of the lyrics by S.A. Yesenin (bilingual anthologies by A. Abril and H. Mouze) and two German translations of "Hunter's Notes" by I.S. Turgenev (by P. Urban and V. Bishitski) can be used both in literature lessons and in extracurricular activities. This material is needed to reveal the world significance of the Russian classics and their popularity abroad. Turning to translation activities can become one of the methodological techniques of teaching literature.

Key words: translation, Russian classics, comparative analysis, actualization of the Russian classics abroad, world significance of the Russian literature

Acknowledgments. The conducted research is funded through RFBR grant #20-013-00684 "Classics in a dialogue with the modernity: theory and methods aspects of studying the Russian literature"

CITATION: Kafanova O.B. Translation as a means of classics actualization. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 67–79. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-67-79

Классическая русская литература является достоянием не только России, но и всего мира. А в рецепции литературы за рубежом перевод – это первичное условие ее известности.

Без него не может быть ни критического истолкования, ни читательского восприятия, ни творческого усвоения. Поэтому очень важен сам факт обращения переводчиков к классическим

произведениям. С другой стороны, не менее важно качество этих переводов. Именно переводчик является посредником между произведением русского автора и иностранным читателем, поэтому необходимо профессионально провести сравнение переводов.

Нами используется методология компаративистских исследований, в качестве основного метода применяется сравнительно-сопоставительный анализ современных французских переводов лирики С.А. Есенина, а также переводов «Записок охотника» И.С. Тургенева, выполненных П. Урбаном (2004) и В. Бишицки (2018), выявляются переводческие принципы и приемы, направленные на воспроизведение художественной стилистики оригинала, трудной для восприятия иностранцев в связи с обилием специфических реалий. Для более эффективного анализа нами вводятся понятия «переводческий дискурс», «художественный дискурс».

В настоящее время наблюдается изменение подходов к анализу художественного перевода. Традиционно применялись два подхода. Первый – лингвистический (А.В. Федоров, Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров и др.), посвящен исследованию общих и частных вопросов художественного перевода с сугубо лингвистической точки зрения; второй – литературоведческий (И.А. Кашкин, Г.Р. Гачечиладзе, Ю.Д. Левин и др.), при котором освещается «специфика художественного перевода, связанная преимущественно с вовлечением читателя в процесс авторского мировидения и создания образов, созвучных замыслу автора оригинала» [4, с. 42].

На современном этапе развития теории художественного перевода

ученые все чаще обращаются к новому понятию лингвистики – дискурсу, когда текст рассматривается в совокупности с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими факторами, он анализируется в событийном аспекте, как «речь, погруженная в жизнь» [1, с. 136–137]. Литературный текст оказывается одним из звеньев социально-литературного дискурса, что приводит к закономерному выводу о том, что и в качестве объекта перевода должен выступать не просто художественный текст, а художественный дискурс. Если рассматривать художественный текст как объект перевода, в поле зрения переводчика попадает макроконтекст литературного произведения. К макроконтексту относятся эпоха, в которую произведение было создано, социальное, политическое и культурное состояние общества, общественное сознание, биография, система морально-эстетических воззрений его автора и т.д. Таким образом, понятие дискурса позволяет значительно расширить и конкретизировать возможности лингвистического и переводческого анализа [14, с. 231].

Художественный текст, в отличие от других типов текстов, характеризуется высокой степенью национально-культурной и временной обусловленности. Он «всегда отражает особенности того народа, представителем которого автор является и на языке которого он пишет, и того времени, в котором он живет» [11, с. 245]. Поэтому хороший переводчик должен выходить за рамки переводимого текста в широкий историко-культурный контекст. Несоответствие языковых и концептуальных картин мира автора и переводчика приводит

к межкультурной асимметрии, которая служит критерием неудачного, неадекватного перевода.

Рассмотрим два репрезентативных примера, демонстрирующих актуализацию русской классики за рубежом.

Актуальность поэзии С.А. Есенина во Франции демонстрируется на материале двух новейших переводов. Художественные тексты С.А. Есенина, несомненно, представляют большие трудности при переводе на иностранные языки. Тем не менее, во Франции в последние 15–20 лет появилось три новых сборника переводов есенинской поэзии, принадлежащих Христиану Пигетти, Анри Абрилю и Христиану Музу. Все три сборника являются двуязычными и авторскими, т.е. представляют собой подборку текстов, сделанных самими переводчиками и сопровождаемых их предисловиями (или послесловием). Это дает возможность сравнить концептуальные системы автора оригинального текста, Есенина, и переводчика.

Два первых сборника, «Дневник поэта» (*Journal d'un poète*) Х. Пигетти (Pigetti, 2004) и «Черный человек» (*L'Homme noir*) А. Абриля (Abril, 2006), имеют ярко выраженную концептуальность, которая закрепляется не только названием и соответствующей подборкой текстов, но и серьезными вступительными статьями. Х. Пигетти выстроил композицию своей книги таким образом, что подобранные им стихи и фрагменты поэм постепенно раскрывают личность, характер и душу русского поэта. Выбранное название «Дневник поэта» и выражает его намерение представить исповедь Есенина.

На основе анализа сборника А. Абриля можно сделать вывод, что

переводчик достаточно хорошо почувствовал национально-культурную и социально-историческую специфику творчества русского поэта. Подборка стихов, сделанная переводчиком, признается самой обширной на сегодняшний день на французском языке. Особо французская критика отмечает переводческое мастерство: Абриль постарался «наилучшим образом передать форму оригинала», воспроизвести «как можно точнее русскую просодию посредством метода “функциональной эквивалентности”» [17]. Его антология позволяет французскому читателю войти «в самое сердце поэзии Сергея Есенина» [22]. Еще один критик заявил, что переводчик «совершил в своем сборнике подвиг, восстановив на французском языке русскую музыку поэта, ничего или почти ничего при этом не утратив» [18].

Что касается книги Х. Муза, то в качестве некоего недостатка можно отметить отсутствие ее названия, которое бы служило выражением концепции переводчика (на обложке указаны автор, «стихотворения» и годы их создания). Если у А. Абриля вступительная статья содержит биографический, социально-исторический, политический аспекты, а также касается проблем эстетики и поэтики есенинского творчества в его эволюции, то Х. Муз ограничивается очень кратким послесловием. При этом его основной мотив связан с политикой: он начинает со сравнения судеб Есенина и Пушкина («Пушкин, раздавленный социальной машиной автократии»; «Есенин, раздавленный неумолимой властью большевиков»). Эту трагическую участь переводчик распространяет на абсолютное большинство русских творческих деятелей:

«Такова судьба многих русских поэтов, писателей и мыслителей. Литературная история, как и история русской мысли, слишком часто охватывает историю тюрем, лагерей и способов казни» [19]. Далее следует более частная, психологическая характеристика русского поэта. Автор пишет о конфликтах поэта с самим собой и со своим временем (утверждение довольно спорное) и допускает фактическую ошибку в описании смерти Есенина.

В сборнике Х. Муза 43 произведения поэта (у А. Абриля – 90), при этом

он отобрал как стихи, уже переведенные предшественником, так и новые. Даже из краткого послесловия видно, что социополитическая ориентированность поэзии Есенина для переводчика важнее ее формы. Однако поэтическое творчество вообще, и Есенина в особенности, отличается музыкальностью, поэтому без внимания к просодии, ритму и рифме трудно говорить о приближении переводчика к концепции автора.

Преимущество А. Абриля очевидно в случае передачи наиболее напевных строк Есенина. Ср.:

Отговорила роща золотая
Березовым, веселым языком,
И журавли, печально пролетая,
Уж не жалеют больше ни о ком.

[8, т. 1, с. 209]

Пер. А. Абриля

Le bosquet d'or ne laisse plus entendre
Son gai babil, sa langue de bouleaux
Et dans le ciel les grues en tristes bandes
Vont sans regrets vers des pays nouveaux.

[16, с. 232]

Слова в переводе А. Абриля прекрасно ложатся на музыку Г. Пономаренко (это свидетельство точной передачи просодии, ритмики, мелодики),

Ночь. Вокруг тишина.
Ручеек лишь журчит.
Своим блеском луна
Все вокруг серебрит.
Серебрится река.
Серебрится ручей.
Серебрится трава
Орошенных степей.

[8, т. 4, с. 16]

В этом случае в первой строфе переводчик нашел удачный эквивалент глагола *serebrut* – *argente*, производный от существительного

Пер. Х. Муза

Le bosquet d'or s'est détourné
De la joyeuse langue du bouleau,
Et le grues que tristement s'envolent
Ne regrette rien ni personne.

[19]

чего никак нельзя сказать о переводном варианте Х. Муза. В стихотворении «Ночь» ритм и напевность переданы лучше, а вот лексический состав пострадал. Ср.:

Nuit. Silence alentour.
Seul un ruisseau murmure.
De son éclat la lune
Argente tout autour.
Brille la rivière,
Brille le ruisseau.
Brille l'herbe des
Des steppes irriguées.

[19]

серебро (*argent*). Но в следующей строфе он заменил этот глагол, отступая от Есенина, который закрепляет найденный образ в трех повторах,

на глагол *briller* – сверкать, блестеть. Создается совсем другая картина, не передающая освещение природы при лунном свете. Вместо мягкости и нежности оттенков у Муза *сверкает река, сверкает ручеек, сверкает трава*, словно при солнечном свете.

Подобных примеров можно было бы привести много. Несомненно, последний переводчик уступает предыдущему в своем понимании есенинской поэтики. И, тем не менее, само появление еще одной книжки есенинских стихов на французском языке можно только приветствовать. Это свидетельство укрепляющегося интереса к русскому поэту во Франции и организация своего рода переводческого соревнования, результатом которого в конечном итоге, возможно, будет более совершенное понимание художественного дискурса творчества Есенина и его более адекватное воплощение в переводческой практике.

Востребованность прозы И.С. Тургенева в Германии показана нами на основе сравнения двух переводов «Записок охотника». В 2018 г. вышел новый немецкий перевод этого цикла, приуроченный к 200-летию со дня рождения писателя: «Aufzeichnungen eines Jägers» [21]. Его автор – Вера Бишицки, немецкий славист, переводчик художественной литературы, издатель и редактор, автор статей по истории культуры, лауреат нескольких престижных премий, в том числе Международной литературной премии имени И.А. Гончарова, которая была учреждена Правительством Ульяновской области и Союзом писателей России.

В Германии известность и популярность «Записок охотника» среди немецких читателей утвердилась с сере-

дины 1850-х гг. после выхода в свет первых рассказов (1852) в переводе Августа Видерта. Последний современный перевод, сделанный известным переводчиком Петером Урбаном, вышел в Цюрихе в 2004 г. под названием «Aufzeichnungen eines Jägers» с послесловием переводчика. П. Урбан в 1990–2000-е гг. имел репутацию лучшего переводчика русской классики на немецкий язык. Он переводил Пушкина, Гоголя, Тургенева, Бунина, Бабеля, Хармса, Ерофеева, стал первым обладателем премии И.С. Тургенева, учрежденной в год 190-летия со дня рождения писателя и присуждавшейся за выдающиеся достижения в области художественного перевода русской литературы на немецкий язык. Обширные комментарии, сопровождающие оба издания, свидетельствуют о глубокой погруженности Урбана и Бишицки в философский, культурный, бытовой контекст тургеневской прозы, об их знании особенностей русского языка.

«Записки охотника» трудны для перевода на иностранные языки вследствие содержащихся в них многочисленных реалий крестьянского быта и запечатленного национально-исторического колорита. Анализ нескольких рассказов («Хорь и Калиныч», «Малиновая вода», «Бурмистр», «Мой сосед Радиков»), проделанный молодыми российскими исследователями, выявил основные переводческие приемы, использованные Урбаном. Оказалось, что именитый переводчик использовал преимущественно те приемы, которые позволяют передать стилистику тургеневского текста [2, с. 40–49]. Чаще всего он использовал функциональный аналог, под которым понимается «элемент конечного высказывания,

вызывающего сходную реакцию у читателя» [15, с. 354]. Например: *Орловский мужик живёт в дрянных осино-вых избенках.* – *Der Orjolsche Bauer lebt in elenden Hütten.* В этом случае русская реалия *избенка*, обозначающая бедный деревянный крестьянский дом, заменяется при переводе на немецкое слово *Hütte*, т.е. маленький дом, состоящий из одного помещения.

Достаточно часто в переводах П. Урбана встречается прием транскрипции, т.е. перевода слова графическими средствами с максимально приближенным звуковым соответствием его оригинальной фонетической форме [5, с. 83]. Например: *верста* – *eine Werst*; *десятина* – *Desjatine*, *пуд* – *das Pud*. Этот прием Урбан применяет также при переводе реалий, связанных исключительно с традиционной русской культурой: *квас*, *бала-лайка*, *самовар*, *кафтан*, *казак*. Значительно реже Урбан использовал те переводческие методы, при которых невозможно полностью передать специфику реалий: иногда он прибегал к помощи родовидовой замены, применяя *гиперонимы*, которые выражают более общую сущность переводимого понятия [Там же, с. 87]. Этот метод не позволяет сохранить национально-культурный колорит подлинника: *пуховый картуз* – *eine warme Mütze*. Картуз на Руси обозначал мужской головной убор с жестким козырьком [10, с. 247], а лексическая единица *Mütze* имеет значение «головной убор из мягкого материала, с козырьком или без него». Утрачиваются различия при передаче национальной одежды: *сюртук*, *армяк* переводятся с помощью лексической единицы с широким значением – *der Rock*.

Еще реже Урбан прибегал к калькированию, под которым понимает-

ся заимствование иноязычной реалии путем буквального перевода слова или словосочетания [Там же, с. 85]. Это был вольноотпущенный человек графа... – *Es war der Freigelassene der Grafen.*

Довольно редко Урбан использовал замену реалии иностранного языка на реалию переводящего языка. Этот способ приводит к замещению колорита первоисточника на колорит немецкоязычного текста [5, с. 86]. Например: *Зеленое вино* – *Schnaps*. Реалия *зеленое вино* обозначало на Руси водку, настоянную на травах [10, с. 77], тогда как *Schnaps* представляет собой алкогольный напиток с высоким содержанием алкоголя. Наконец, чрезвычайно редко Урбан употребляет описание; это происходит только в тех случаях, когда в переводящем языке данное понятие или явление отсутствует [5, с. 88]. *В Светлое Воскресенье с ним христосовались...* – *Am Ostersonntag tauschte man mit ihm zwar den Osterkuß...* Глагол *христосоваться* в русской культуре означает «троекратно целоваться, поздравляя друг друга с праздником Пасхи» [10, с. 798]. В немецкой культуре такая традиция отсутствует, что делает необходимым использование приема описания.

Таким образом, анализ достоверно демонстрирует, что в абсолютном большинстве случаев Урбан использовал приемы, позволяющие сохранить реалии, воссоздающие атмосферу жизни России XIX в. Иными словами, переводчику во многом удалось воспроизвести специфику языка тургеневского текста, и тургеневская премия была ему присуждена заслуженно.

Тем не менее, В. Бишицки решила выпустить свой перевод спустя 14 лет. Она ориентируется в большей

мере на массового читателя, которого стремится ввести в широкий контекст создания произведения и творчества Тургенева в целом. Приложение к ее переводу «Записок» составляет 90 страниц – примерно одну шестую часть всего объема книги. Оно состоит из послесловия, дополнительного послесловия к новому переводу, а также развернутых комментариев к тексту. Бишицки включила и «Письмо из Петербурга»; в нем рассказаны обстоятельства, в связи с которыми Тургенев был арестован и приговорен к двухлетней ссылке в Спасском. В обширных примечаниях-комментариях к тексту она дает не только объяснения реалий, но и говорит об особенностях русской действительности, приводит и многочисленные отрывки из писем или высказываний современников Тургенева [21].

Интересно выяснить, как в новом немецком переводе воспроизводятся реалии, которые составляют художественное своеобразие тургеневского текста. Совершенно справедливо, что Бишицки обращает внимание на орфографию имен в русском языке. Она хорошо чувствует разницу между написанием имен *Михайло* или *Михайла*, *Федор* или *Федя*; для нее существенно полное или усеченное отчество: *Иван Матвеевич* или *Иван Матвеич*, *Захар Трофимович* или *Захар Трофимыч*. Это правильное и тонкое наблюдение, поскольку та или иная форма помогает выразить разное отношение к персонажу: фамильярность, доверительность или, наоборот, официальность. С помощью транскрипции Бишицки удачно передает некоторые русские понятия, например: обращение *Batjuschka* (П. Урбан употребил в этом случае менее удачное выражение *Väterchen*, прибегая

к замене реалии иностранного языка на реалию переводящего языка), *Matuschka*, *Barin*, *Domowoi*. Кроме того, она дополнительно объясняет эти понятия в своих примечаниях.

Любопытно сравнить, как в двух переводах воспроизведено специфически старорусское понятие *понёва* (в рассказе «Хорь и Калиныч»). Урбан употребил в этом случае транскрипцию *panjova*. Бишицки в развернутом комментарии объяснила, что «речь идет о непереводимом понятии». Имеется в виду пестрая юбка поверх обычной одежды замужней женщины. «К этой юбке относились также особенный головной убор и наплечный платок. В зависимости от местности (округа, уезда, деревни), достатка, количества детей и возраста обладательницы понёвы эти юбки имели различные узоры и цвета» [Там же, с. 584].

Часто реалии русского традиционного быта передаются в двух переводах одинаково, через транскрипцию: *квас*, *самовар*, *кафтан*, *рубль*, *верста*, *десятина*, *барин*. Точно так же одинаково воспроизводится реалья *лапоты* через кальку *Bastschuhe* [20, с. 11; 21, с. 12], состоящую из двух частей – *лыко* и *обувь*. Вместе с тем Урбан, стремясь к воссозданию национального колорита чаще, чем Бишицки, прибегает к приемам транскрипции и функционального аналога. Например: слово *избы* у Урбана переданы через колоритное слово *die Hütten* [20, с. 6], в то время как Бишицки употребляет лишенное стилистической окраски *Häuser* [21, с. 6]; слово *телега* Урбан воспроизводит через кальку *Telega* [20, с. 8], а Бишицки – через нейтральные лексемы *Fuhrwerk* [21, с. 8] и *Wagen* [Там же, с. 89]; *Наша закуска* – *unsere Zakuska* у Урбана [20, с. 8], *Imbiss* у Бишицки [21, с. 10].

Во всех этих случаях Урбан объясняет слова в примечаниях. Он действовал подобно самому Тургеневу, переводчику повестей Гоголя на французский язык, который стремился сохранить исторический и бытовой колорит оригинала [9, с. 214–230]. В некоторых случаях перевод Бишицки проигрывает, нивелируя колоритную стилистику подлинника. Однако, возможно, Урбан напрасно прибегнул к транскрипции слова *закуска*, которое не выражает никакой специфической реалии, но, несомненно, затрудняет восприятие немецкоязычного читателя.

Урбан, пожалуй, более удачно передает на немецкий язык просторечное устаревшее наречие *одначе* (образованное от *однако*), которое любил употреблять Полутыкин, герой рассказа «Хорь и Калиныч»; он «вместо *однако* говорил *одначе*» [13, с. 8]. Урбан нашел аналог, превратив наречие *jedoch* в *jendoch*. Ср.: «...pflegte statt *jedoch* zu sagen *jendoch*» [20, с. 7]. Бишицки выбрала наречие *freilich* (которое в первую очередь переводится как *конечно*, и лишь затем как *однако*): «...statt *freilich* sagte er *freili*» [21, с. 8].

Можно найти и другие примеры, в которых Урбан демонстрирует бóльшую точность по отношению к стилистике тургеневского текста. В целом уместно воспользоваться определением Б.Д. Добровольского, назвавшего переводческую стратегию Урбана «стратегией формы», которая выражается в стремлении быть максимально близким к «букве» оригинала и сопровождать сложные места детальным филологическим комментарием [7].

Вместе с тем ошибочно было бы утверждать, что В. Бишицки не забо-

тится о формальной точности. Однако в ее переводе гораздо более ощутима «стратегия смысла»; она стремится максимально полно раскрыть «сложные места» для немецкого читателя. По-видимому, ее перевод является более легким и доступным для восприятия немецких читателей еще и благодаря богатому культурологическому комментарию.

В анализируемом рассказе «Хорь и Калиныч» переводчица использует диалог рассказчика с Хорем о необходимости распространения грамотности среди крестьян, чтобы подробнее остановиться на этом вопросе в комментарии. Для пояснения феномена «безграмотности» она цитирует письмо Тургенева от 4 сентября 1882 г. «Крестьянам села Спасского-Лутовинова»: «Дошли до меня слухи, что с некоторых пор у вас гораздо меньше пьют вина; очень этому радуюсь и надеюсь, что вы и впредь будете от него воздерживаться: для крестьянина пьянство – первое разорение. Но жалею, что, тоже по слухам, ваши дети мало посещают школу. Помните, что в наше время безграмотный человек то же, что слепой или безрукий» [12, с. 31].

Существенно расширяет контекст «Записок охотника» комментарий к рассказу «Мой сосед Радилов». В нем изображается интересный персонаж, Федор Михеич, имеющий довольно жалкий вид и занимающий в доме двусмысленное положение. По просьбе Радилова он ради развлечения гостя взял «дряньную скрыпку» и «пустился в пляс», а затем ему накрыли обед отдельно «на маленьком столике без салфетки», и он «начал есть, как акула» [13, с. 52–53]. Этот неопрятный старик, как выяснилось, в прошлом

преуспевающий помещик, после своего разорения нашел кров и пищу в доме Радилова. Он не называется *нахлебником*, но является именно этим типом, которому Тургенев посвятил пьесу с одноименным названием. Бишицки сочла необходимым в обширном комментарии рассказать немецким читателям, что подразумевается под этим понятием (*Gnadenbrotempfänger*). «За помощью» она обратилась к произведению И.А. Гончарова «Фрегат “Паллада”», где в «Заметках об англичанах и англичанках» дается исчерпывающая характеристика «нахлебников»: «А как удивится гость, приехавший на целый день к нашему барину, когда, просидев утро в гостиной и не увидев никого, кроме хозяина и хозяйки, вдруг видит за обедом целую ватагу каких-то старичков и старушек, которые нахлынут из задних комнат и занимают “привычные места”! Они смотрят робко, говорят мало, но кушают много. И Боже сохрани попрекнуть их “куском”!» [6, с. 65–66].

Пояснения, которыми В. Бишицки сопровождает тургеневский цикл, превращают ее перевод в источник самых разнообразных сведений о русской культуре. По-видимому, не стоит сводить предпринятый анализ к однозначной оценке, лучше или нет новый немецкий перевод «Записок охотника» по сравнению с предыдущим. В любом случае этот труд востребован в сегодняшней Германии. Переводчица имеет очень высокое представление о миссии посредника между культурами: «Переводчик русского классического шедевра должен быть *polyhistor*, т.е. энциклопедистом: одновременно и русистом, и германистом, и литературоведом, и этнологом, и лингвистом, и куль-

турологом, и историком, и биологом, порою и медиком, конечно и психологом, даже актером или, по крайней мере, чтецом – если учесть представление готовой книги на творческих вечерах... Конечно, надо быть и литератором и поэтом. И – немаловажное качество – борцом, энтузиастом и идеалистом» [3, с. 15].

Один человек, даже и очень талантливый, едва ли способен воплотить перечисленные качества. В этом смысле два немецких перевода «Записок охотника», появившихся в течение пятнадцати лет, дополняют друг друга. Налицо проявление феномена синхронической переводной множественности, выражающейся в соревновании талантливых переводчиков и в конечном итоге – в обогащении немецкой культуры.

Представленные теоретико-методологические размышления о переводе, построенные на конкретных примерах, могут стать полезным материалом для учителя-словесника. Их можно использовать как на уроках литературы, так и во внеклассной работе. Они нужны для раскрытия мирового значения русских классиков, их популярности за рубежом. Вряд ли можно говорить о международной значимости отечественной литературы, если не будет убедительных доказательств того, что ее знают, читают и ценят в других странах. Переводы являются важным аргументом.

Эффективность уроков литературы связана с продуктивной деятельностью учащихся. Обращение к переводам может стать одним из методических приемов. На таких занятиях необходимо привлекать и активизировать знания учащихся по теории и истории литературы. Следует выделить две группы приемов:

- а) обратный перевод (предлагается фрагмент перевода известного текста русского классика, по которому желательно узнать имя автора и название произведения; более продуктивно такая форма работы будет проходить в классах с углубленным изучением иностранного языка);
- б) прямой перевод (учащиеся могут попробовать сделать собственные переводы небольших фрагментов произведений русских классиков; при этом желательно подобрать разные текстовые элементы: пейзаж, портрет, интерьер, диалог; подобное задание предполагает сотрудничество учителей литературы и иностранного языка).

Серьезное изучение языка возможно только при обращении к художественной литературе, как это было в классических гимназиях дореволюционной России (не случайно, что все русские писатели были тогда и переводчиками, а иногда начинали свою деятельность с переводов). При этом переводы учеников можно совершенствовать, обсуждать и на их основе оформлять индивидуальные и групповые проекты.

Таким образом, в данном конкретном случае французские и немецкие переводчики делают русскую классику достоянием современного читателя за рубежом. Подобные процессы происходят не только в Европе, но и в странах Азии (особенно в Китае и Индии) или США.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / глав. ред. В.Н. Ярцева. М., 2002. С. 136–137.
2. Бабкина Е.С., Стрелкова С.П. Особенности передачи русскоязычных реалий на немецкий язык (на материале рассказов И.С. Тургенева «Записки охотника» и их переводов на немецкий язык) // Время науки. 2018. № 2. С. 40–49.
3. Бишицки В. «Считаю великим счастьем своей жизни, что я несколько приблизил свое отечество к восприятию европейской публикой». По поводу новых переводов «Записок охотника» (2018) и «Первой любви» (2018) на немецкий язык // И.С. Тургенев и русский мир: материалы международной конференции к 200-летию писателя, 29–31 октября 2018 г. М., 2018. С. 14–15.
4. Борисенко Ю.А. Художественный дискурс и перевод // Переводческая коммуникация в XXI веке. Дискурсивные аспекты перевода: монография. Ижевск, 2019. С. 43–75.
5. Влахов С.И. Непереводимое в переводе. 4-е изд. М., 2009.
6. Гончаров И.А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. Т. 2. СПб., 1997.
7. Добровольский Б.Д. Лексические трудности перевода в лингвокультурном аспекте (на материале романа Кристи Вольф «Медея» и поэмы Венедикта Ерофеева «Москва-Петушки»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
8. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995–2002.
9. Кафанова О.Б. Тургенев – интерпретатор и переводчик Гоголя // И.С. Тургенев. Новые исследования и материалы. Вып. III. М.; СПб., 2012. С. 214–230.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 10-е изд. М., 1973.
11. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода. Нижний Новгород, 2001.
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. Т. 13: Письма. М.; Л., 1968.
13. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т. 3: Сочинения. М., 1979.
14. Чернявская В.Е. От анализа текста к анализу дискурса // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования. Рязань, 2002. С. 230–232.

15. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М., 1973.
16. Abril H. Sergueï Essénine. L'Homme noir (1910–1925). Choix, présentation et traduction de Henri Abril. Strasbourg, 2015.
17. Despax Jean-Luc (Aujourd'hui Poème, 63). URL: <http://henri-abril.fr/traductions-poetes-russes-henri-abril> (date of access: 07.08.2020).
18. Lequesne Paul (Le Monde des Livres, 2005). URL: <http://henri-abril.fr/traductions-poetes-russes-henri-abril> (date of access: 07.08.2020).
19. Mouze Ch. Sergueï Essénine. Poèmes 1910–1925. Paris, 2015.
20. Tourguéniev Ivan. Aufzeichnungen eines Jägers von Peter Urban. Mit einem Nachwort von Peter Urban. Zürich, 2004.
21. Tourguéniev Ivan. Aufzeichnungen eines Jägers. Neu übersetzt von Vera Bischitzky. München, 2018.
22. Varjac Victor (Panorama du livre, 2005). URL: <http://henri-abril.fr/traductions-poetes-russes-henri-abril> (date of access: 07.08.2020).

References

1. Arutyunova N.D. Discourse. Speech. *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar*. V.N. Yarceva (ed.). Moscow, 2002. Pp. 136–137. (In Russ.)
2. Babkina E.S., Strelkova S.P. Features of the transfer of Russian-speaking realities into German (based on the stories of I.S. Turgenev “Notes of a Hunter” and their translations into German). *Vremya nauki*. 2018. No. 2. Pp. 40–49. (In Russ.)
3. Bischitzky V. “I consider it a great happiness of my life that I have brought my fatherland a little closer to the perception of the European public”. Regarding the new translations of “Notes of a Hunter” (2018) and “First Love” (2018) into German. *I.S. Turgenev i russkij mir. Materialy mezhdunarodnoj konferencii k 200-letiyu pisatelya, 29–31 oktyabrya 2018 g.* Moscow, 2018. Pp. 14–15. (In Russ.)
4. Borisenko Yu.A. Fiction discourse and translation. *Perevodcheskaya kommunikaciya v XXI veke. Diskursivnye aspekty perevoda kollektivnaya monografiya*. Izhevsk, 2019. Pp. 43–75. (In Russ.)
5. Vlahov S.I. Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. 4th ed. Moscow, 2009. (In Russ.)
6. Goncharov I.A. Polnoe sobranie sochineniy i pisem [Completed collection of works]. In 20 vols. Vol. 2. St. Petersburg, 1997. (In Russ.)
7. Dobrovolsky B.D. Leksicheskie trudnosti perevoda v lingvokul'turnom aspekte (na materiale romana Kristy Vol'f «Medeya» i poem Venedikta Erofeeva «Moskva-Petushki») [Lexical difficulties of translation in the linguocultural aspect (based on the novel by Christa Wolf “Medea” and the poem by Venedikt Erofeev “Moscow-Petushki”)]. PhD theses. Moscow, 2009. (In Russ.)
8. Yesenin S.A. Polnoje sobranie sochineniy [Completed collection of works]. In 7 vol. Moscow, 1995–2002. (In Russ.)
9. Kafanova O.B. Turgenev – interpreter and translator of Gogol. *I.S. Turgenev. Novye issledovaniya i materialy*. Issue III. Moscow; St. Petersburg, 2012. Pp. 214–230. (In Russ.)
10. Ozhegov S.I. Slovar Russkogo yazyka [Dictionary of the Russian Language]. 10th ed. Moscow, 1973. (In Russ.)
11. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. Teoriya perevoda [Translation theory]. Nizhny Novgorod, 2001. (In Russ.)
12. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochineniy i pisem [Completed collection of works and letters]. In 28 vols. Vol. 13: Letters. Moscow; Leningrad, 1968. (In Russ.)
13. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochineniy i pisem [Completed collection of works and letters]. In 30 vols. Vol. 3: Works. Moscow, 1979. (In Russ.)
14. Chernyavskaya V.E. From text analysis to discourse analysis. *Tekst i diskurs: traditsionnyj i kognitivno-funkcionalnyj aspekty issledovaniya*. Ryazan, 2002. Pp. 230–232. (In Russ.)
15. Schweitzer A.D. Perevod i lingvistika [Translation and linguistics]. Moscow, 1973. (In Russ.)

16. Abril H. Sergueï Essénine. L'Homme noir (1910–1925). Choix, présentation et traduction de Henri Abril. Strasbourg, 2015.
17. Despax Jean-Luc. Aujourd'hui Poème, 63. URL: <http://henri-abril.fr/traductions-poetes-russes-henri-abril>
18. Lequesne Paul. Le Monde des Livres. 2005. URL: <http://henri-abril.fr/traductions-poetes-russes-henri-abril>
19. Mouze Ch. Sergueï Essénine. Poèmes 1910–1925. Paris, 2015.
20. Tourguéniev Ivan. Aufzeichnungen eines Jägers von Peter Urban. Mit einem Nachwort von Peter Urban. Zürich, 2004.
21. Tourguéniev Ivan. Aufzeichnungen eines Jägers. Neu übersetzt von Vera Bischitzky. München, 2018.
22. Varjac Victor. Panorama du livre. 2005. URL: <http://henri-abril.fr/traductions-poetes-russes-henri-abril>

Статья поступила в редакцию 20.10.2020, принята к публикации 30.11.2020
The article was received on 20.10.2020, accepted for publication 30.11.2020

Сведения об авторе / About the author

Кафанова Ольга Бодовна – доктор филологических наук; профессор кафедры педагогических инноваций и психологии, Санкт-Петербургский институт Бизнеса и Инноваций

Olga B. Kafanova – ScD in of Philology, Professor at the the Pedagogical Technologies and Psychology Department, Saint-Petersburg Institute for Business and Innovation

E-mail: olg_kaf@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-80-93

Е.С. РоманичеваМосковский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

На подступах к «новой» методике обучения литературе: предпосылки, условия, поиски возможных теоретических оснований

Аннотация. В статье автор констатирует, что современная методика обучения литературе переживает кризис, который понимается как необходимость серьезных изменений, назревших в науке. Причины кризиса исследователь видит в том, что в методической науке не произошел антропологический поворот: концепция изучения предмета продолжает ориентироваться только на очень мощную отечественную методическую традицию и не принимает в расчет, что социокультурные условия изменились, что вызвало появление принципиально новых практик чтения, во многом обусловленных тем, что ученик читает текст с экрана. В основной части статьи также проанализирован итог вынужденного «дистанта» и сделан вывод о том, что у современных школьников в массе не сформированы навыки самостоятельной учебной работы по литературе. Однако автор не только констатирует сложившуюся в современном литературном образовании печальную ситуацию, связанную с чтением и письменными работами школьников, но и обозначает возможные, на его взгляд, пути ее преодоления. Последние он связывает с методическим освоением новых форматов культурной коммуникации, сложившихся в медийной среде и поэтому привычных для школьников, с поиском (не пересмотром, а с существенным обновлением) новых теоретических оснований методической науки и определяет возможные подходы к ним. Эти подходы обозначены в заключительной части статьи. В целом статья носит полемический характер – ее автор приглашает профессиональное сообщество к дискуссии.

Ключевые слова: методика обучения литературе, антропологический поворот, новые теоретические основания, навыки самостоятельной работы, конвергентность и партиципаторность новых читательских практик, медийные форматы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Романичева Е.С. На подступах к «новой» методике обучения литературе: предпосылки, условия, поиски возможных теоретических оснований // Литература в школе. 2021. № 1. С. 80–93. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-80-93

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-80-93

E.S. RomanichevaMoscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Approaching the “new” method of teaching literature: Prerequisites, conditions, search for possible theoretical foundations

Abstract. In the article, the author states that the modern methodology of teaching literature is experiencing a crisis, which is understood as the necessity of some serious changes that have become imminent in academia. The researcher finds the causes of the crisis in the fact that the anthropological turn had not taken place in methodical studies. The study of the subject continues to focus only on a very strong Russian methodological tradition and does not take into account that social and cultural conditions have changed, which has caused the emergence of new reading practices, largely due to the fact that the student reads the text from the screen. The main part of the article also analyzes the result of the forced “distant teaching” and concludes that modern students *en masse* have not acquired the skills of independent work in literature classes. However, the author not only states the sad situation that has developed in modern literary education in relation to reading and writing works, but also emphasizes possible ways to overcome it. The author associates them with the methodical development of new formats of cultural communication, formed in the current media environment and therefore familiar to students, but first of all – with a search (not a revision, but a substantial upgrade) for new theoretical bases of methodological scholarship, identifying some possible approaches to them. These approaches are outlined in the final part of the article. In general, the article is polemical in nature – the author invites the professional community to participate in the discussion.

Key words: methods of teaching literature, anthropological turn, new theoretical foundations, skills of independent work, convergence and participation of new reading practices, media formats

CITATION: Romanicheva E.S. Approaching the ‘new’ method of teaching literature: Prerequisites, conditions, search for possible theoretical foundations. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 80–93. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-80-93

Почти четверть века назад российский методист В.Ф. Чертов во «Введении» к первому изданию своей монографии «Русская словесность в дореволюционной школе» писал: «Историю отечественной методики преподавания литературы можно представить как постепенное, но неуклонное движение к читателю-школьнику» [15, с. 3]. Иными словами, методика преподавания литературы практически в течение почти двух веков (примем за точку отсчета 1844 г. – год выхода книги Ф.И. Буслева «О преподавании отечественного языка») выстраивалась «от текста»: ученые-исследователи, авторы учебников и учителя, последовательно ориентируясь на литературоведение как базовую науку, делали и делают так, чтобы сложные тексты, адресованные взрослым читателям, были восприняты и изучены школьниками. Именно поэтому при всем многообразии сформулированных и документально зафиксированных как в Федеральном государственном образовательном стандарте, так и в авторских программах целей литературного образования на первый план выдвигалась как главная одна: приобщение к канону, трансляция культурных кодов, воспроизведение традиций. Отсюда абсолютно понятно, почему самые ожесточенные споры всегда вызывает состав «обязательных» для школьного изучения текстов русской классики.

Однако в сегодняшнем VUGA-мире (нестабильном, сложном, неопределенном, непредсказуемом) существование литературного образования в рамках «вертикальных» иерархий (классика, беллетристика, массовая литература) и сохранения «пиитета» юного читателя по отношению

к классическому тексту становится все более и более проблематичным. Почему это происходит? Во многом потому, что методика не принимает во внимание очень важный факт: в гуманитарных науках, связанных с чтением, произошел антропологический поворот (о нем писали Г. Кавалло и Р. Шартье во «Введении» к книге «История чтения в западном мире от Античности до наших дней» [4]). Внимание исследователей теперь обращено на то, 1) кто именно был читателем, а не на репертуар читаемых книг и их количество, 2) как влияли на чтение практики тела («В семье я больше наблюдал, как читают другие: папа – в кресле, под лампой, закинув ногу на ногу, с раскрытым на коленях томиком, попыхивая трубкой и рассеянно поглаживая пальцем безупречный пробор; Бернар – в нашей с ним комнате, лежа на боку с согнутыми в коленях ногами... В этих позах было столько комфорта... В сущности, именно физиология чтения и подтолкнула меня к нему. Может, я и читать-то начал только для того, чтобы попробовать эти позы, а потом и другие» [9, с. 75]) и материальный носитель текста (свиток, кодекс, экран), 3) как влияли на чтение меняющиеся форматы печатной книги-кодекса (расположение текста на странице, его «сочетание» с картинками, кегль, шрифт). Иными словами, акцент сегодня делается не на изучении репертуара чтения, а на том, как читали и читают тексты, т.е. на читательских практиках. Именно поэтому социологи, изучающие чтение, стали во многом объяснять утрату «золотых» полок, которые составляли детское/подростковое чтение, социокультурным контекстом [16].

Психологи на основании собственных экспериментов и изучения большого массива новейших источников по проблемам цифрового чтения констатируют, что «в настоящее время мы переживаем переходный период в чтении (от “бумажного” к “экранному”. – *Е.Р.*), что отвечает более общей тенденции интеграции подходов: традиционного и цифрового образования с обязательным использованием новейших технологий (*blended learning* – смешанного обучения)» [8]. Наша попытка создать искусственную среду обучения (требование бумажных носителей на учебных занятиях) вместо того, чтобы обучать цифровому чтению, приводит к тому, что мы игнорируем не только достаточно привычные для молодых практики чтения, но и сам факт другого «бытования» текстов: «Читать с экрана – совсем не то же самое, что читать книгу-кодекс. Электронная репрезентация текстов полностью меняет условия их существования. На место материальной книге приходят нематериальные тексты, не имеющие собственного местоположения; на место линейной последовательности, заданной печатным объектом, – нечто прямо противоположное: свободное сочетание фрагментов, которыми можно манипулировать как угодно; на место непосредственного восприятия произведения как целого, зримо представленного содержащим его объектом, – длительная навигация по текстовым архипелагам с расплывчатыми берегами. Эти перемены неизбежно и в обязательном порядке требуют новых способов чтения, нового отношения к письменности, новых интеллектуальных техник» [17, с. 32]. Этими способами чтения наши ученики овладевают (если овла-

девают!) без нашего методического сопровождения и поддержки.

Во многом это происходит потому, что в массе своей профессиональное сообщество не готово признать, что сменилась и продолжает меняться культура межпоколенческих отношений: доля постфигуративной культуры, когда младший учится у старшего, уменьшается, уступая место культурам кофигуративной, когда старшие и младшие учатся у сверстников, и префигуративной, когда старшие учатся у младших [8]. Вместо того чтобы учиться жить в условиях сосуществования этих культур мы, как Дон Кихоты, предпочитаем бороться с... ситуацией, которая уже наступила, и повернуть время вспять, ссылаясь на необходимость сохранения традиций и не видя, что мы тормозим процесс развития литературного образования.

Мы также не готовы признать, что мир культуры сегодня существует в потоке, он стал миром медиасреды, т.е. миром в первую очередь коммуникации, которая выстраивается не от текста, а от человека, его читающего. Будем также помнить, что изначально понятие коммуникации было сформулировано как сложная, многоплановая процедура общения. «Под коммуникацией никогда не понимали однонаправленный или двухтактный обмен порциями информации, а рассматривали как непрерывный алгоритмический процесс функционирования информации; как процесс обмена сигналами при помощи кода – связи между этими сигналами. Важно подчеркнуть, что изначально коммуникацию как явление многофакторное считали функционирующей в рамках трех каналов: вербального и визуального, двух основных,

и третьего аудиального, который хотя и являлся второстепенным, но был обязательным, – пишет современный исследователь. – И тот факт, что до недавнего времени доминировало письменное монологическое иерархическое сильное активное вербальное общение, реализованное в книгах, печатных изданиях, учебниках, а также на телевидении и радиовещании, говорит лишь об определенных политических, идеологических и экономических предпочтениях общества, которые постепенно сменились иными, и эти изменения совпали с развитием новых технологий в рамках Интернет-пространства, усилив и разнообразив их» [1, с. 23].

В этой профессиональной неготовности признать очевидные перемены, принципиально новую социокультурную ситуацию нам видятся причины отчасти кризисного состояния (а кризис – это в первую очередь показатель необходимости назревших изнутри изменений) современного массового литературного образования и отчасти нашей методической науки, которая недостаточно интенсивно и быстро предлагает школе прорывные решения.

Убедил нас в справедливости сказанного обрушившийся на школу в 2020 г. «дистант» (не будем его путать с цифровизацией), который показал, что офлайн-технологии не работают при их «переносе» в виртуальную среду, а провалы в обучении школьника во многом обусловлены тем, что у учеников не сформированы навыки учебной самостоятельной работы, для которой характерно:

- умение ставить цель своего образования, как долгосрочную, так и краткосрочную, и достигать результатов и нести за них ответственность

(ученики без «значимого взрослого» и жесткого контроля с его стороны оказались в ситуации «выученной беспомощности»);

- поддержание собственного познавательного интереса («Как отмечают психологи, познавательный интерес является глубинным внутренним мотивом. Он основан на врожденной познавательной потребности человека и неразрывно связан со многими психологическими процессами и феноменами» [5, с. 13]. А это значит, что ученика нужно учить создавать условия, при которых познавательный интерес сохраняется и поддерживается при кураторской помощи со стороны «значимого взрослого»);
- сохранение «живого» отношения к слову, тексту (школьнику проще и легче обратиться к «готовым домашним заданиям», списать, потому что выполнение задания не наполнено для него ценностью и смыслом, и поэтому его выполнение является учебно-имитационной процедурой);
- способность искать и критически оценивать информацию, полученную из разных источников (современного школьника учат работать (в лучшем случае!) с одним источником – учебником, который содержит научно точную и педагогически выверенную информацию. К сожалению, не всегда учителя предлагают задания на поиск, оценку и работу с разными источниками (а они есть во многих учебниках), т.е. не уделяют достаточного внимания формированию навыков критического мышления в процессе овладения стратегиями чтения разных (в первую очередь – нехудожественных) текстов;

- умение распределять свое время и «долго» работать сосредоточенно, в том числе в группе (это во многом обусловлено тем, что хронометрирует работу на уроке учитель, а времени и места для групповой работы – в силу перегруженности предметных программ и необходимости их обязательно «пройти», потому что над учителем и учениками висит дамоклов меч постоянного и все увеличивающегося контроля, – фактически не остается).

Думается, что навыки самостоятельной работы формируются только в ситуации офлайн-обучения, но на их формирование нужно время, поэтому на всех этапах литературного образования его предметная составляющая должна «потесниться». Мы должны признать, что в ситуации «дистанта» это уже случилось. Учитель-словесник вынужден был работать с программой: в чем-то сокращать и предлагать отдельные тексты для самостоятельного чтения, менять порядок их изучения; он стал ориентироваться в первую очередь на процесс обучения, а не на его формальный результат.

Вот как о ситуации «дистантного» окончания учебного года и его итогах рассказывают московские учителя, делясь своими размышлениями:

- «...изменилось отношение к образованию как к процессу, где индивидуализации должно быть больше, чем генерализации (теперь – больше). Раньше была одна большая священная программа и разные маленькие человечки, которые без разговоров эту программу должны освоить. Теперь священность программы сильно пошатнулась, человечки подросли и все чаще задают вопрос “зачем мне это?” А кнутов преж-

них, чтоб рты затыкать, нет. Раньше все писали выпускное сочинение по литературе и вступительное в вуз, а теперь лит-ру сдает 5 процентов школьников. И вообще жизнь разручилась: я живу не частью общей, предписанной извне жизни, а одну отдельную свою. Она очень короткая, а культура очень большая. Всю ее никогда не охватить. А тогда можно я буду из этой культуры набирать себе то, что мне интересно, не вам, а мне, я ж свою жизнь строю... Это все с разной скоростью в разных местах происходит, но происходит» (<https://www.facebook.com/sergej.lupus>);

- «...оказалась в ситуации чистой методики... То, что раньше можно было добрать интонацией, жестом, адресным выражением лица, теперь не работает: (нужно. – Е.Р.) отобрать те виды заданий, которые максимально подходят именно к этой учебной ситуации. Так построить проверку, чтобы она заставила ребенка даже в условиях, когда он может списать и проконсультироваться, прежде всего думать» (www.facebook.com/rimma.khramtsova).

О чем размышляют учителя? О том, что нет вовлеченности участников – нет учебного процесса, что вовлеченность создается «средствами» индивидуализации (не путать с индивидуальным подходом!) при освоении программы, именно поэтому программа – не догма, которой надо следовать вопреки всему, ее можно и нужно кастомизировать, т.е. перестроить под образовательный (!) запрос, который формулирует учитель *вместе* с учениками. Нам кажется важным отметить, что 2020/2021 учебный год (и это был очень важный

итог «дистанта») во многих школах страны начался с вопроса, который был поставлен перед учениками: что я жду от уроков литературы? Поиск *совместного* ответа на него позволил скорректировать учительскую оптику. И как здесь не вспомнить слова М.А. Рыбниковой, ее неприятие «так называемых методразработок, в которых мы видим зачастую не только объяснение урока как методической задачи, сколько раскрытие произведения как такового, решение задачи чисто литературоведческого характера» [13, с. 23]!

Нам представляется, что осмысление того, что сегодня рождается в современной практике преподавания предмета, предлагается и обсуждается и в результате получает оценку профессионального сообщества на уровне «горизонтальных» учительских связей [10] и может стать отправной точкой для создания «новой» методики обучения литературе, но при этом необходимо соблюсти ряд условий. Остановимся на этом подробнее.

Во-первых, мы должны перестать воспринимать ученика как объект для приложения педагогических усилий по «приобщению к чтению». И здесь дело не только в преодолении противоречия, указанного М.А. Рыбниковой («у нас совершенно заброшена тема о литературных вкусах школьника» [13, с. 27]), через обновление программы за счет произведений современной литературы: их можно изучать (и как показывает и массовая практика, и ее описание в работах методистов, что занимаются проблемами освоения современной детской/подростковой литературы в школе [6]) «привычным» способом. Его можно описать через два «традиционных»

вопроса: что хотел сказать автор? чему учит эта книга? Думается, замена одного текста другим (классического – современным, непопулярного – модным, etc.) ничего не меняет в обучении, потому что не меняется методология подхода к изучению текста и технология работы с ним на уроке. Ведь «программа есть своего рода задача, которая решается системой методических действий» [13, с. 56], следовательно, действия будут неизменными, если меняется не условие задачи (читай: концепция программы), а только числа (читай: художественные тексты), с которыми «совершаются действия».

Во-вторых, мы не должны забывать, что в массовой школе мы формируем «просто» читателя, а не филолога: «...мы придаем громадное значение произведению, его воздействию на школьника. Но наш метод не является методом филологическим» [Там же, с. 51]. Именно поэтому на первом месте должно быть не обучение анализу текста и передача достаточно серьезного объема теоретико- и историко-литературных знаний о нем (это задача изучения литературы в гуманитарных классах, и давайте эти задачи научимся разделять!), а его восприятию, формированию готовности вступить с текстом в диалог «на равных»: ведь классика не сама себя отобрала, ее отобрали читатели разных поколений. Поэтому если сегодняшний читатель не откликается на классику как на «живой» и «живущий здесь и сейчас» текст, который прежде всего позволяет взглянуть в себя и понять что-то о себе, она перестает быть классикой, а становится... памятником, перед которым лишь можно преклонить колени и выразить свое восхищение...

или пройти мимо. Готовность читателя-школьника откликнуться на художественное произведение не может формироваться на заключительном этапе работы, когда ему предлагается «текст о тексте». Мы сознательно не употребляем слово «сочинение», потому что считаем: отклик сегодня на текст не может создаваться только в традиционном, во многом «исчерпанном» себя формате. Не будем забывать, что сочинение досталось курсу словесности (а затем и литературы) от курса риторики и цель написания работ подобного типа была другой: на первое место была поставлена задача научить создавать тексты по определенным канонам. Именно поэтому художественные (и не только художественные) тексты рассматривались как «материал» для упражнений. Насколько эта задача сегодня успешно совмещается с другой – прочитать и изучить тот или иной текст и написать о нем «свой» текст на заданную тему по определенному канону – судить можно только по высказываниям учителей и собственному, достаточно печальному опыту наблюдений: к сожалению, доказательных исследований, т.е. исследований, выстроенных на основе анализа большого массива данных, нет.

В-третьих, для того, чтобы в нашей науке произошел антропологический поворот, нужно предпринять ряд шагов. Истории методики предстоит ответить на исследовательские вопросы: кого и почему можно считать «читателем-школьником» применительно к дореволюционной школе, советской школе разных периодов, российской школе конца XX в.? что читателю было «предписано» читать-изучать-обсуждать школьной программой, а что читал уче-

ник по собственному выбору? Иными словами, необходимо создать «портрет читающего школьника» и проследить, как и почему он менялся. Это позволит нам увидеть не только смену «золотых полок», т.е. содержания детского/подросткового/юношеского чтения, но и осмыслить, как и почему менялось (и менялось ли вообще?) количество читающих детей и подростков, как в их жизни сочеталось обязательное «академическое» и повседневное чтение, было ли последнее «свободным» или «предзаданным», кто или что оказывало влияние на формирование интереса к чтению в разные периоды развития отечественной школы, каковы были мотивы чтения и условия создания читательской среды, вовлекающей учеников в чтение. Список вопросов можно продолжить. Подчеркнем существенное: нужно изучать школьника как субъекта своей собственной читательской деятельности, его практики чтения, а не только репертуар того, что он читает. Последний, безусловно, необходимо исследовать, но не только количественно, но и качественно, в русле проблемного вопроса: что ищет школьник в текстах? какие произведения его привлекают? Отметим сразу, что премию В. Крапивина в 2019 г. получила книга Елены Клишиной «Спойлеры», которая выстроена как обсуждение классических произведений (списка, который главный герой получил для чтения на лето) в социальных сетях. В 2020 г. второе место на конкурсе «Книгуру», где тройку лидеров – после того как взрослые эксперты определили шорт-лист – выбирает подростковое жюри, было присуждено книге Евы Немеш «Субтитры», текст которой «создан» в актуальной (в театре

даже очень модной) технике verbatim и представляет собою коллаж из расшифровок блогерских подкастов. Завязка сюжета – автокатастрофа, в которой погибли и покалечились дети; из аудио- и видеосюжетов, следя за ходом блогерского расследования, читатель узнает о причинах трагедии. Сразу отметим, что привлекательной для школьников оказалась прежде всего проблематика, а не форма подачи материала. В качестве примера сошлемся на издание комедии Н.В. Гоголя «Ревизор», текст которой был воспроизведен в форме реплик в чате. Этот подход оказался оригинальным дизайнерским решением одного из белорусских издательств, но не более того: ожидаемого интереса со стороны читателей-школьников он не вызвал. Однако это вовсе не значит, что привычный для современного ученика формат представления текста, вовлекающий в коммуникацию с читателем, вообще не играет роли. Но об этих актуальных «медийных жанрах» и возможности их использования в литературном образовании скажем чуть ниже.

В-четвертых, нам нужно научить самих и научить школьников (или учиться вместе с ними) по-новому работать с «каноном». И работа, нам кажется, может идти в двух направлениях.

Первое связано с организацией того, что можно назвать образовательным «контентом». Учебник по литературе должен стать прежде всего не носителем информации о художественном произведении, которую нужно воспринять и воспроизвести ученику, а инструментом, помогающим ученику постигать текст, иными словами, следует переставить акценты в функции учебных книг. Это уже

сделано в ряде УМК, которые были созданы в XXI в. Методистам (или социологам образования) необходимо провести исследование на массиве больших данных (data literacy), а не ограниченных фокус-групп, в какой степени сегодняшний школьный учебник и в какой из своих функций востребован в учебном процессе.

Возможно, ученые придут к выводу, что место учебной книги в литературном образовании должны занять глубоко эшелонированные курсы (а может быть, так и должен быть выстроен сам предмет «литература»), в рамках которых четко разграничено содержание и объем онлайн и офлайн учебных занятий, подобраны ресурсы и платформы, на которых школьники могут работать, по-другому выстроена сама работа учителя. Возможно, выдвинутая гипотеза не подтвердится, но мы убедимся: учебник – книга на все времена, она «видима» (воспользуемся метафорой Дж. Хэтти про видимое обучение) в обучении. Однако при открывающейся перспективе «возможного» сегодня совершенно ясно одно: в занятия литературой должны быть включены оригинальные, а не только «адаптированные» учебные тексты, в процессе работы с которыми у школьников и будут формироваться навыки критического мышления. Последнее сегодня можно определить как способность самостоятельно управлять процессом собственного познания, направляя, корректируя и рефлексирова его. Ведь в жизни ученику нужно будет определять свой круг чтения, опираясь в том числе на рекомендации книжных блогеров и рецензентов, буктрейлеры, обсуждение в книжных клубах и т.д. С этим контентом, представленным сегодня в виртуальной

среде, ему тоже нужно научиться работать. Именно поэтому с гаджетами на уроках литературы нужно не бороться, а учить их использовать как инструмент.

Конечно, если продолжать ставить как основную цель преподавания литературы передачу предметного содержания от учителя к ученикам, то очевидно, что возникновение посредника в виде компьютера замедляет этот процесс. Если же принять во внимание, что школа утратила монополию на обучение и «расшколивание» (И. Иллич) – это отказ не от школы как института, а только от ее монополии на образовательный процесс, а учиться можно везде: в городе, в библиотеке, в музее, на выставке, в книжном магазине, etc. – и начать изучение партиципаторных, т.е. соучастных, и тьюторских практик, которые активно внедряют в жизнь учреждения культуры, например, музеи [2; 14], то методика сможет предложить школе ряд прорывных решений.

Вторым направлением будет актуализация – применительно к сегодняшним социокультурным условиям – и реализация на практике, а не провозглашение только на словах идеи «от маленького писателя к большому читателю». Какой путь предлагала и обосновывала М.А. Рыбникова в одноименной статье [12]? Она утверждала, что разбор текста и сочинение-рассуждение о нем будут тогда продуктивны, если ученик пойдет к классическому, но чужому и далекому от него тексту от собственного. Комментируя выдвинутый тезис, в более позднем труде она писала: «Нужно прямо сказать, что ни один из приемов обучения чтению так не актуален, как система творческих

сочинений. К живописи ближе подойдет тот человек, который хоть сколько-нибудь рисовал, к музыке – тот, кто хоть как-нибудь играл, к литературе тот, кто хоть немножко писал <...> Заставляя учащихся писать, мы вводим их в понимание значения и радости творческого труда, мы приобщаем их к замыслу, к плану литературного произведения, мы даем им литературное образование.

Методика творческих сочинений сдвинет с мертвой точки постановку деловых работ типа рассуждений. Опыты рассказиков и описаний, басен и диалогов, опыты дневниковых записей, живые отчеты о пережитом, о прочитанном – все это оживит сочинения типа рассуждения, сделает их естественными и убедительными» [11, с. 471].

Сегодня творчество современного ученика погружено в коммуникативную среду, в актуальные для него жанры: инфографику, записи в блоге, создание постов в социальных сетях и их активное комментирование, фанфики, буктрейлеры, интерактивные комментарии и другие медийные форматы. Может быть, поэтому ученик так противится написанию «традиционного» сочинения-рассуждения: этот жанр для него неактуален, к нему его нужно и можно привести, но привести, не минуя этапа создания собственного текста. От своего оригинального текста – к чтению текста классического, от чтения к... (оставим здесь многоточие, предоставив ученикам возможность создавать интерпретационный текст в разных, как классических учебных, так и привычных для него медийных форматах). Вот какой путь освоения (как один из возможных!) художественного произведения может

предложить современному школьнику отечественная методика. Ведь медиа, – цитирует философ и культуролог Дж. Дженкинс другого исследователя – Л. Гительман, – «...социально реализуемые структуры коммуникации, включающие в себя как технологические формы, так и связанные с ними протоколы, в которых коммуникация представляется культурной практикой» [3, с. 28].

Сегодня мир культуры становится миром медиасреды, миром коммуникации, миром, построенным на принципах конвергенции. «Конвергенция, – опять процитируем Дж. Дженкинса, – это слово, позволяющее объяснить технологические, индустриальные, культурные и социальные изменения, находящиеся в прямой зависимости от того, кто говорит и как он воспринимает собственную речь» [Там же]. Поэтому если мы сегодня хотим, чтобы слово школьника о художественном тексте было репликой в его диалоге с автором, мы должны не игнорировать, а продуктивно использовать возможности медийных форматов. Осваивая эти форматы, ученик будет овладевать как навыками читательской, так и трансмедийной грамотности. Последнюю К. Сколари, ведущий зарубежный исследователь в этой области, «определяет как совокупность навыков, практик, ценностей, приоритетов, чувств и стратегий обучения, которые развились и стали применяться в контексте новой, партиципаторной культуры» (<https://postnauka.ru/talks/80040>). Партиципаторную культуру вслед за Дж. Дженкинсом определим как культуру участия, как «культуру, где потребители приглашаются принять участие в создании и распростра-

нении нового контента». Создание нового «контента» (подкаста, лонгрида, трансмедийного сторителлинга) – это для современного школьника еще один путь к сотворчеству, к бытию в культуре.

В подтверждение сказанному приведем пост-размышление в профессиональной группе «Методическая копилка словесников» на Фейсбуке еще одного учителя-словесника, который, анализируя и вынося на обсуждение профессионального сообщества, как он изучал фрагменты «Фауста» на уроках, пишет: «Несколько наблюдений. Театральный пролог был воспринят живее, чем “небесный”. Может, из-за задания: три группы делали схемы своих представлений об искусстве (директор, комик, поэт). Сработало задание на “прочтение” Фауста через абстрактные коллажи. <...> Рано или в самый раз давать “Фауста” в 8 классе? Вопрос для меня открытый. С одной стороны, произведение сложное во всех отношениях. Типичная реакция: “У Фауста очень интересный сюжет, но то, как пишет автор (его слог, выражения, которые он использует), убивает у меня желание читать”. С другой стороны, отторжения было немного. Больше – нейтральной реакции. Есть те, кому “Фауст” понравился как раз за свою “сложность”. В числе запомнившихся уроков часто называли те, что были на “Фаусте”. Это наталкивает на мысль, что детям могут нравиться не столько произведения, сколько то, как мы с этими произведениями работаем. Формы работы. Среди форм лидируют деятельностные (когда все сами). То есть детям нравится существовать в уроке» (<https://www.facebook.com/groups/820290371326963>).

Подведем итоги сказанному, определив методику обучения литературе XXI в. как методику, принципиальная новизна которой в том, что:

- это методика не консервирующая, а развивающая лучшие традиции нашей науки, предлагающая в новых условиях бытия культуры «новый путь» (воспользуемся метафорой В.В. Голубкова!), бережно пересматривающая накопленное почти за три столетия существования, постоянно меняющаяся и обновляющаяся, как и мир вокруг;
- это методика, выстроенная на междисциплинарных основаниях, а не просто «школьное литературоведение»; как педагогическая наука она ориентирована на психодидактику, принимает «в расчет» сначала ребенка, а потом текст, который он читает и с которым ему предстоит работать;
- это методика, выстроенная на основе принципов конвергентности и партиципаторности;
- это методика, учитывающая социокультурные реалии XXI в. (в том числе новые практики чтения и письма, а также коммуникации с текстом и другими читателями) и поэтому не отвергающая, а использующая в образовательных целях возможности «новых» медиа;
- это методика доказательная (работающая с *big data* – большими данными) и поэтому умеющая не только описывать, объяснять процессы, происходящие в школьном литературном образовании, но и делать прогнозы его развития в будущем;
- это методика, поддерживающая горизонтальные, а не иерархические связи своих субъектов; это

наука, выстроенная на доверии к учителю как к профессионалу;

- это методика, не предлагающая единственного «правильного» подхода к изучению и истолкованию текста: она выстроена на принципах кастомизации, направлена на вовлечение ученика в живое общение с текстом, другими читателями, самим собой, на диалог, который помогает ученику войти в смысловое поле культуры;
- это методика, которая так помогает учителю выстроить работу с разными текстами, что у школьника последовательно формируются навыки читательской и медийной (медийно-информационной и трансмедийной) грамотности и критического мышления;
- это методика...

Безусловно, мы дали лишь общий абрис «новой» методики и поэтому «недописали» перечень ее характеристик – «список» открыт. Безусловно, что-то (или многое) в статье покажется коллегам избыточным, что-то недостаточным, что-то ошибочным. Эта статья – приглашение профессионального сообщества к дискуссии. Нам представляется, что настало время не только обозначать болевые проблемы современной науки (методисты-исследователи делают это достаточно точно) и писать о вызовах, которые перед ней стоят (список огромен!), но и, определив точки развития, предлагать прорывные решения. Думается, что начать эту работу можно с пересмотра «действующих» и поисков, отбора и определения «новых» теоретических оснований нашей методической науки, которой предстоит трансформироваться и развиваться в XXI в.

Библиографический список

1. Авдеева И.Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень её новизны // Мир русского слова. 2020. № 3. С. 18–28.
2. Баскар М. Принцип кураторства. Роль выбора в эпоху переизбытка. М., 2017.
3. Дженкинс Г. Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа / пер. с англ. М., 2019.
4. История чтения в западном мире от Античности до наших дней / ред.-сост. Г. Кавалло и Р. Шартье; пер. с фр. М., 2008. С. 9–52.
5. Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: монография / под научн. рук. Г.Г. Граник; отв. ред. Н.А. Борисенко. М.; СПб., 2018.
6. Кутейникова Н.Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе. М., 2017.
7. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / пер. с англ. М., 1988.
8. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования / Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова, Г.Г. Граник // Science for Education Today. 2020, Т. 10. № 5. С. 28–49.
9. Пеннак Д. Школьные страдания: эссе / пер. с фр. СПб., 2009.
10. Романичева Е.С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канонов в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 3. С. 8–18.
11. Рыбникова М.А. Избранные труды. М., 1958.
12. Рыбникова М.А. От маленького писателя к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.
13. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. 4-е изд., испр. М., 1985.
14. Саймон Н. Партиципаторный музей / пер. с англ. М., 2017.
15. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М., 1994.
16. Чудинова В.П. Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15. № 6. С. 668–681.
17. Шартье Р. Письменная культура и общество / пер. с фр. М., 2006.

References

1. Avdeeva I.B. Ehlektronno-oposredovannaya kommunikatsiya: stepen ee novizny [Electronic-mediated communication: the degree of its novelty]. *The World of Russian Word*. 2020. No. 3. Pp. 18–28. (In Russ.)
2. Baskar M. Printsip kuratorstva. Rol vybora v ehpokhu pereizbytk [The principle of supervision. The role of choice in an era of oversupply]. Moscow, 2017. (In Russ.)
3. Jenkins G. Konvergentnaya kul'tura. Stolknovenie starykh i novykh media [Convergent culture. Collision of the old and new media]. Translated in Russ. Moscow, 2019.
4. Istoriya chteniya v zapadnom mire ot Antichnosti do nashikh dnei [The history of reading in the Western world from Antiquity to the present day]. G. Kavallo, R. Chartier (eds.); Translated in Russ. Moscow, 2008. Pp. 9–52.
5. Kak učit' russkomu yazyku i literature sovremennykh shkolnikov? Shkolnyi uchebnyk segodnya [How to teach Russian language and literature to modern schoolchildren? School textbook today]. G.G. Granik, N.A. Borisenko (eds.). Moscow; St. Petersburg, 2018. (In Russ.)
6. Kuteinikova N.E. Navigator po sovremennoi otechestvennoi detsko-podrostkovoi i yunosheskoj literature [Navigator on modern Russian children's, adolescent and youth literature]. Moscow, 2017. (In Russ.)
7. Mead M. Kultura i mir detstva. Izbrannye proizvedeniya [Culture and the world of childhood. Selected works]. Translated in Russ. Moscow, 1988.
8. Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V., Granik G.G. Features of digital reading of modern teenagers: results of theoretical and empirical research. *Science for Education Today*. 2020. T. 10. No. 5. Pp. 28–49. (In Russ.)

9. Pennac D. Shkolnye stradaniya: esse [School blues: essay] (translated in Russ.). St. Petersburg, 2009.
10. Romanicheva E.S. "The garden of forking paths": On various ways of "the canon" mastery in school educational practices. *Vestnik of Moscow City University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2020. No. 3. Pp. 8–18. (In Russ.)
11. Rybnikova M.A. Izbrannye trudy [Selected works]. Moscow, 1958. (In Russ.)
12. Rybnikova M.A. From a small writer to a large reader. *Russkii yazyk v sovetskoj shkole*. 1929. No. 2. Pp. 81–89. (In Russ.)
13. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the method of literary reading]. 4th ed., revised. Moscow, 1985. (In Russ.)
14. Simon N. Partitsipatornyi muzei [Participator Museum]. Translated in Russ. Moscow, 2017.
15. Chertov V.F. Russkaya slovesnost' v dorevolyutsionnoy shkole [Russian literature in the pre-revolutionary school]. Moscow, 1994. (In Russ.)
16. Chudinova V.P. Reading and literary preferences of generation Z schoolchildren: socio-cultural context. *Observatory of Culture*. 2018. Vol. 15. No. 6. Pp. 668–681. (In Russ.)
17. Chartier R. Pis'mennaya kultura i obshchestvo [Written culture and society]. Translated in Russ. Moscow, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.12.2020, принята к публикации 20.01.2021

The article was received on 25.12.2020, accepted for publication 20.01.2021

Сведения об авторе / About the author

Романичева Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент; Заслуженный учитель РФ; ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов, Московский городской педагогический университет

Elena S. Romanicheva – PhD in Education, Associate Professor; Honoured teacher of the Russian Federation; Leading Research Fellow at the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University

E-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

И.В. Сосновская

Иркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе

Аннотация. В статье рассматривается феномен визуализации в социокультурном и методическом аспектах. Цель статьи – выявить на основе сравнительно-исторического анализа те методические ресурсы визуализации, которые были приоритетными в XX в., и те, которые наиболее адекватны сегодня при обучении литературе как искусству слова. Поскольку визуализация является предметом междисциплинарного исследования, автор обращается к разным точкам зрения на визуальное психологов, философов, культурологов. При этом особое внимание уделяется анализу исследований проблематики визуального в контексте методики преподавания литературы XX в. Обзор методических исследований XX в. показывает, что научно-методическое сообщество разрабатывало эту проблематику в разных направлениях. Автор выделяет наиболее приоритетные из них, чтобы показать, какие из традиционных инструментов визуализации являются эффективными и сегодня, а от каких можно отказаться. Основным теоретическим выводом в процессе такого анализа является положение о том, что в результате изменений в восприятии и мышлении современного школьника меняются не только способы воздействия на него, но и приемы работы с художественными текстами на основе визуализации. Анализируя современную цифровую культуру, определяющую специфику эмоциональных и познавательных способностей школьника, автор показывает методику применения некоторых интересных методов и приемов визуализации на примере создания эйдос-конспектов в процессе анализа текста, работы визуальной метафоры на разных этапах чтения, интерпретации текста в форме визуальной символизации, стратегии контекстного анализа при помощи графического метода «лестницы контекстов». В заключении автор делает вывод о необходимости выявления как положительных, так и спорных моментов в использовании приемов визуализации и об их адекватности природе художественного текста и авторской интенции.

Ключевые слова: визуализация, визуальный поворот, вербальное восприятие, мышление, каналы коммуникации, медиа, эйдос-конспект, визуальная метафора, лестница контекстов, эмодзи

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В. Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе // Литература в школе. 2021. № 1. С. 94–107. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

I.V. Sosnovskaya

Irkutsk State University,
Irkutsk, 664047, Russian Federation

Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature

Abstract. The article considers the phenomenon of visualization in the socio-cultural and methodological aspects. The purpose of the article is to identify, on the basis of comparative historical analysis, those methodological resources of visualization that were priority in the XX century and those that can be most adequate today when teaching literature as the art of speech. Since visualization is the subject of interdisciplinary research, the author addresses to different points of view on visual considered by psychologists, philosophers, and cultural scientists. At the same time, special attention is paid to analyzing the studies of problematics of visual in the context of methods of teaching literature of the XX century. The review of the methodological research of the XX century shows that the scientific and methodological community developed this problem in different directions. The author highlights the most important ones in order to show which of the traditional visualization tools are still effective today, and which ones can be abandoned. The main theoretical conclusion in the process of such an analysis is the position that as a result of changes in the perception and thinking of the modern student, not only the ways of influencing them, but also the methods of working with artistic texts based on visualization change. Studying contemporary digital culture that defines the specificity of emotional and cognitive abilities of the student, the author shows the methodology of applying some interesting methods and techniques of visualization on the example of creating the Eidos-notes in the process of analyzing the text, visual metaphors at different stages of reading, text interpretation in the form of visual symbolization, strategies, contextual analysis using the graphical method "ladder of contexts". In conclusion, the author comes to conclusion about the need to identify both positive and controversial points in the use of visualization techniques and about their adequacy to the nature of the literary text and the author's intention.

Key words: visualization, visual turn, verbal, perception, thinking, communication channels, media, eidos synopsis, visual metaphor, ladder of contexts, emoji

CITATION: Sosnovskaya I.V. Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 94–107. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

Теория и практика преподавания литературы сегодня сталкивается с невероятно сложной проблемой: инаковость среды, в которой живет и развивается современный школьник, порождает новые формы коммуникации, которые, в свою очередь, формируют специфическое восприятие и мышление ребенка в аспекте «расширения сознания... и самого процесса познания, причем без всякой его вербализации» [12]. Речь идет о феномене визуализации, который давно уже стал предметом междисциплинарных исследований в области философии, культурологии, искусствоведения, киноэстетики, психоанализа, литературоведения. Обращение методической мысли к проблематике визуального обусловлено поисками такого инструментария чтения, анализа и интерпретации художественного текста, который был бы наиболее адекватен специфике восприятия и мышления современного ребенка и мог бы не только мотивировать его на чтение, в том числе и классики, но и развивать художественную рефлексия. В этом контексте важно понять не только истоки так называемого «визуального поворота» в культуре и его влияния на методическую мысль XX в., но и суть тех изменений на его основе в сознании современного человека, которые сегодня во многом корректируют и читательские способности

школьника, и само его отношение к книге и чтению.

В принципе феномен визуального как характеристики наглядного и наглядно-образного мышления всегда был в поле зрения разных ученых. Аксиоматичным представлялось утверждение психолога С.Л. Рубинштейна о синтезе вербального и визуального в процессе восприятия: «Воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда не только смотрит, но рассматривает и вслушивается <...>; он часто активно выбирает ту установку, которая обеспечивает адекватное восприятие предмета» [21, с. 226]. В пространстве жизни современного ребенка живое общение и «тихое чтение» часто уступает место опосредованному и визуальному общению в медиапространстве. Поэтому акцент на визуальное и визуальные установки сегодня наиболее востребованы. Еще Аристотель считал зрение самым «интеллектуальным чувством» и основой познания: «...зрение больше других чувств содействует нашему познанию и обнаруживает много различий в вещах» [1]. Эти же мысли звучат в словах П.А. Флоренского: «Зрение возглавляет наши способности познавать мир» [26, с. 91, 92].

Известные психологи первой половины XX в. выделяли визуальное как часть наглядного мышления.

Например, Л.С. Выготский писал: «...восприятие современного человека стало частью наглядного мышления, потому что одновременно с тем, как я воспринимаю, я вижу, какой предмет воспринимаю» [5, с. 219]. С.Л. Рубинштейн считал, что визуальное – это наглядно-чувственный компонент наглядно-образного мышления: «Наглядные элементы включаются в мыслительный процесс: а) в виде образных представлений о вещах...; б) в виде схем; в) в виде слов...» [21, с. 319]. Р. Арнхейм настойчиво и смело вводил в научный тезаурус психологии понятие «визуальное мышление», сферу действия которого представляли не вербальные, а «перцептуальные единицы» [2, с. 156]. По его мысли, «зрение – это единственная сенсорная модальность, в которой могут быть с достаточной сложностью представлены все, в том числе и весьма сложные, пространственные отношения» [Там же, с. 162]. Взаимосвязь видящего и видимого – это работа «думающего глаза», «визуальной мысли», т.е. сугубо познавательные процессы. С размышлениями Р. Арнхейма перекликались и мысли М.М. Бахтина о том, что визуальное – «культура глаза» художника и работа «видящего глаза» соотносится со сложнейшими внутренними мыслительными процессами творца, умеющего «читать ... сложнейшие замыслы людей, поколений, эпох, наций» [4, с. 416].

Постепенно нарастающий в научных кругах интерес к визуальному был обусловлен, во-первых, новыми тенденциями в человеческом общении – сменой монологизма диалогизмом и полифонизмом, т.е. сменой форматов общения, а во-вторых, развитием визуальной культуры в сфере,

прежде всего, кинематографа. Язык кино оперировал визуальными образами, передавая информацию через готовые символы, создавая свои стереотипы, которые становились носителями информации уже в рамках кинодискурса: «...постепенно развивался новый язык, язык монтажа и кадра, метаязык кино и фотографии, капсулирующий информацию в образах...» [23, с. 2]. Мир становился все более технологичным. По словам Ю.М. Лотмана, «смена культур ... сопровождается обычно резким повышением семиотического поведения» [10, с. 485]; «усиление знаковости старых форм может свидетельствовать об изменении типа культуры» [Там же, с. 486]. Прева-лирование интереса к визуальному положило начало так называемому «визуальному повороту», обнаружившему нарушение устоявшихся отношений визуального и вербального в общественной жизни в пользу визуального [14, с. 4].

Острее и значительнее проблема визуального предстает в современном контексте: визуализация сегодня является практически ключевым методом передачи данных. При неоспоримости тезиса о том, что существует два основных языка кодирования информации – вербальный и визуальный – трудно утверждать, что то или иное сообщение имеет только вербальную или только визуальную природу, тем не менее интенсивность визуального акцента передачи информации сегодня чрезвычайно высока.

Вследствие запросов социума медиапространство переполнено визуальной риторикой и эмоционально насыщенными образами. Визуализация на данный момент настолько

всеохватна, что общество начинает визуализировать даже то, что не является визуальным по своей природе, например, абстрактные понятия. Это в целом продиктовано современным устройством социальных сетей.

Говоря о визуальных элементах, следует назвать такие виды визуализации, как фотография, слайд-шоу, графика, карикатура, иллюстрация, инфографика, таймлайн, видео, интернет-мемы, интерактивные элементы, рисунки, схемы, графический дизайн, логотипы. Отдельной группой выступают различные формы мультимедийного контента: видеоролики, клипы, флеш-анимация, инсталляции и т.п. Данный пласт визуальной информации существует преимущественно в Интернете. Таким образом, воздействие современных каналов коммуникации является преимущественно визуальным, технически расширяющим именно визуальный мир ребенка.

В этой ситуации стоит обратить внимание на следующее обобщение: «Современный человек скорее визуал, а количество альтернативных коммуникативных возможностей настолько велико, что ему проще бросить читать на полпути сложный текст, чем дочитывать дальше. Удерживать его поможет лишь “переупаковка” части текстовой информации в визуальную или аудиовизуальную» [9, с. 112]. Современные каналы коммуникации характеризуются высокой степенью мотивации и вовлечения за счет расширения игровой и зрительной функции, являясь «горячими каналами коммуникации» [12]. Книга же как вербальный код, работая на одной платформе в рамках узкого вербального коммуникативного пространства, является сегодня

«холодным каналом коммуникации» (М.Г. Маклюен) и потому малопривлекательна для школьника – пользователя Интернета. Означает ли это, что наши усилия удержать книгу, в том числе классическую, в ценностном и культурном горизонте современного ребенка являются по меньшей мере бесплодными? Готова ли сегодня методика чтения, анализа и интерпретации текста, сложившаяся веками, признать свое поражение перед «триумфом визуальной техники» и «видеократии»?

Поиски выхода из сложившейся ситуации неопределенности, как нам кажется, должны осуществляться в двух направлениях: во-первых, в определении самого понятия «визуализация» применительно к методике обучения литературе и в выделении в этом понятии тех аспектов и смыслов, которые являются перспективными с методической точки зрения; а во-вторых, в переосмыслении того, что уже было наработано в этом направлении традиционной методикой, от чего сегодня следует отказаться или научиться применять иначе, в других методических условиях, и какие методы, приемы стратегии и техники могут сегодня помочь преодолеть дистанцию между современным читателем и текстами, созданными в другое время и в другой культуре.

Сегодня визуальное соотносят с электронной, компьютерной реальностью, с коммуникационными технологиями, и это объяснимо. Эпоха самоизоляции 2020 г. стала действительно эпохой визуализации и вызвала активное движение исследовательской мысли в этом направлении. Однако мы разделяем мысль философа В.М. Маслова о том, что «нельзя

согласиться с отождествлением визуального и электронной, информационно-коммуникативной реальности, поскольку визуальное может быть вне электронного» [14, с. 7]. Исходя из буквальной трактовки самого слова, это – «изображаемое, зрительное, воспринимаемое зрением, наглядное, образное, представляемое, обозримое, воображаемое» [25, с. 29]. Даже краткий обзор методической литературы в аспекте проблематики визуализации показывает, что научная методическая мысль всегда реагировала на вызовы времени и разрабатывала эту проблему в разных направлениях, особенно активно с 1920-х гг.

Так, например, Н.М. Соколов предлагал использовать во время чтения, до него и после так называемые «конструктивно-познавательные задания», которые были направлены на визуализацию: «графическое и пластическое иллюстрирование», «графический и картинный план композиции», «изображение отдельных предметов для изготовления реквизита», «аппликацию» и другие «пластические работы» [22, с. 113–115]. В разных методических статьях 1920-х гг. предлагаются такие приемы визуализации: собрание художественного материала для иллюстрирования той или иной литературной темы или отдела литературы, составление альбома при помощи художественных картин, взятых из журналов, открыток, вырезок из старинных книг, что очень напоминает современные коллажи [6, с. 57].

Именно в те годы стали применять графический метод в преподавании литературы, который в конце XX в. осваивался учителями-словесниками и методистами в рамках опорных схем-конспектов, а сегодня активно используется в рамках стратегий чте-

ния. Причем уже и тогда методисты указывали на спорность применения схем и графиков в преподавании литературы: «Изучение литературы при посредстве графического метода как будто недопустимо: претворение... в графики и схемы образно-эмоционального переживания почти неосуществимо» [16, с. 147]. Однако при этом выделялись и положительные стороны этого метода, его роль в развитии не только зрительных, но и познавательных способностей школьников: «Придумывание детьми графических форм – увлекательная и безусловно творческая работа» [Там же, с. 147].

М.А. Рыбникова задавалась вопросами: «Как учить видеть? ... Как организовать виденное в нашем сознании?» [20, с. 259]. Она смело вводила в практику преподавания литературы приемы визуализации: «образотворческие экскурсии» и «зрительные рассказы по картинкам в форме фотомонтажа» [Там же, с. 276]. Она первой заговорила о применении фото в школе, предложив использовать сочинения по фотоматериалам [20, с. 240]. По ее словам, фото «не заменяет и не может заменить зрительных впечатлений, но оно их усиливает, вызывает в памяти» [19, с. 447]. Уникальным, на наш взгляд, является ее задание по созданию монтажа «коллекции рук»: от серии рук, связанных с жизненными впечатлениями (например, скульптора, врача), к изображению рук в портретах писателей и далее – к мысленному созданию «фотопортрета героя», т.е. «через зримую деталь» – к целому – к целому [Там же, с. 450]. На основе фотомонтажа педагог вводит в школьную практику новые формы письменных работ: «подтекстовки под отдельным фото», «создание историй со своими

заголовками», «планы повестей», сценарии, киносценарии: «Мало схватывать глазом, надо закреплять словом» [19, с. 454]. В 1960-е гг. к использованию фотографирования на уроках литературы обращались уже многие методисты, считая эти формы работы (фотовитрины, фотовыставки, фото-экскурсии и др.) эффективными в развитии визуальных способностей и зрительных впечатлений учащихся [8].

К проблематике визуализации обращался и В.В. Голубков, считавший, что термину «наглядность» можно придать «расширительное толкование», включив в его орбиту «все средства, какими усиливают видение читателя» [7, с. 460]. Он использует понятие «синтетические формы наглядности» [Там же, с. 493]. К таким он относил кино, театр, инсценирование. Сегодня это – поликодовые и креализованные тексты, тексты «новой природы». Обращаясь к проблеме визуализации в процессе анализа и интерпретации текста, ученый пишет не только о «внешней», но и о «внутренней» наглядности, которую он понимает как изобразительный аспект поэтики художественного произведения [Там же, с. 460].

Исследования второй половины XX в. существенно раздвинули границы визуализации в преподавании литературы, в том числе в связи с освоением проблемы содружества искусств. В.Г. Маранцман писал, что «зрительная информация во много раз превышает возможности слуховой» [13, с. 166] и является основой читательского сопереживания. Однако именно синергию чувств и ощущений в процессе восприятия, по его мнению, можно считать теоретической основой сближения искусств, а получение информации одновременно через несколько каналов ком-

муникации обостряет восприятие, развивает образное мышление, способствует созданию более яркого зрительного образа. Чрезвычайно современно звучат сегодня слова ученого: «Мы разрешаем музыке и живописи войти в урок литературы не потому, что не верим в самостоятельность литературы и силу ее воздействия... Надеемся, что в этом случае литература скорее найдет путь к сердцу ученика» [Там же, с. 167].

Сегодня при очевидном диктате визуального и ослаблении роли чтения в пространстве культуры современного школьника решение проблемы поиска новых эффективных способов, удерживающих ребенка около книги и отвечающих особенностям его восприятия и вызовам времени, является жизненно необходимым. В традиционной методике преподавания литературы вербальное чаще всего дополнялось визуальным. Наиболее привычными в нашем общении с художественным текстом являлись внешние формы визуализации. Однако сегодня такой подход чаще всего не работает. И не только потому, что ребенок изменился и изменилось его восприятие: «...живущему в мире визуальности подростку зачастую легче нарисовать картинку, чем выразить свое впечатление словесно» [18, с. 10]. Появились новые текстовые форматы и формы коммуникации, которые для современного школьника являются наиболее удобными и привлекательными. Поэтому вербальное сегодня может либо переводиться в визуальное, либо скрещиваться с ним с целью открытия смысла, создания нового или дополнительного смысла. Такие мыслительные и творческие операции, как перевод, скрещивание и гибридизация, могут лечь в основу интересных

методических приемов визуализации и способов работы с художественными текстами. Некоторые из них уже активно используются творческими учителями: создание комиксов, манги, кроссенсов, буктрейлеров, инфографики, мемов, применение технологии скетч-ноутинга, интеллект-карты, эйдос-конспектов, лонгридов и др. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Попробуем предложить школьникам визуализировать художественные образы в процессе анализа и интерпретации стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» при помощи создания эйдос-конспекта. Эйдос-конспект (*éidos* греч. – вид, образ) – изображение и краткое рассуждение, дающие толкование своего видения темы и образов художественного произведения. Эйдос-конспекты бывают художественными, графическими,

цветовыми, ассоциативными, комбинированными в зависимости от художественного текста, на основе которого они создаются, от установок учителя или самого школьника. Школьникам нетрудно это сделать, тем более что в самом тексте стихотворения «Пророк» есть яркие визуальные образы: глаз, ухо, язык, сердце. Анализируя текст, школьники следят за процессом превращения обычного в необычное, человека – в пророка. Смысл открывается постепенно: с этой трансформацией связаны качества, которыми и должна обладать учительная личность – уметь прозревать, предрекать, прислушиваться, пророчествовать, чувствовать. И это – поэт! Эйдос-конспект конструируется постепенно в процессе работы с текстом. Сначала выстраивается образный ряд, вербальный ряд дети оформляют сами – как выход на смысл (рис. 1).

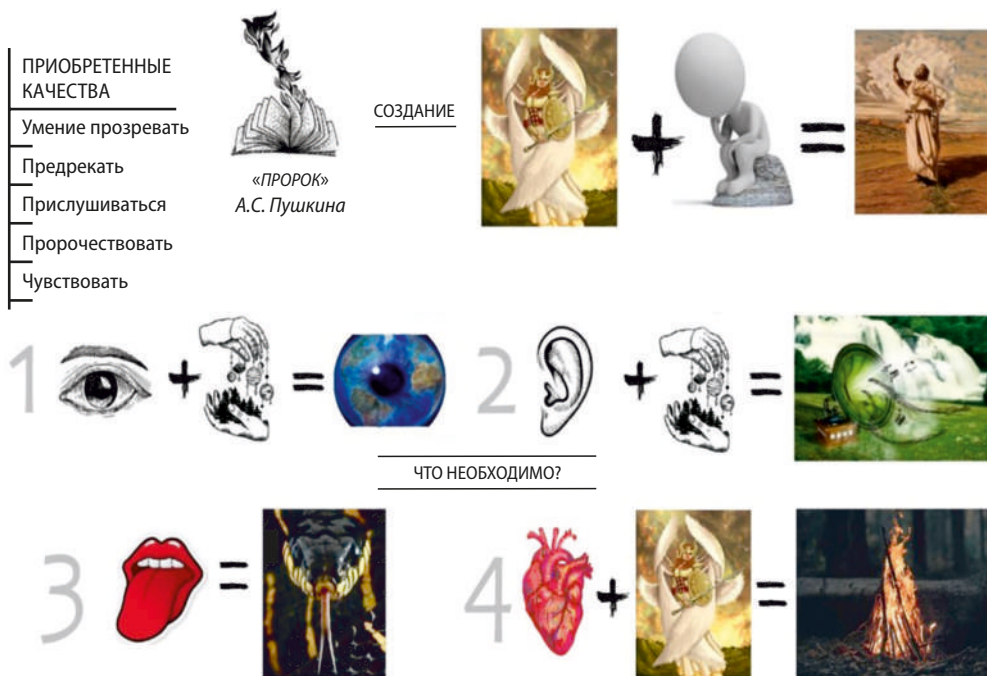


Рис. 1. Эйдос-конспект

Наиболее ярким примером скрепления или объединения вербального и визуального являются визуальные метафоры и мемы, что часто трактуется как одно и то же. Визуализация тропов оправдывается тем, что «один из его элементов имеет словесную, а другой зрительную природу» [10, с. 179]. Современный школьник легко расшифровывает мемы, с интересом рассматривает визуальные метафоры. Почему бы не попробовать соотнести этот материал с художественным текстом на смысловом уровне? В статье Д.В. Панченко «Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста» автор рекомендует выбирать готовые цифровые визуальные метафоры из Интернета и соотносить их с материалом художественных текстов в процессе анализа, накладывая одну метафору-фото на другую – словесную [15]. Можно предложить другие приемы работы с визуальными метафорами, в частности, на этапе установки и подготовки к восприятию и анализу текста. При этом необязательно брать готовую визуальную метафору. Ее сконструирует либо сам учитель, либо школьник, который получит индивидуальное задание, например: познакомиться со стихами С.А. Есенина и выбрать такие, к которым можно подобрать или нарисовать интересный метафорический образ или символ. Можно предложить другое задание: подобрать к рисункам определенные тексты, объяснить свой выбор, озаглавить их строчками из текстов. Задание расшифровать визуальную метафору, созданную на основе текста, и пояснить ее смысловую связь с текстом можно предложить и на этапе анализа.

Конечно, если в самом тексте присутствует внутренняя визуализация, то воображение читателя, возможно, быстрее переведет ее во внешние визуальные образы и адекватнее воспримет зрительный вербальный образ. Художественные приемы визуализации в тексте могут быть самыми разнообразными в зависимости от того, на какой визуальный код ориентируется автор:

- герой как объект зрительного восприятия (портрет, зрительные впечатления и реакции героя, зрительное поведение героя);
- опредмеченное психологическое состояние героя (кем или чем представляет себя герой, видит его автор и почему);
- визуальные впечатления (эмоциональное рассматривание автором героя, впечатление от его речи, реплики, ремарки);
- визуальные объекты: вещи, предметы, детали, костюмы;
- цвет как объект зрительного восприятия.

Можно ли включить оптику читателя, если в тексте нет явных визуальных образов? Как можно невидимое сделать видимым? К внешним формам визуализации следует отнести графические. Имеется в виду не графика самого произведения (эксперименты в произведениях домедийного периода со словом, рифмой, ритмом, буквенная графика, геометрическая графика в экспериментах Маяковского, Хлебникова, Крученых), а графика смысловая, которую можно выстроить на основе формы, содержания, смысла художественного текста. Так, например, давно и активно применяется учителями визуализированный комментарий с целью визуализации

контекстов. Работа с контекстами сегодня является одной из самых сложных и необходимых в процессе анализа и интерпретации текста: «Чем шире и полнее учтены... связи произведения с предшествующими ему явлениями и фактами, тем больше “выигрывает” анализ и интерпретация» [27, с. 292].

В книге Е.Г. Эткинда «Разговор о стихах» приводится пример контекстуального анализа поэтического текста через построение «лестницы контекстов» с целью прояснения смысла произведения. Любой художественный текст, тем более классический, обладает способностью сохранять память о всех предшествующих контекстах. «Сумма контекстов, в которых данное произведение приобретает разные смыслы, является их памятью. Если выстроить контексты композиционно ярко и убедительно, то возникает смысловое пространство, в которое школьник-читатель так или иначе будет “втянут”. В результате сам текст обретет вторую жизнь, уже в его сознании» [28, с. 29]. Покажем это на примере выстраивания «лестницы контекстов» по стихотворению А.А. Ахматовой «Заплаканная осень, как вдова...» [3, с. 190].

Если спросить школьников, о чем это стихотворение, ответ будет предсказуемый: об осени. Выделяя контексты, будем постепенно открывать «потаенный» смысл текста:

Общесловарный контекст: осень – время года, прощание с летом.

Мифопоэтический контекст: «умирание» природы, одиночество, «вестница грусти», «вдовья печаль».

Контекст отдельного стихотворения: Н.А. Некрасов «Перед дож-

дем», А.В. Кольцов «Осень», А.А. Фет «Ласточки пропали» и др.

Биографический контекст: дата написания – 15 сентября 1921 г., расстрел Н.С. Гумилева.

Контекст автора: «Не бывать тебе в живых», «Страх, во тьме перебирая вещи...», «Другой голос» и др. в сборнике «Anno Domini».

Выстроим контексты, используя графическую стратегию «лестницы контекстов» Е.Г. Эткинда [28, с. 57] (рис. 2).

ВЫДЕЛЯЕМ КОНТЕКСТЫ – ВЫСТРАИВАЕМ СМЫСЛ...



Рис. 2. «Лестница контекстов»

Поднимаясь по «лестнице», школьники откроют смысл: стихотворение совсем не об осени. Оно посвящено гибели Н.С. Гумилева, в нем – вдовий плач, горе, страдание, грусть о трагично оборвавшейся любви.

Сегодня информационная реальность предлагает свои ресурсы, которые позволяют расширить представления о визуализации в цифровом формате. Интернет-пространство формирует собственную визуальную реальность, взаимодействуя с которой читатель-школьник может выступать как автор, критик, исследователь, зритель. Многое из того, что предлагает Интернет, вдохновляет на визуальное творчество: например, создание карт путешествий

писателей или героев, коллажей, музеев героя, ленты времени и т.д. При этом есть такие инструменты визуализации, к которым, на наш взгляд, следует относиться осторожно при применении их к анализу и интерпретации текста.

Одним из таких инструментов является эмодзи (*emoji* или *эмоджи*) – текстовые или графические смайлики и символы, которые используются вместо слов для передачи эмоций и которые сегодня уже активно используют в своей практике некоторые словесники. Эмодзи – это несомненное расширение вербального текста, с одной стороны, и возможность выражения своего отношения и своего эмоционального состояния – с другой. Например, можно применять эмодзи в процессе анализа текста, когда в нем есть приемы «умолчания», недоговоренности. Автор может не описывать подробно эмоциональное состояние героя, давая возможность читателю самому додумать и дописать. В этом случае дать учащимся задание подобрать эмодзи будет вполне уместным и интересным. Эмодзи поможет неявную психологическую ситуацию в тексте сделать явной. Можно после чтения главы или эпизода предложить учащимся готовую «карту эмодзи», чтобы школьники интерпретировали ее согласно авторской интенции. При этом будет включаться мыслительная деятельность и своеобразная «затекстовая игра». Ученик сможет «играть смыслами» в рамках отношения к смыслам текста. Полезность данного приема можно оправдать и тем, что учитель сможет наблюдать за формированием читательской позиции школьника.

Однако следует остановиться и на спорных моментах применения эмодзи. Во-первых, это конвенциональный инструмент: за каждым знаком закреплен определенный смысл, который может быть понятен одному человеку и непонятен другому. Во-вторых, эмодзи несут смысл, который помогает дешифровать авторские эмоции и коннотации, но дешифровка бывает невозможна, если читатель-школьник не знает автора, не слышит его и не понимает его интенции. И, наконец, эмодзи, которые выбирает и вставляет в текст ребенок, могут быть неадекватны из-за своей узкой направленности, т.к. их выбор обусловлен опытом только этого интерпретатора или его коммуникативной средой и не может идентифицироваться в авторском и в общекультурном контексте.

Художественный текст сегодня по-разному взаимодействует с цифровой реальностью, чаще в визуальном контексте. На современного читателя-школьника обрушивается огромный поток информации, и в этой ситуации информационной избыточности, когда человек не способен интерпретировать поступающий объем данных, изображение становится наиболее эффективным способом передачи смысла. Визуальные элементы на сегодняшний день являются основным способом передачи информации, в том числе и художественной. Человек стремится к максимальному расширению чувств, эмоций, смысловой наполненности, и это тоже требует образности языка и восприятия. Человек «расширенный» – это «человек с киноаппаратом», с планшетом, «человек играющий», «человек информационный»,

«человек технический», «человек визуальный». В дарованной нам А.С. Пушкиным формуле «и виждь, и внемли» сегодня, видимо, может остаться только одно слагаемое.

Хочется верить, что в этой формуле будут ценностно реализовываться ее обе части, что позволит в сумме получать искомый и полный результат – Смысл.

Библиографический список

1. Аристотель. Поэтика (Об искусстве поэзии). М., 1957.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / пер. с англ. М., 1994.
3. Ахматова А.А. Лирика. М., 1989.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
5. Выготский Л.С. Психология. М., 2002.
6. Изучение литературы в школе / под ред. А.М. Лебедева. М., 1923.
7. Голубков В.В. Наглядность в преподавании литературы в средней школе // Вопросы методики преподавания литературы в школе / под ред. Н.И. Кудряшева. М., 1961. С. 458–498.
8. Канарская И.А. Фотографирование и урок литературы // Вопросы анализа художественных произведений / под ред. Н.О. Корста. М., 1969. С. 276–283.
9. Кирия И.В. Что такое мультимедиа? // Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А.Г. Качкаевой. М., 2010. С. 13–29.
10. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.
11. Литературное чтение в школе: методическое пособие для учителя. М., 1954.
12. Маклюэн М.Г. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. М.; Жуковский, 2003.
13. Маранциман В.Г. Содружество искусств на уроках литературы // Искусство анализа художественного произведения / сост. Т.Г. Браже. М., 1971. С.166–211.
14. Маслов В.М. Философия визуального поворота: от теории к практике // Философская мысль. 2019. № 12. С. 39–56.
15. Панченко Д.В. Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста // Литература в школе. 2020. № 2. С. 98–108.
16. Петрович А. Схемы и графики в преподавании литературы // Родной язык в школе / под ред. А.М. Лебедева. М., 1927. С. 146–160.
17. Почепцов Г.Г. Имиджология. 3-е изд. М., 2001.
18. Романичева Е.С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 3. С. 8–18.
19. Рыбникова М.А. Избранные труды. М., 1958.
20. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
22. Соколов Н.М. Изучение литературного произведения в школе. М.; Л., 1928.
23. Сосновская И.В. Образовательные стратегии: анализ и интерпретация художественного произведения в школе // Литература в школе. 2017. № 10. С. 27–31.
24. Сосновский И.З. Использование коммуникативного потенциала текстов новой природы в образовательном процессе // Педагогический имидж. 2018. № 2 (39). С. 66–78.
25. Терентьева И.Н. Визуальное, слишком визуальное... (к характеристике иконолического поворота в современных медиа и актуальных медиаисследованиях) // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2012. № 2. С. 29–35.
26. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993.
27. Хализев В.Е. Теория литературы. М., 1999.
28. Эткинд Е.Г. Разговор о стихах. СПб., 2004.

References

1. Aristotle. *Poetika (Ob iskusstve poezii) [Poetics (On the art of poetry)]*. Moscow, 1957. (In Russ.)
2. Arnheim R. *Novyye ocherki po psikhologii iskusstva [New essays on the psychology of art]*. Translated in Russ. Moscow, 1994.
3. Akhmatova A.A. *Lirika [Lyrics]*. Moscow, 1989. (In Russ.)
4. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal art]*. Moscow, 1986. (In Russ.)
5. Vygotsky L.S. *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow, 2002. (In Russ.)
6. *Izucheniye literatury v shkole [Studying literature at school]*. A.M. Lebedev (ed.). Moscow, 1923. (In Russ.)
7. Golubkov V.V. Visibility in teaching literature in high school. *Voprosy metodiki prepodavaniya literatury v shkole*. N.I. Kudryashev (ed.). Moscow, 1961. Pp. 458–498. (In Russ.)
8. Kanarskaya I.A. Photographing and literature lesson. *Voprosy analiza khudozhestvennykh proizvedeniy*. N.O. Korst (ed.). Moscow, 1969. Pp. 276–283. (In Russ.)
9. Kiria I.V. What is multimedia? *Zhurnalistsika i konvergentsiya: pochemu i kak traditsionnyye SMI prevrashcha-yutsya v mul'timediynnye*. A.G. Kachkaeva (ed.). Moscow, 2010. Pp. 13–29. (In Russ.)
10. Lotman Y.M. *Semiosfera [Semiosphere]*. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
11. *Literaturnoye chteniye v shkole: metodicheskoye posobiye dlya uchitelya [Literary reading in schools: handbook for teachers]*. Moscow, 1954. (In Russ.)
12. McLuhan G.M. *Ponimanie Media: Vneshnie rasshireniya cheloveka [Understanding Media: The Extensions of Man]*. Translated in Russ. Moscow; Zhukovsky, 2003. (In Russ.)
13. Marantsman V.G. Commonwealth of arts in literature lessons. *Iskusstvo analiza khudozhestvennogo proizvedeniya*. T.G. Brazhe (ed.). Moscow, 1971. Pp. 166–211. (In Russ.)
14. Maslov V.M. Philosophy of visual turn: from theory to practice. *Philosophical Thought*. 2019. No. 12. Pp. 39–56. (In Russ.)
15. Panchenko D.V. Visual metaphors as a vector of analysis of the poetic text. *Literature at School*. 2020. No. 2. Pp. 98–108. (In Russ.)
16. Petrovich A. charts and graphs in the teaching of literature. *Rodnoy yazyk v shkole*. A.M. Lebedev (ed.). Moscow, 1927. Pp. 146–160. (In Russ.)
17. Pocheptsov G.G. *Imidzhologiya [Imagology]*. 3rd ed. Moscow, 2001. (In Russ.)
18. Romanicheva E.S. “The Garden of diverging paths”: On different ways of mastering the canon in school educational practices. *Vestnik of Moscow City University. Series “Pedagogy and Psychology”*. 2020. No. 3. Pp. 8–18. (In Russ.)
19. Rybnikova M.A. *Izbrannyye trudy [Selected works]*. Moscow, 1958. (In Russ.)
20. Rybnikova M.A. *Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the methodology of literary reading]*. Moscow, 1963. (In Russ.)
21. Rubinstein S.L. *Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
22. Sokolov N.M. *Izucheniye literaturnogo proizvedeniya v shkole [The study of a literary work at school]*. Moscow; Leningrad, 1928. (In Russ.)
23. Sosnovskaya I.V. Educational strategies: analysis and interpretation of a work of art at school. *Literature at School*. 2017. No. 10. Pp. 27–31. (In Russ.)
24. Sosnovsky I.Z. The use of the communicative potential of texts of a new nature in the educational process. *Pedagogical Image*. 2018. No. 2 (39). Pp. 66–78. (In Russ.)
25. Terentyeva I.N. Visual, too visual... (to the characteristic of the iconic turn in modern media and actual media studies). *Vestnik NGTU im. R.Ye. Alekseyeva. «Upravleniye v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnyye tekhnologii»*. 2012. No. 2. Pp. 29–35. (In Russ.)
26. Florensky P.A. *Analiz prostranstvennosti i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitelnykh proizvedeniyakh [Analysis of spatiality and time in works of art]*. Moscow, 1993. (In Russ.)
27. Halizev V.E. *Teoriya literatury [Theory of literature]*. Moscow, 1999. (In Russ.)
28. Etkind E.G. *Razgovor o stikhakh [A conversation about poetry]*. St. Petersburg, 2004. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.12.2020, принята к публикации 20.01.2021
The article was received on 25.12.2020, accepted for publication 20.01.2021

Сведения об авторе / About the author

Сосновская Ирина Витальевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры филологии и методики Педагогического института, Иркутский государственный университет

Irina V. Sosnovskaya – ScD in Education; Professor at the Philology and Methodology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University

E-mail: sosnoirina@yandex.ru

И.А. Киселева, К.А. Поташова

Московский государственный областной университет,
141014 г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация

Текстология как технология понимания стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес»

Аннотация. Цель исследования связана с презентацией текстологии как продуктивной технологии анализа хрестоматийных текстов русских классиков. Выбранный в качестве ведущего текстологический метод изучения художественного произведения в синтезе со структурно-семантическим, культурно-историческим, сравнительным методами способствует открытию новых смыслов произведения и может быть успешно применен при реализации проблемного обучения в средней и высшей школе. Результатом исследования являются выявленные в ходе экспериментальной работы структурно-смысловые аспекты стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес». Установлено, что в ходе работы поэта над текстом повествовательное начало смещается в сторону начала описательного: от передачи события поэт движется к созданию зрительного образа. Определено, что сюжетообразующий мотив расставания в процессе движения авторского видения меняет регистр своего звучания; в беловике, наряду с ослаблением звучания сюжетности, он отходит на второй план, передавая солирующую функцию мотиву одиночества, который подчеркивается путем усиления контраста между центральными образами стихотворения. Доказано, что от черновика к беловику несколько меняется позиция автора. Если в черновике автор представляет событие извне, то изображенная в беловике картина предстает воссозданной в его сознании. В статье отмечены причины появления в беловике заглавия стихотворения «Утес»: именно в беловике внутренний мир «утеса-великана» становится основным предметом изображения, а одиночество, характеризующее его состояние, ведущим мотивом. Раскрывается смысл олицетворения природы в стихотворении: оно видится в обнажении сути совершенного человека, который не может быть в полноте удовлетворен земным миром. Авторами сделаны выводы о том, что изучение процесса создания произведения и аргументация суждений, связанных с выбором точного слова, способствует постижению особенностей художественного мышления писателя и развитию исследовательского потенциала учащихся.

Ключевые слова: системность поэтического языка автора, текстология, технология понимания, М.Ю. Лермонтов, «Утес», творческая лаборатория писателя

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-012-00122 «Текстологическое исследование и комментирование автографов М.Ю. Лермонтова из «Записной книжки В.Ф. Одоевского»».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Киселева И.А., Поташова К.А. Текстология как технология понимания стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес» // Литература в школе. 2021. № 1. С. 108–120. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-108-120

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-108-120

I.A. Kiseleva, K.A. Potashova

Moscow Region State University,
Mytishi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

Textual studies as a technology to understand M.Yu. Lermontov's poem "Cliff"

Abstract. The purpose of the research is to present the textual analysis as a productive technology for analyzing texts by Russian classics from Russian literature readers. Selected as the leading method of studying a work of art in synthesis with structural-semantic, cultural-historical, and comparative methods, the textual analysis contributes to the discovery of new meanings of the work and can be successfully applied while implementing a problem-based learning in secondary and higher schools. The result of the research is the structural and semantic aspects of M.Yu. Lermontov's poem "Cliff" revealed in the course of a hypothetical experimental work. It is established that in the course of the poet's work on the text, the narrative beginning shifts towards the descriptive one: the poet moves from transmitting an event to creating a visual image. It is determined that the plot-forming motive of parting changes the register of its sound during the movement of the author's vision. In the final copy, along with the weakening of the sound of the plot, it fades into the background, passing the solo function to the motif of loneliness, which is emphasized by increasing the contrast between the central images of the poem. It is proved that the author's position changes slightly from draft to the clean copy. While in the draft, the author presents the event from the outside, then, in the clean copy, the picture appears reconstructed in his mind. The reasons to entitle the poem as "Cliff" in the clean copy are revealed: It is in the clean copy where the inner world of "the-cliff-the-giant" becomes the main subject of the image, while loneliness, which characterizes its state, becomes the leading motif. The meaning of the personification of nature in the poem is revealed: It is seen in the exposure of the essence of the perfect man, who cannot be fully satisfied with the earthly world. The authors conclude that the study of the process of creating a piece of poetry and the argumentation of judgments related to the choice of the exact word contributes to the comprehension of the features of the writer's artistic thinking and the development of the research potential of students'.

Key words: consistency of the author's poetic language, textual studies, technology of understanding, M.Yu. Lermontov, "The cliff", creative laboratory of the writer

Acknowledgements. The conducted research is funded through RFBR grant # 19-012-00122 "Textual research and commenting on M.Yu. Lermontov's autographs from 'V.F. Odoevsky's Notebook'"

CITATION: Kiseleva I.A., Potashova K.A. Textual studies as a technology to understand M.Yu. Lermontov's poem "Cliff". *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 108–120. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-108-120

На современном этапе все большую актуальность приобретает структурно-семантический подход к анализу художественного произведения: исследователи внимательно относятся к собственно языковому уровню текста, изучению семантики отдельных слов в контексте национальной культуры и собственно творчества автора. Одним из продуктивных направлений анализа также является сравнительное изучение произведения, связанное, в том числе, и с анализом переводов художественного текста. Поэт-переводчик, пытаясь точно передать настроение стихотворения, выступает интерпретатором произведения; на фоне чужой культуры рельефнее проявляются смысловые нюансы текста; сравнение читателем переводного текста с оригиналом обогащает его понимание. Методологически к такому подходу близко сопоставление черновиков и беловиков, которое может успешно использоваться в школьной и вузовской практике изучения литературы. Реконструкция и интерпретация творческой истории произведения в школе и вузе также является своеобразным «переформатированием» покрытого хрестоматийным гляncем произведения. Подобная установка позволяет развивать одно

из продуктивных направлений текстологии – текстологии как технологии понимания и интерпретации художественного произведения. История текста предстает как «анализ трансформации поэтического замысла произведения» [10, с. 267], она «отражает сам процесс рождения текста, его становление, поиск, приближение к некоему результату» [14, с. 76], при сопоставлении черновиков и беловиков основная идея произведения обнаруживается «наиболее рельефно» [9, с. 131], и «частная проблема датировки и истории создания» текстов «всегда неизбежно затрагивает самые общие и глобальные вопросы их интерпретации» [5, с. 151].

Конкретным инструментарием анализа рукописей является их дескрипция (полное описание первоисточника), дипломатическая транскрипция (отражающая все особенности рукописи), а также составление текстологического паспорта стихотворения, позволяющего наглядно представить все изменения текста по ходу работы над ним автора. Это доступно широкому кругу читателей в силу наличия вариантов текстов в том случае, когда речь идет о произведениях признанных классиков русской литературы,

творческое наследие которых представлено в академических изданиях, в том числе размещенных в сети Интернет (ФЭБ)¹.

Одним из заслуживающих внимания примеров творческой работы М.Ю. Лермонтова над произведением является процесс создания стихотворения «Утес» (1841). Беловик и черновик стихотворения были написаны поэтом в тетради, именуемой в науке «Записная книжка, подаренная В.Ф. Одоевским» (НЭБ)². В состав тетради вошли черновые и беловые автографы последних месяцев жизни Лермонтова. Первые подступы к текстологическому анализу «Утеса» были предприняты Д.И. Абрамовичем, который указывал на скрупулезную работу Лермонтова над текстом, на частые переработки как особенность творческого процесса Лермонтова в последний год его жизни: «Поэт по несколько раз вдумчиво и тщательно переделывал не только отдельные места, выражения или стихи, но даже целые произведения» [1, с. 200]. Однако Д.И. Абрамович ограничился только упоминанием этого стихотворения, тогда как текстологический анализ им не был произведен, в том числе в силу состояния современной ему науки. Творческая история стихотворения «Утес» была представлена только в работе авторов настоящей статьи – «Динамическая поэтика стихотворения М.Ю. Лермонтова “Утес” (1841)», воссоздающей «особенности становления худо-

жественной цельности поэтического шедевра» [8, с. 132].

Данная статья демонстрирует технологический процесс изучения лермонтовского «Утеса», связанный с сопоставлением на учебных занятиях вариантов стихотворения в соотношении структурного и смыслового его уровней.

Подготовительный этап моделируемого занятия связан с формированием у учащихся представления о феномене автографа, чернового и белового, дипломатической транскрипции, текстологическом паспорте.

Подготовительный элемент может включать в себя элементы проектной деятельности и подразумевать наглядное знакомство с рукописью и (или)³ с составленной на основе первоисточника дипломатической транскрипцией стихотворения [см.: 8, с. 131], а также составление текстологического паспорта стихотворения. Содержание данного этапа может быть упрощено и подразумевать ознакомление учащихся с уже составленным текстологическим паспортом и объяснением принципов его составления, связанных с восстановлением авторских исправлений. Текстологический паспорт представлен в табл. 1.

Текстологический паспорт дает возможность выявить и наглядно представить ряд разночтений, позволяющих реконструировать пути становления художественной образности стихотворения, проследить развитие поэтической мысли Лермонтова, что и будет предложено в процессе решения последующих задач.

¹ Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор. URL: <http://feb-web.ru/>

² Национальная электронная библиотека. Записная книжка, подаренная В.Ф. Одоевским. 1841. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_OR_2/

³ Там же. Слайд 13 (беловик), 21 (черновик).

Таблица 1

Текстологический паспорт стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес»

Беловик	Черновик
1. Ночевала тучка золотая	Ночевала тучка золотая а. Как однажды тучка золотая
2. На груди утеса-великана;	На груди утеса-великана; а. На седом утесе ночевала
3. Утром в путь она умчалась рано,	Было ей приятно – утро встало а. Утром вновь она умчалась рано б. Мчится вдаль она поутру рано
4. По лазури весело играя;	Мчится прочь, куда, сама не зная, а. В небе синем весело играя
5. Но остался влажный след в морщине	Но остался влажный след в морщине а. Но остался влажный след на камне
6. Старого утеса. Одиноко	Старого утеса. И хранит а. И хранит утес его и снова б. И хранит в трещине глубоко
7. Он стоит, задумался глубоко	Он стоит, задумался глубоко
8. И тихонько плачет он в пустыне.	И тихонько плачет он в пустыне

Исследовательский этап связан с выявлением лексико-семантических и грамматико-синтаксических различий беловика и черновика (и их вариантов). При этом активно задействованы межпредметные связи литературоведения с языкознанием. Учащимся предлагается построчный анализ вариантов стихотворения.

Первый стих черновика начинается словами «как однажды», тем самым создается интродукция высказывания, т.е. обязательность его продолжения, развития действия [3, с. 221]. Предложение с наречием *однажды* вводит ситуацию, «о которой дальше будет идти речь» [13, с. 47]. Кроме того, употребление наречия *однажды* указывает на речевую деятельность говорящего, который не есть «полновесный говорящий, а повествователь» [Там же, с. 47]. Оно употребляется именно в повествовательных

конструкциях. Этот момент показывает отстраненность автора от события, его внешне наблюдательную позицию. Е.В. Падучева, рассматривая с грамматической стороны конструкции с наречием *однажды*, выделяет необходимость соблюдения трех условий для построения речевой ситуации, а именно: «необязательность», «повторяемость» и «ординарность» [Там же, с. 47]. В первом варианте черновика Лермонтов, начиная свою поэтическую зарисовку с наречия «однажды», представляет сюжет как рядовое событие из мира природы, событие обыденное и повторяющееся. При образовании текста как эстетически значимого целого – от черновика к беловику – поэтическая ситуация конструируется Лермонтовым заново (второй вариант черновика и беловик: *Ночевала тучка золотая*). Поэт отказывается от наречия

однажды, тем самым меняя характеристику события с обыденного на исключительное. В этом проявляется поэтическая функция языка, которая «стремится создать внутренне мотивированный “мир” сообщения», а не только, как прочие функции языка, отнести «сообщение к внешнему миру» [15, с. 261].

Изменения наблюдаются и в построении первой части сложного синтаксического целого. Выстраивая новую поэтическую конструкцию, Лермонтов переносит в начало предложения сказуемое «ночевала», которое в черновике, напротив, заканчивало синтаксическую часть. Возникшая в окончательном варианте инверсия ослабляет событийность и переводит смысловой регистр с повествования к описанию (для синтаксиса русского языка характерна постановка сказуемого перед подлежащим именно в описательном, а не в повествовательном тексте), на что уже было указано в статье «Динамическая поэтика в стихотворении М.Ю. Лермонтова “Утес” (1841)» [8].

Во втором стихе на месте метафоры *на седом утесе* появляется усиленная гиперболическим сравнением метафора *на груди утеса-великана*. Учащимся предлагается выявить коннотативные значения лексем «грудь» и «утес» в художественном мире Лермонтова (индивидуальные предварительные задания).

Лексема «утес», как в общеупотребительном значении, так и в поэтическом языке Лермонтова, имеет коннотации нестигаемости, твердости, мощности: *утес гранитный не повалит* («Молитва») [11, т. II, с. 95], *под ударом судьбы, как утес, неподвижен стою* («Стансы») [Там же, т. I, с. 296], *пощажённые веками два*

утеса береговых («Время сердцу быть в покое...») [Там же, т. I, с. 14], *вновь двум утесам не сойтись* («Романс») [Там же, т. II, с. 28]. Приложение (особый вид определения) «великан» (*утеса-великана*) в «Утесе» добавляет еще большую величественность образу, с которым ярко контрастирует присутствующее в стихотворении чувство печали (*И тихонько плачет он в пустыне*).

Лексико-семантическое поле слова «грудь» включает в себя концепт «души» (*душа им навстречу из груди просится* («Кинжал») [Там же, т. II, с. 108]), концепт «чувств» (*все, что Вы прежде возбудили в его возвышенной груди* («Хомутовой») [Там же, т. II, с. 115]), *мы жадно бережем в груди остаток чувства* («Дума») [Там же, т. II, с. 114], *и странная тоска теснит уж грудь мою* («1-е января») [Там же, т. II, с. 146]), концепт «памяти» (*но твой портрет я на груди моей храню* («Молитва») [Там же, т. II, с. 93], *их пламень на груди моей давно затих* («К Гению») [Там же, т. II, с. 27], *талисман я на груди ношу с тоскою* («Завещание») [Там же, т. II, с. 175]). Употребление слова «грудь» у Лермонтова также связано с указанием на жизнь или ее окончание, при котором остро звучит жажда жизни (*с свинцом в груди и жаждой мести* («Смерть поэта») [Там же, т. II, с. 86], *в груди его едва чернели две ранки* («Валерик») [Там же, т. II, с. 171], *сырой землей покрыта грудь* («Могила бойца») [Там же, т. II, с. 170], *в груди дымила рана* («Сон») [Там же, т. II, с. 197], *чтоб в груди дремали жизни силы* («Выхожу один я на дорогу...») [Там же, т. II, с. 209]). Употребление слова «грудь» по отношению к горам у Лермонтова встречалось и в других стихотворениях: *железная лопата* врезается

в каменную **грудь** Казбека в стихотворении «Спор» [11, т. II, с. 193], *утеса каменная **грудь*** способна разделить «две волны» в стихотворении «Графине Ростопчиной» [Там же, т. II, с. 189], но там оно не было наполнено такой гаммой щемящих чувств.

Следующей ступенью постижения смысла текста является концентрирование внимания учащихся на образной системе произведения, в основе которой лежит принцип контраста, заявленный уже в первых двух стихах: величие утеса (*утеса-великана*) и малость тучки, подчеркнутая в суффиксе -к- с уменьшительно-ласкательным значением. Посредством логико-методологического переноса вывода, сделанного относительно анализируемых стихов на стихотворение как целое (принцип экстраполяции), учащиеся делают вывод о контрастности образной системы стихотворения в целом. Эта контрастность проявляется в семантических оппозициях: старость утеса и юность тучки, беззаботность тучки и задумчивость утеса, статика утеса и динамизм тучки, слезы утеса и веселье (игра) тучки, цветовая насыщенность неба и отсутствие цвета при изображении утеса.

При обращении к третьему стиху можно наблюдать значимые изменения, касающиеся характеристики образа тучки. Третий стих беловика являет собой четвертый вариант работы над текстом. В первом варианте она изображается испытывающей чувства. Причиной чувств (на что указывает знак тире) является видение картины раннего утра: *было ей приятно – утро встало*. В этом стихе черновика мир предстает через призму восприятия тучки. Наступление утра в черновике Лермонтов передает ред-

ким (в его поэзии встречается единственный раз) словосочетанием *утро встало*, подчеркивающим ее личное восприятие мира. В беловике поэт отказывается от каких-либо намеков на изображение сферы чувств тучки. Отказ в третьем стихе от наречия *вновь* (*утром **вновь** она умчалась рано*) усиливает «исключительность произошедшей встречи, а не ее обычную природную возможность» [8, с. 133]. Происходит также замена наречия *вдаль* существительным *в путь*, которое усиливает внутреннюю смысловую полноту образа тучки.

Анализируя четвертый стих, можно заметить, что поэт последовательно изменяет пространство, в котором представлена тучка. Первый черновой вариант стиха (*Мчится прочь, куда, сама не зная*) имел явное значение неопределенности цели. Второй черновой вариант (*В небе синем весело играя*) уже более нейтрален, он передает ощущение бесцельного пребывания в неограниченном небесном пространстве. В третьем черновом варианте и в беловике пространство конкретизируется и оплотняется: *По лазури весело играя*. Словосочетание *в небе синем* заменяется существительным *лазурь*, тем самым создается ощущение большей плотности, картинности изображенного.

Реципиентам предлагается выявить коннотативные значения лексем «лазурь» и «золото» в художественном мире Лермонтова (индивидуальные предварительные задания). Лексико-семантическое поле слова «лазурь» в творчестве Лермонтова включает в себя концепт «неба» (*степью лазурною* («Тучи небесные, вечные странники...») [11, т. II, с. 165]), *лазурно-яркий свод небес* («Валерик») [Там же, т. II, с. 167], с *лазурной* неба вышины

(«Ангел смерти») [11, т. III, с. 141], твоих небес прозрачную **лазурь** [Там же, т. III, с. 154], лазурный свод [Там же, т. III, с. 181], как небеса **лазурны** («Моряк») [Там же, т. III, с. 150]), концепт «моря» (**лазурью** волн («1831-го июня 11 дня») [Там же: т. I, с. 178]), струя светлей **лазури** («Парус») [Там же, т. II, с. 62]), концепт «очей» (**лазурный** взор («К Деве Небесной») [Там же, т. I, с. 193], глаза твои **лазурно-глубокие** («Кинжал») [Там же, т. II, с. 108]), блеск **лазурных** глаз, с глазами, полными **лазурного** огня («Памяти А. И. Островского») [Там же, т. II, с. 132]). Практически все эти употребления имеют возвышенную коннотацию. В стихотворении «Надежда» (1831) образ чудесной птички, имеющей аллюзию к возрождающейся из пепла мистической птице Феникс – одного из символов христианства, также создается при помощи лазурного цвета: **лазурь** небес – ее спина [Там же, т. I, с. 202]. Именно лазурная смальта в христианских мозаиках использовалась для создания духовного пространства, так называемого «третьего неба» (рая) [4, с. 1352].

Расширяя культурный горизонт учащихся, можно задействовать их познавательный потенциал, связанный с изучением искусства и филологии, предложить найти различные интерпретации символики цвета (индивидуальное предварительное задание). Например, таковыми могут стать рассуждения П.А. Флоренского, который, рассматривая значение цвета в изобразительном искусстве, говорит о том, что лазурь на иконе – это образ лазурного свода, мантии, «которая покрывает и окутывает Божество» [17, с. 319]. И как «сине-голубой в “Троице” Рублева поддерживается контрастным по отно-

шению к нему золотистым цветом (цветом золотистой охры, сине-голубое в русской иконе – это разновидность ляпис-лазури: естественного ультрамарина), повторяющимся в чаше, подножиях и даже крыльях» [7, с. 175], так и в «Утесе» Лермонтова «золото» в первом стихе первой строфы («тучка золотая») эстетически поддерживается «лазурью» в первом стихе второй строфы. Золото, как и лазурь, в истории культуры связано со сферой духовного мира; в христианской традиции, по словам С.С. Аверинцева «оно являет созерцающему глазу и умствующему уму образ света» [2, с. 410].

Посредством метода экстраполяции учащиеся приходят к возможному выводу о том, что от черновика к беловику создаваемое Лермонтовым пространство приобретает все более выраженные «иконные» приметы. В процессе работы над текстом поэт ослабляет повествовательное начало (интродукцию) и вносит эстетически яркий момент любования пространством, в котором контрастные на первый взгляд цвета – золото и лазурь – усиливают интенсивность звучания друг друга и создают цветовую идиллическую тональность.

Следующая стадия анализа четвертого стиха связана с изучением смены глаголов и актуализацией знаний из курса русского языка. Следует обратить внимание учащихся на видовую характеристику глаголов: в черновых вариантах присутствует глагол несовершенного вида «мчится» и деепричастие, образованное от глагола несовершенного вида «знать». В окончательном варианте действия тучки выражены с помощью глагола совершенного вида «умчалась» со значением завершенности действия

и деепричастия «играя», образованного от глагола несовершенного вида, который указывает на процессуальность (длительность) действия. В результате дискуссии оформляется один из возможных выводов: тучка при ее внутренней целостной устремленности (зафиксированной в третьем стихе словом «в путь») обладает и легкостью ощущения жизни. Почти парадоксальное контрастное сочетание в образе тучки усиливается сочетанием глагола совершенного вида и деепричастия, образованного от глагола несовершенного вида (совершенство и длительность действий оказываются присущими одному субъекту).

Внимание учащихся направляется на деепричастие «играя», в качестве предварительного задания им предлагалось выявить коннотативные значения лексемы «играть» в творчестве Лермонтова (может быть оформлено как индивидуальное задание). Лексико-семантическое поле слова «играть» включает в себя концепт «красоты» (*луна... **играла** в стеклах радужным огнем («Сон»)* [11, т. II, с. 197], *луч луны **играет** по кудрям («Песнь Ингелотд»)* [Там же, т. III, с. 103], *и солнца отливы **играют** в кудрях золотистых («М.А. Щербатовой»)* [Там же, т. II, с. 143]), концепт «свободы» (***играю** и пою, не зная жажды славы («Пан»)* [Там же, т. I, с. 48], ***играют** волны – ветер свищет («Парус»)* [Там же, т. II, с. 62], *весенний ветерок **играет** («Черкесы»)* [Там же, т. III, с. 7]), *и в небе **играют** все вольные птицы («Пленный рыцарь»)* [Там же, т. II, с. 156]), концепт «детства» (*как **игра** детей («1831-го июня 11 дня»)* [Там же, т. I, с. 180]). Задействуя познавательный потенциал учащихся, связанный с естественным желанием понимать

смысл жизни и ее естественных проявлений, можно предложить найти яркие суждения о природе игры как таковой (индивидуальное предварительное задание). Например, это может быть выражение Й. Хейзинге «Законы игры действуют вне норм разума, долга и истины» [18, с. 180], сентенция феноменолога Э. Финка, который отмечал: «Человек играет тогда, когда он празднует бытие» [16, с. 319].

Выявленный семантический союз концептов имеет общее значение отображения экзистенциального состояния, связанного с переживанием бытия как праздника, с отрешением от суетности обычного мира. К этому выводу учащимся помогают также прийти высказывания мыслителей.

В целях поддержания естественного интереса учащихся преподаватель может обратить внимание на фактическую основу создания стихотворения, которое было написано Лермонтовым во время пребывания на Кавказе, и привести высказывание из письма поэта к своему другу С.А. Раевскому: «Для меня горный воздух – бальзам: хандра к черту, сердце бьется, грудь высоко дышит, ничего не надо в эту минуту» [11, т. VI, с. 440]. Совместным выводом может стать утверждение, что для Лермонтова таким праздником бытия, который мы видим в образе тучки, выступает процесс созерцания природы Кавказа, которое и явило собой завязку «Утеса».

Следующая стадия исследовательского этапа связана с анализом изменений второй строфы стихотворения. Анализируя текстологический паспорт стихотворения, учащиеся делают вывод о том, что вторая строфа содержит значительно меньше правки – здесь поэт редактирует только

первый и второй стихи. Черновой вариант первого стиха строфы *Но остался влажный след на камне* поэт изменяет на *Но остался влажный след в морщине*.

Учащимся предлагается выявить коннотативные значения лексем «камень» и «морщина» в художественном мире Лермонтова (индивидуальные предварительные задания). Лексема «камень» имеет у Лермонтова значение безжизненности и бесчувственности (*холодный слушатель есть камень* («Вечер») [11, т. I, с. 308], *живу, как камень меж камней, излить страдания скупясь* («Отрывок») [Там же, т. I, с. 112], *преобрати мне сердце в камень* («Молитва») [Там же, т. I, с. 73], *умы и хладные и твердые, как камень* («Жалобы турка») [Там же, т. I, с. 49]). Лексико-семантическое поле слова «морщина» включает в себя концепт «старости» (*чалмою белою от века твой лоб наморщенный увит* («Спеша на север издалека...») [Там же, т. II, с. 103], *морщины прятать под румяны* («Поэт») [Там же, т. I, с. 12]), *морщину* лишнюю для старого чела («Элегия») [Там же, т. I, с. 60]) и концепт «печали» (*Тогда расходятся морщины на челе...* («Когда волнуется желтеющая нива...») [Там же, т. II, с. 92]). Лексема «камень» имеет в художественном мире Лермонтова наряду со значением внутренней твердости коннотацию бесчувственности, тогда как в лексеме «морщина» находят свое выражение концепты «старости» и «печали». Мена лексем придает образу утеса больше трагизма и усиливает его контрастность по отношению к образу «молодой» тучки.

Шестой стих имеет три черновых варианта: 1) *И хранит в трещине глубоко*; 2) *И хранит утес его и снова*; 3) *Старого утеса // И хранит*. При пере-

работке поэт до последнего варианта черновика оставляет слово «хранит». Учащимся предлагается уточнить значение лексемы «хранит» (предварительное индивидуальное задание). Устанавливается, что лексема «хранит» в языковой картине мира Лермонтова имеет исключительно положительную коннотацию (я *сохранил* залог («Цевница») [11, т. I, с. 11], *принять изгнанника и прах его хранить!* («Наполеон») [Там же, т. I, с. 45], *хранили* чувство дружбы («Чума») [Там же, т. I, с. 157], *над сердцем, где хранился образ твой* («Черны очи») [Там же, т. I, с. 216], *в ней искра божества хранилась* («Стансы») [Там же, т. II, с. 232]). В ходе дискуссии устанавливаются причины отказа Лермонтовым от глагола, замены глагольной конструкции (*и хранит*) наречием *одинок*. Одним из выводов может стать акцент на невозможности повторения встречи утеса с тучкой. Созданная поэтом в беловике ситуация невозможности возврата усиливает трагическую тональность стихотворения, связанную с мотивом одиночества.

Следующая ступень исследовательского этапа предполагает смену планов внимания учащихся. Предлагается еще раз прочитать окончательную редакцию стихотворения и увидеть стихотворение не крупным планом (что было сделано ранее посредством его детального анализа), а посредством среднего плана, сопоставив между собой по принципам изобразительности первую и вторую строфу. Выводом может стать суждение о том, что первая строфа «представляет визуальный образ» – «картину-пейзаж» [8, с. 134], а вторая строфа иллюстрирует состояние «утеса-великана»: *ему одиноко, он задумался глубоко, он тихонько плачет*.

Далее учащимся предлагается расширить свой план восприятия стихотворения. На этом этапе их внимание будет естественно обращено на появление отсутствующего в черновике заглавия произведения. Предлагается высказать гипотезы необходимости его появления. В качестве одной из гипотез может быть предложена идея о том, что именно в беловике внутренний мир утеса становится основным предметом изображения, а испытываемое им одиночество – ведущим мотивом.

На **итоговом этапе** учащиеся объединяют сделанные в ходе исследования выводы о специфике художественной образности стихотворения, особенностях организации текста, причинах изменений в тексте стихотворения от черновика к беловику. Как гипотетически эталонный может быть предложен следующий вывод. От черновика к беловику возрастает «очеловеченность» образов тучки и утеса. Вместе с отказом от употребления наречия *однажды* и снижением событийного градуса, происходящим за счет перестановки сказуемого *ночевала* из конца в начало первой части сложного предложения, тексту добавляется личностное звучание, рождается ощущение произошедшего неповторимого личностного события-встречи. При чтении черновика открывается желание поэта показать трагизм утраты единства с другим существом (*и остался влажный след в морщине*) и акцентируется сюжетобразующий для стихотворения мотив расставания. В беловике мотив расставания заглушен, тогда как чтение черновика позволяет акцентировать его сюжетобразующую роль и понять психологические причины рождаемого стихотворением щемя-

щего чувства одиночества. Контрастный утесу образ тучки от черновика к беловику приобретает все большие черты «небожительства», бесстрастия и абсолютной радости совершенного бытия. Образ тучки противоположен образу утеса, который есть воплощение всего земного в его стационарности и ощущении пустынности окружающего пространства, в которое лишь присутствие неба может внести идиллическую радость бытия. Именно в своей тоске по части неба («тучке») он («утес») становится ему причастен. Здесь Лермонтов раскрывает бытийный парадокс (ради этого и олицетворяется природа в стихотворении), который в антропологическом аспекте выглядит таким образом: идеалом совершенного человека является небесное бесстрастие, противоположное бесчувственности и невозможное в пределах земного мира, но именно переживание единства с небесным и тоска по небесному (с присущим априори ему бесстрашием) делает человека потенциально совершенным человеком.

Текстологический анализ стихотворения помогает понять сущность языка художественной литературы, уяснить: то, «что в общем языке с точки зрения его системы представляется случайным и частным, в поэтическом языке переходит в область существенного, в собственно смысловую область» [6, с. 57]. Изучение процесса создания произведения, наблюдение за движением авторской мысли и аргументация суждений по выбору точного слова способствует не только глубокому пониманию художественного произведения и развитию исследовательского потенциала учащихся, но может явиться и одной из продуктивных

технологий интерпретации текста, т.к. утончает эстетическое чувство субъекта рецепции. Изучение творческой истории произведения развивает навыки смыслового чтения произведения слова и помо-

гает сформировать представление о путях создания художественного образа, о специфике поэтического мышления и особенностях рождения эстетически значимого текста – от замысла к воплощению.

Библиографический список

1. Абрамович Д.И. О языке Лермонтова // Лермонтов М.Ю. Полное собрание сочинений: В 5 т. Т. 5. СПб., 1913. С. 182–206.
2. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. СПб., 2004.
3. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976.
4. Библия: каноническая, русский синодальный перевод. М., 2007.
5. Виноградов И.А. Эволюция текста: авторский комментарий Н.В. Гоголя к поэтике комедии «Ревизор» // Проблемы исторической поэтики. 2020. Т. 18. № 1. С. 146–174.
6. Винокур Г.О. Об изучении языка литературных произведений // О языке художественной литературы. М., 1991. С. 34–62.
7. Волков Н.Н. Цвет в живописи. М., 2014.
8. Киселева И.А., Поташова К.А. Динамическая поэтика стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес» (1841) // Проблемы исторической поэтики. 2020. Т. 18. № 2. С. 128–144.
9. Киселева И.А., Поташова К.А. Динамическая поэтика в истории текста стихотворения М.Ю. Лермонтова «Сон» // Проблемы исторической поэтики. 2020. Т. 18. № 1. С. 130–145.
10. Киселева И.А., Поташова К.А., Сеченых Е.А. Реконструкция творческой истории стихотворения М.Ю. Лермонтова «Они любили друг друга так долго и нежно...» (1841) как путь постижения смысла текста // Научный диалог. 2020. № 6. С. 265–282.
11. Лермонтов М.Ю. Сочинения: В 6 т. М.; Л., 1954–1957.
12. Лермонтов М.Ю. «Утес...», 1841 г. Записная книжка, подаренная В.Ф. Одоевским. 1841 // Отдел рукописей Российской национальной библиотеки. Ф. 265. К. 132. Ед. хр. 1.
13. Падучева Е.В. Однажды как показатель слабой определенности // Русский язык в научном освещении. 2016. № 2 (32). С. 45–55.
14. Перцов Н.В. Об аутентичном факсимильно-транскрипционном представлении рукописей русских классиков // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2015. № 1. С. 75–94.
15. Славинский Я. К теории поэтического языка // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 256–275.
16. Финк О. Проблема человека в западной философии. М., 1988.
17. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. У водоразделов мысли. М., 1990.
18. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.

References

1. Abramovich D.I. O yazyke Lermontova [About the Lermontov language]. *Lermontov M.Yu. Polnoye sobraniye sochineniy*. In 5 vols. Vol. 5. St. Petersburg, 1913. Pp. 182–206. (In Russ.)
2. Averintsev S.S. Poetika rannevizantiyskoy literatury [Poetics of early Byzantine literature]. St. Petersburg, 2004. (In Russ.)
3. Arutyunova N.D. Predlozheniye i ego smysl [The sentence and its meaning]. Moscow, 1976. (In Russ.)
4. Bibliya: kanonicheskaya, russkiy sinodalnyy perevod [Bible. Canonical, Synodal translation]. Moscow, 2007. (In Russ.)

5. Vinogradov I.A. Evolution of the text: Author's commentary N.V. Gogol to the poetics of the comedy "The Government Inspector". *The Problems of Historical Poetics*. 2020. Vol. 18. No. 1. Pp. 146–174. (In Russ.)
6. Vinokur G.O. About learning the language of a literary work. *About the language of fiction*. Moscow, 1991. Pp. 34–62. (In Russ.)
7. Volkov N.N. Tsvet v zhivopisi [Color in painting]. Moscow, 2014. (In Russ.)
8. Kiseleva I.A., Potashova K.A. The dynamic poetics of Mikhail Lermontov's poem "The Cliff" (1841). *The Problems of Historical Poetics*. 2020. Vol. 18. No. 2. Pp. 128–144. (In Russ.)
9. Kiseleva I.A., Potashova K.A. The dynamic poetics in the text history of Lermontov's poem "The Dream". *The Problems of Historical Poetics*. 2020. Vol. 18. No. 1. Pp. 130–145. (In Russ.)
10. Kiseleva I.A., Potashova K.A., Sechenykh E.A. Reconstruction of the creative history of M.Y. Lermontov's poem "They loved each other so long and tenderly..." (1841) as a way to comprehend the meaning of the text. *Nauchnyi dialog (Scientific Dialogue)*. 2020. No. 6. Pp. 265–282. (In Russ.)
11. Lermontov M.Yu. Sochineniya [Collected works]. In 6 vols. Moscow; Leningrad, 1954–1957. (In Russ.)
12. Lermontov M.Yu. «Utes...», 1841 g. Zapisnaya knizhka, podarennaya V.F. Odoyevskim. 1841. *Otdel rukopisey Rossiyskoy natsionalnoy biblioteki*. F. 265. K. 132. Yed. khr. 1. (In Russ.)
13. Paducheva E.V. Once as an indicator of weak certainty. *Russkiy yazyk v nauchnom osveshchenii*. 2016. No. 2 (32). Pp. 45–55. (In Russ.)
14. Percov N.V. On authentic facsimile-transcription representation of manuscripts of Russian classics. *Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education*. 2015. No. 1. Pp. 75–94. (In Russ.)
15. Slavinskiy YA. On the theory of poetic language. *Strukturalizm: "za" i "protiv"*. Moscow, 1975. Pp. 256–275. (In Russ.)
16. Fink O. Problema cheloveka v zapadnoy filosofii [The problem of man in Western philosophy]. Moscow, 1988. (In Russ.)
17. Florenskiy P.A. Stolp i utverzheniye istiny. U vodorazdelov mysli [The pillar and ground of the truth. At the watersheds of thought]. Moscow, 1990. (In Russ.)
18. Huizinga J. Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur [Homo ludens. In the shadow of tomorrow]. Moscow, 1992. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.10.2020, принята к публикации 25.11.2020
The article was received on 30.10.2020, accepted for publication 25.11.2020

Сведения об авторах / About the authors

Киселева Ирина Александровна – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русской классической литературы, Московский государственный областной университет

Irina A. Kiseleva – ScD in Philology, Professor; Head of the Department of the Russian Classical Literature, Moscow Region State University

E-mail: ia.kiseleva@mgou.ru

Поташова Ксения Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры русской классической литературы, Московский государственный областной университет

Ksenia A. Potashova – PhD in Philology, Associate Professor; Assistant Professor at the Department of the Russian Classical Literature, Moscow Region State University

E-mail: kseniaslovo@yandex.ru.

О конференции в Институте стратегии развития образования РАО

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-121-128

И.Н. Добротина, Ю.Н. Гостева

Институт стратегии развития образования
Российской академии образования,
105062 г. Москва, Российская Федерация

Вопросы обновления содержания и технологий обучения в контексте реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации

Аннотация. Статья содержит анализ ключевых проблем преподавания русского языка и литературы, которые в настоящее время активно обсуждаются в педагогическом сообществе, вызывают оживленные дискуссии. Привлекая материалы онлайн-конференции «Актуальные вопросы реализации Концепции преподавания русского языка и литературы», проведенной в Институте стратегии развития образования Российской академии образования в декабре 2020 г., авторы выделяют наиболее значимые вопросы, волнующие современных педагогов (вопросы формирования функциональной грамотности, вопросы культуры речи в преподавании русского языка и литературы в современных условиях, проблемы чтения современных школьников, проблемы формирования профессиональных компетенций учителя в цифровой реальности). Авторами отмечена необходимость продолжения исследований, связанных с уточнением и расширением тематики учебных текстов с учетом современной информационной среды и потребностей социума, постановкой в текстах проблем, с которыми школьник может столкнуться в своей повседневной жизни. Актуальны серьезные научные исследования читательских умений школьника в виртуальной текстовой среде, методика работы с текстом для реализации инструментальной функции учебника. Важным направлением становится анализ профессиональных дефицитов учителей-филологов, использование учителями русского языка и литературы цифровых ресурсов в своей работе. Авторами подчеркнута также целесообразность разработки методических

© Добротина И.Н., Гостева Ю.Н., 2021

рекомендаций, связанных с вопросами формирования грамотной устной и письменной речи в процессе преподавания русского языка и родного русского языка. В методических рекомендациях необходимо представить и лингводидактическую специфику содержательного аспекта «культура речи» в школьном преподавании.

Ключевые слова: Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, функциональная грамотность, вопросы культуры речи, проблемы чтения школьников, компетенции учителя, цифровая трансформация образования

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Добротина И.Н., Гостева Ю.Н. Вопросы обновления содержания и технологий обучения в контексте реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации // Литература в школе. 2021. № 1. С. 121–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-121-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-121-128

I.N. Dobrotina, Yu.N. Gosteva

Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education,
Moscow, 105062, Russian Federation

Issues of updating the content and technologies of teaching in the context of the implementation of the Concept of teaching the Russian language and literature in the Russian Federation

Abstract. The article contains the analysis of the key issues of teaching the Russian language and literature, which are currently being actively discussed in the pedagogical community, causing lively debates. Considering the materials of the online conference “Topical issues of the Implementation of the Concept of teaching the Russian language and literature” held at the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education in December 2020, the authors highlight the most significant issues of concern to today’s teachers (issues of forming the functional literacy, issues of speech culture in the teaching the Russian language and literature in modern conditions; reading problems of modern schoolchildren; teacher competencies in digital reality). The authors noted the need to continue the research

related to clarifying and expanding the subject of educational texts, taking into account the modern information environment and the needs of society, to formulating the problems in the texts that a student may face in their daily life. Serious scientific research is relevant about the reading skills of a student in a virtual text environment, the method of working with text to implement the instrumental function of a textbook. An important area is the analysis of professional deficits of teachers of the Russian language and literature, the use of digital resources by teachers in their work. The authors also stressed the desirability of developing guidelines related to issues of forming the competent speaking and writing skills while teaching the Russian language and the native Russian language. In the methodological recommendations, it is necessary to present the linguistic and didactic specifics of the substantive aspect of "speech culture" in school teaching.

Key words: The concept of teaching the Russian language and literature in the Russian Federation; functional literacy, speech culture issues, reading problems of schoolchildren, the teacher's competencies, digital transformation of education

CITATION: Dobrotina I.N., Gosteva Yu.N. Issues of updating the content and technologies of teaching in the context of the implementation of the Concept of teaching the Russian language and literature in the Russian Federation. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 121–128. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-121-128

Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г., стала важнейшим документом, определившим с учетом динамики развития российского общества стратегические направления и базовые принципы, цели и задачи преподавания русского языка и литературы в организациях, реализующих основные общеобразовательные программы. На основании контент-анализа нормативных документов и экспертных заключений «О результатах исполнения Плана мероприятий по реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» подготовлены предложения в План мероприятий на период до 2024 г. Эти предложения отражают вопросы организационно-правового обеспечения образовательной дея-

тельности, содержания образовательных программ, вопросы воспитания и социализации обучающихся, обеспечения условий реализации образовательного процесса, а также вопросы, связанные с дополнительным образованием обучающихся и популяризацией учебного предмета.

16 декабря 2020 г. по инициативе лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО была организована работа секции «Актуальные вопросы реализации Концепции преподавания русского языка и литературы» в рамках модульной Всероссийской онлайн-конференции «Актуальные проблемы обновления содержания и технологий обучения в свете реализации концепций преподавания учебных предметов в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы».

В работе конференции приняло участие около 100 человек, с докладами выступили ученые и методисты из разных регионов и городов Российской Федерации: Республики Крым, Москвы, Иркутска, Рязани, Калуги, Таганрога, Ярославля.

Проблемное поле конференции отражало направления Плана реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации:

1. Уроки русского языка и литературы и вопросы формирования функциональной грамотности: кто в ответе за результат? Формирование аналитической и продуктивной текстовой деятельности в их взаимосвязи и взаимозависимости и реализация принципа преемственности и перспективности при формировании текстовой деятельности на уроках русского языка – вот те положения, без которых невозможно говорить о формировании функциональной грамотности [4].
2. Вопросы культуры речи в преподавании русского языка и литературы в современных условиях. Это особенно важно в связи с тем, что значительную долю речевого общения подростка составляет «устно-письменная речь», содержащая намеренное искажение норм литературного языка, окказионализмы, сленг [3].
3. Проблемы чтения современных школьников и пути решения проблемы чтения в условиях реализации концепции. Исследователи отмечают, что в тех случаях, когда надо выявить особенности использования лексики в произведении, определить значимость художественного образа в развитии сюже-

та, очень эффективна возможность пользоваться различными электронными базами данных [2].

4. Новые компетенции учителя в цифровой реальности и способы их развития в условиях реализации ФГОС и концепций преподавания учебных предметов. Обучение русскому языку и литературе невозможно представить без применения цифровых образовательных технологий. Словесники пользуются ресурсами Интернета для своего самообразования, повышения уровня профессиональной квалификации [1; 5].

Отметим главные результаты обсуждения.

Уроки русского языка и литературы и вопросы формирования функциональной грамотности: кто в ответе за результат?

В мире и в России к настоящему времени накоплен значительный опыт формирования и оценивания читательской грамотности. И такое внимание к этому ключевому направлению в образовании закономерно, поскольку умения человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них важны для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Разные аспекты, характеризующие это направление, были представлены в выступлениях Ю.В. Дорофеева, доктора филологических наук, проректора по научной работе Крымского республиканского института постдипломного педагогического образования, и Н.В. Киселевой, кандидата культурологии, доцента кафедры гуманитарных дисциплин Института развития образования Ярославской области. С одной стороны, обозначены

концептуальные положения формирования читательской грамотности, с другой – продемонстрированы методические подходы, способствующие эффективной реализации данного направления в практике преподавания русского языка и литературы. В современном образовательном пространстве школьнику необходимо постоянно проявлять способность *находить* информационно-смысловые взаимосвязи текстов разного типа и формата, объединенных одной темой, проблемой, *соотносить* информацию из разных текстов с внетекстовыми фоновыми знаниями, критически *оценивать* информацию и *делать собственный вывод*. Выступления обозначили определенный этап в современном образовании: сегодня ведущими субъектами образовательного процесса осознана значимость формирования читательской грамотности, методология ее формирования и оценки, накоплен некоторый опыт успешного внедрения в школьную практику методов, приемов, технологий развития читательских умений.

В выступлении Ю.Н. Гостевой, старшего научного сотрудника лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО, было отмечено, что сегодня невозможно обойтись без учета результатов российских и международных исследований в области чтения, без осознания необходимости расширения читательских умений, которые необходимо формировать, без уточнения современной специфики этих умений, что требует и уточнения характеристик, форматов текстов, отражающих современное информационно-образовательное пространство. Следует иметь

в виду и динамику научных взглядов, которая отражена в российских и международных концепциях формирования функциональной читательской грамотности (важными этапами стали исследования 2000, 2009, 2018, 2020 гг.).

Сегодня при оценивании учитывается интеграция информационных технологий в учебную и социальную жизнь школьников, и это влияет на структуру и форматы текстов. Это, в свою очередь, требует от читателей использования новых когнитивных и коммуникативных стратегий в процессе чтения. На фоне продолжающегося несколько лет диалога о том, что изменилось в читательской грамотности современного школьника и как в связи с этим должен перестраиваться образовательный процесс, опубликованные в декабре 2019 г. результаты международного сравнительного исследования PISA-2018 заставили еще большее количество специалистов задуматься о содержании и структуре читательской грамотности, в том числе при использовании электронного формата чтения. В исследовании PISA-2018 пятнадцатилетние учащиеся все задания выполняли сидя за компьютером, при этом читательская грамотность была в этом цикле приоритетной областью исследования. Уже первые публикации обозначили широкий круг проблем, связанных с навыками чтения электронных текстов, поиском необходимой информации в тексте, интерпретацией, оценкой и уровнем применимости полученной информации для решения практических задач, что актуализировало необходимость проведения дальнейших исследований в области диагностики, формирования и оценки читательской грамотности.

Вопросы культуры речи в преподавании русского языка и литературы в современных условиях

В докладе профессора кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, доктора педагогических наук Е.В. Архиповой были представлены тренинговые технологии и инструменты формирования нормативной грамотности устной и письменной речи в условиях дистанционного обучения, показаны основные направления культурно-речевого тренинга, в частности «специальный» (в связи с задачами речевого развития учащихся и подготовкой к итоговой аттестации) и аспектный (в связи с изучением конкретной темы). В докладе продемонстрирована авторская интерактивная система культурно-речевых тренингов, исследовательской и проектной деятельности школьников, а также обозначены факторы, влияющие на эффективность дистанционных тренингов.

Заведующий кафедрой русского языка и литературы Таганрогского института имени А.П. Чехова, кандидат филологических наук А.Г. Нарушевич остановился в докладе на проблемах воспитания речевой культуры школьников в процессе преподавания русского языка и родного русского языка в современных условиях. Им были отмечены зоны, связанные с культурой речи школьников, которые требуют специального внимания, представлена дидактическая система формирования грамотной русской устной и письменной речи в основном школьном курсе русского языка и в сопровождающем школьном курсе русского родного языка, которая ориентирована на овладение школьниками нормами русско-

го литературного языка, понимание значения вариантов нормы, изучение норм речевого, в том числе сетевого, этикета, чтение и интерпретацию текстов «новой природы».

Проблемы чтения современных школьников и пути решения проблемы чтения в условиях реализации концепции

С докладом на тему «Литературное образование: от “цифровизации поневоле” к новой парадигме?» выступила Е.С. Романичева, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов Московского городского педагогического университета, доцент, заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук. В ее выступлении прозвучала мысль о том, что цифровое пространство только тогда станет дидактически эффективной средой, когда будут соблюдены оптимальные условия работы для участников образовательного процесса, было подчеркнуто, что до сих пор не проведены серьезные научные исследования о читательских качествах школьника в виртуальной среде, необходимы новые методики работы для реализации инструментальной функции учебника, нужно формировать новые компетенции учителя и ученика, работающих в онлайн-формате обучения.

С докладом на тему «Специфика преподавания литературы в поликультурном пространстве современного образования» выступила Е.И. Хачикян, заведующая кафедрой литературы Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, доктор педагогических наук, профессор. В ее выступлении были высказаны мысли о том, что поликультурная среда моделирует культуру

и живет по ее законам, в этой среде структурируются малые и большие образовательные пространства, которые должны помочь в усвоении новых культурных ценностей. Центром поликультурного образовательного пространства, обладающего полифонической структурой, является ученик. Именно через его личность сопрягаются образовательные и культурные смыслы, что требует создания новых условий и новых способов активизации познавательной деятельности в работе с текстами разной природы.

Новые компетенции учителя в цифровой реальности и способы их развития в условиях реализации ФГОС и концепций преподавания учебных предметов

В Плате реализации Концепции большое внимание уделяется проблемам, связанным с подготовкой учителей русского языка и литературы, обладающих необходимыми компетенциями и соответствующих высоким стандартам российского учителя, а также уделяется внимание проблемам, связанным с повышением квалификации учителей.

С докладом «Деятельность учителя в условиях интеграции языковой и цифровой грамотности: по следам межрегиональной конференции» выступила Н.В. Пономарева, заместитель начальника департамента образования г. Иркутска, главный научный сотрудник Института развития образования Иркутской области, кандидат филологических наук. В докладе особо подчеркивалась необходимость повышения цифровой грамотности учителя и отмечалось, что, по данным социологов, в настоящее время только 27% россиян владеют этим видом грамотности и что, несмотря на достаточно широкое использование учи-

телями русского языка и литературы цифровых ресурсов в своей работе, требуется дальнейшее развитие новых технологий, позволяющих более целенаправленно и продуктивно привлекать самый широкий спектр цифровых образовательных ресурсов, особенно в условиях дистанционного обучения.

Обсуждение вопросов, связанных с необходимостью повышения квалификации учителей, продолжилось в докладе доцента кафедры теории и методики социально-гуманитарного образования Рязанского института развития образования, кандидата педагогических наук Л.В. Лагуновой на тему «Повышение компетенций учителей русского языка и литературы на основе диагностики их профессиональных дефицитов (из опыта Рязанской области)». Докладчик рассмотрел новые подходы к аттестации учителей в Рязанской области в связи с разработкой требований единой национальной системы оценивания, проанализировал профессиональные дефициты учителей-филологов, выявленные в процессе диагностики. Было подчеркнуто, что важно учитывать различие условий работы учителей (в том числе сельских и городских школ), а также важно перенести акцент с оценивания работы учителя на основе достижений учащихся на оценивание умений учителей создавать мотивирующую среду обучения.

Материалы всех выступлений участников конференции размещены на официальном сайте Института стратегии развития образования РАО¹.

¹ Обновление содержания и технологий обучения в свете реализации концепций преподавания учебных предметов. URL: <http://www.instrao.ru/index.php/novosti-i-anonsy/novosti/item/3678-obnovlenie-soderzhaniya-i-tehnologiy-obucheniya-v-svete-realizacii-koncepciy-prepodavaniya-uchebnyh-predmetov>

Библиографический список

1. Актуальные проблемы использования ИКТ в литературном образовании школьников / М.А. Аристова, Н.В. Беляева, Л.Р. Бердышева и др. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 85–95.
2. Беляева Н.В. Информатизация школьного литературного образования: монография. М., 2019.
3. Королева Н.Н., Цейтлин С.Н., Проект Ю.Л. Когнитивное и речевое развитие ребенка в условиях современного российского общества // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 4. С. 91–98.
4. Работа с текстом на уроке русского языка: пособие для учителя. 5–11 классы / О.М. Александрова, И.Н. Добротина, Ю.Н. Гостева и др. М., 2019.
5. Aleksandrova O.M., Vasilevykh I.P., Gosteva Yu.N. et al. Digital Educational Resources in Teaching Native Languages. *International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2019)*, 4–5 June 2019. Moscow, 2019. Pp. 42–49.

References

1. Aristova M.A., Belyaeva N.V., Berdysheva L.R. et al. Actual problems of using ICT in literary education of schoolchildren. *The Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education*. 2018. No. 3. Pp. 85–95. (In Russ.)
2. Belyaeva N.V. Informatizatsiya shkolnogo literaturnogo obrazovaniya [Informatization of school literary education]. Moscow, 2019. (In Russ.)
3. Koroleva N.N., Cejtin S.N., Proekt Yu.L. Cognitive and speech development of a child in the conditions of modern Russian society. *Universum: Bulletin of the Herzen University*. 2013. No. 4. Pp. 91–98. (In Russ.)
4. Aleksandrova O.M., Dobrotina I.N., Gosteva Yu.N. et al. Rabota s tekstom na uroke russkogo yazyka [Working with the text at Russian language lesson]. Teacher's guide. Grade 5–11. Moscow, 2019. (In Russ.)
5. Aleksandrova O.M., Vasilevykh I.P., Gosteva Yu.N. et al. Digital Educational Resources in Teaching Native Languages. *International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2019)*, 4–5 June 2019. Moscow, 2019. Pp. 42–49.

Статья поступила в редакцию 25.12.2020, принята к публикации 20.01.2020.

The article was received on 25.12.2020, accepted for publication 20.01.2020.

Об авторах / About the authors

Добротина Ирина Нургаиновна – кандидат педагогических наук; заведующий лабораторией филологического общего образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования

Irina N. Dobrotina – PhD in Education; Head of the Laboratory for Philological General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

E-mail: irlenal@yandex.ru

Гостева Юлия Николаевна – кандидат педагогических наук; старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования

Yuliya N. Gosteva – PhD in Education; Senior Research Fellow at the Laboratory of Philological General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

E-mail: ulianik@mail.ru