

16+

ISSN 0130-3414

Литература в школе

Literature at School

2021
№ 2

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 15.04.2021 г.
Формат 70×100 1/16. Гарнитура «PT Serif».
Объем 8,0 п. л. Тираж 1000 экз.

© МПГУ, 2021

iterature at School

ISSN 0130-3414

2021
№ 2

Литература в школе

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

НАШИ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

<i>А.С. Миронов</i>	
Личная честь героя в русских былинах	9
<i>Е.А. Денисова</i>	
Автобиографические источники романа М.Ю. Лермонтова «Вадим»	23
<i>М.П. Шустов, А.С. Степанов</i>	
Сказка как основа формирования бунинского стиля	32
<i>Л.С. Шкурят</i>	
Патриотическая идея и ее художественное воплощение в романе М.А. Шолохова «Они сражались за Родину»	44

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

<i>М.И. Шутан</i>	
Создание образно-ассоциативной модели на обобщающем уроке по литературному произведению	53
<i>А.М. Антипова, Э.С. Калинина</i>	
Свободное чтение школьника как социопедагогический феномен	66
<i>Т.Ю. Климова</i>	
Логика сравнительного анализа (на материале стихотворений Н.М. Рубцова и Ю.П. Кузнецова)	78
<i>К 90-летию Ш.А. Амонашвили</i>	
<i>Е.Н. Черноземова, И.А. Кишин</i>	
Воспитание словом: радость открытия как средство воздействия	91
<i>К 90-летию Л.В. Тодорова</i>	
<i>Е.И. Белоусова</i>	
От «восхищения поэтическим тропом» к «педагогии изящной словесности»	101

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

<i>О.Г. Дудникова</i>	
Русская словесность в системе гуманитарного образования наследника престола Н.А. Романова	108

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

<i>И.В. Пытков</i>	
«В сфере зрительных впечатлений»: о литературно-художественном альбоме «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников»	118

OUR SPIRITUAL VALUES

<i>A.S. Mironov</i>	
Personal honor of the hero in Russian epics	9
<i>E.A. Denisova</i>	
Autobiographical sources for M.Yu. Lermontov's novel "Vadim"	23
<i>M.P. Shustov, A.S. Stepanov</i>	
Fairy-tale as a basis of Bunin's works	32
<i>L.S. Shkurat</i>	
Patriotic idea and its artistic embodiment in the novel "They fought for their motherland" by M.A. Sholokhov.	44

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

<i>M.I. Shutan</i>	
Creating a figurative-associative model in a generalizing lesson on a literary work	53
<i>A.M. Antipova, E.S. Kalinina</i>	
Free reading of a school student as a socio-pedagogical phenomenon	66
<i>T.Yu. Klimova</i>	
The logic of comparative analysis (based on poems by N.M. Rubtsov and Yu.P. Kuznetsov)	79
<i>On the 90th anniversary of the birth of Sh.A. Amonashvili</i>	
<i>E.N. Chernozemova, I.A. Kirshin</i>	
Education through the word: Joy of discovery as an actuating means	91
<i>On the 90th anniversary of the birth of L.V. Todorov</i>	
<i>E.I. Belousova</i>	
From "admiration of the poetic trope" to "pedagogy of fine literature"	101

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>O.G. Dudnikova</i>	
Russian literature in the system of humanitarian education of the heir to the throne N.A. Romanov.	108

EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

<i>I.V. Pyrkov</i>	
"In the sphere of visual impressions": On the literary and artistic album "Goncharov's Characters in illustrations by Russian artists"	118

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-9-22

А.С. Миронов

Московский государственный институт культуры,
141406 г. Химки, Московская область, Российская Федерация

Личная честь героя в русских былинах

Аннотация. Статья посвящена концепту личной чести, принципиально значимому для мировой эпической поэзии и особым образом осмысленному в русских былинах. Как показывает автор на основе аксиологического и сравнительно-исторического анализа, в подавляющем большинстве героических песен, созданных разными народами – от «Эпоса о Гильгамеше» и гомеровских поэм до средневековых европейских и восточных эпосов – личная честь понимается в качестве общепризнанной «цены» героя, на которую влияет стоимость наследуемого и добытого им имущества (коня, доспеха, оружия, а также жены и детей, трактуемых как собственность). Совершенно иная ситуация характерна для русского былинного эпоса: большинство его персонажей либо равнодушно к личной имущественной чести, либо не обладает ею и не стремится к подобному обладанию (Илья Муромец, Алеша Попович, Добрыня Никитич, Константин Саулович, Михайло Данилович и проч.), тогда как герои, пытающиеся сохранить и приумножить собственность (Волх Всеславович, Дунай Иванович, Василий Буслаев), изображаются в подчеркнуто негативном ключе и в ряде случаев погибают. По мнению автора статьи, такая закономерность указывает на то, что русское эпическое сознание последовательно отрицает ценность личной чести, упраздняя эту языческую категорию в рамках христианской аксиологической парадигмы, предполагающей ревность о святынях и помощь ближним. Как следствие, сделанные в статье наблюдения позволяют полнее осветить оригинальность русского былинного эпоса и его органическую связь с православной традицией.

Ключевые слова: эпос, былины, личная честь, имущество, христианство, язычество

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Миронов А.С. Личная честь героя в русских былинах // Литература в школе. 2021. № 2. С. 9–22. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-9-22

A.S. Mironov

Moscow State Institute of Culture,
Khimki, 141406, Moscow Region, Russian Federation

Personal honor of the hero in Russian epics

Abstract. The article is dedicated to the concept of personal honor which, being of principle importance for the world's epic poetry, is originally rendered in Russian bylinas. As the author shows through the axiological and comparative-historical analysis, a lot of heroic songs created by different peoples – from the *Epic of Gilgamesh* and Homer's poems to the medieval European and more recent oriental epics – treat personal honor as an acknowledged "price" of the hero, on which the cost of his property depends, whether inherited or acquired (including steed, armor, arms, as well as wife and children seen here as a kind of personal belongings). However, in the case of Russian bylinas, we have an entirely different situation: A lot of their characters are either indifferent to personal material honor or do not have – and do not want to have – any (among them, Ilya Muromets, Alyosha Popovich, Dobrynya Nikitich, Konstantin Saulovich, and Mikhailo Danilovich), while those who try to retain and increase their property – Volkh Vseslavovich, Dunay Ivanovich, and Vasily Buslaev – are rendered in an obviously negative way and, in some cases, perish. According to the author, this regularity indicates that the Russian epic consciousness systematically denies the value of personal honor, abolishing this pagan category in the context of the Christian axiological paradigm which implies both piety and service to others. In this way, the observations made in the article highlight the originality of the Russian folk epics and elucidate their organic relationship with the Orthodox tradition.

Key words: folk epics, bylinas, personal honor, property, Christianity, paganism

CITATION: Mironov A.S. Personal honor of the hero in Russian epics. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 9–22. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-9-22

Для эпической поэзии многих народов характерно понимание чести как общепризнанной «цены» героя, на которую влияет стоимость наследуемого и добытого им имущества¹. Наоборот, обесчещивание есть любое действие, снижающее ценность личности в имущественном плане: отъем земель, угон скота, убийство родственника; если женой, конем, доспехом героя овладевает соперник, потеря столь ценного имущества резко снижает «цену» первого в глазах окружающих. Честь может быть восстановлена возвращением отъятого (с избытком), убийством посягнувшего (мечь), либо получением эквивалентной выплаты (вергольд). Если бесчестие долгое время остается неотомщенным, оно может перерасти в бесславие, стать позором (у Гомера именно такого развития событий страшится Агамемнон [11, с. 86]).

Если герой, используя силу, колдовство или другие качества и способности, успешно отнимает у соперника особо ценное имущество, это приводит к увеличению его личной чести. Когда совокупная ценность добычи становится исключительной, подобный объем трофеев может положить начало славе-молве [23, с. 9–23]. В отличие от «нематериальной» славы, которая предполагает изумление и память, личная честь всегда вещественна, исчислима; со времен Гильгамеша [32, с. 186] эпические певцы приводят подробные описания полученной геро-

ем добычи. Если персонаж является полубогом или земным воплощением бога (как Гильгамеш, Рама, Кухулин, Гэсэр, Нюргун Боотур и др.), его личная честь зависит от имущественного статуса божественного рода, владеющего миром людей. Люди – это «имущество» богов, которое, чтобы избежать бесчестия и бесславия, необходимо защищать от обитателей нижнего мира.

Для эпического сознания большинства народов понятие «честь» имеет имущественный смысл и обозначает почесть, воздаяние, заслуженную награду; в этом смысле оно довольно далеко от современного представления о чести как о некоем «внутреннем нравственном достоинстве человека» (<https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/375190>), а также от понятия «воинская честь». Честь в языческом понимании есть совершенно внешний, во многом демонстративный атрибут человека, маркер его «цены» для властителя, на службе у которого герой находится. Современное же значение слова «честь» сходно, скорее, с языческим представлением о «долге чести», понимаемом как обязанность воина «отработать» дары, полученные им от властителя.

Личная честь-имущество складывается из наследуемых и добываемых ценностей: герой призван увеличивать первые всеми возможными способами, включая насилие и грабеж. Так, в шумерских эпических песнях посмертное восхваление Гильгамеша непременно включает упоминание о разграбленных им странах (<https://etcsl.orinst.ox.ac.uk/cgi-bin/etcsl.cgi?text=t.1.8.1.3#>). У Гомера ратоборцы, едва успев извлечь копье из тела противника, спешат сорвать с него доспехи, и, наоборот, лишение мертвого

¹ См.: Bowra C.M. Heroic Poetry. London, New York, 1961; Лотман Ю.М. Об оппозиции «честь» – «слава» в светских текстах Киевского периода // Труды по знаковым системам. Вып. 3. Тарту, 1967. С. 110–112; Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1972; Гуревич А.Я. О природе героического в поэзии германских народов // «Эдда» и сага. М., 1979.

врага доспехов есть самая распространенная форма бесчестия. В огузском, киргизском и некоторых других эпосах герой, стремясь максимально обесчестить поверженного врага, пьет его кровь из раны. Тем самым победитель присваивает не только имущество убитого, но – символически – самую суть его человеческого естества, субстанцию, в которой «обитала» при жизни душа противника.

Слагаемые личной чести одинаковы для западноевропейских рыцарей и удалых игидов, для греков и персов, для викингов и нартов. Так, едва ли не на первом месте в рейтинге предметов, прибавляющих герою «очки» чести, у самых разных народов находится конь. Когда у протагониста «Шахнаме» турки угоняют коня, Рустам уничтожен нанесенным ему бесчестием [36, с. 132]. Гийом Короткий Нос, сразив магометанина, первым делом стремится завладеть его мечом – и конем [28, с. 100]. Когда у героя тюркского эпоса «Кероглу» похищают коня, от него отворачиваются не только джигиты, но жена и названный сын [19, с. 182]. В «Саре о Волсунгах» Сигурд выбирает себе особого жеребца, потомка Слейпнира, которому «никто еще не садился на спину» [35, с. 138], а подвиги сасунских удальцов невозможны без коня Джалали.

Другой важнейший элемент личной чести – одеяния, доспехи. Татарский батыр, намереваясь вернуть свое имущество, прежде всего спрашивает о шубе с панцирем [15, с. 221]. В башкирском эпосе, предлагая Идукаю своих дочерей в жены, хан также обещает подарить «черную шубу из меха куницы» [2, с. 107]; киргизскому герою Манасу дарят непробиваемую шубу из ыпчи [31].

Маркер личной чести – уникальное оружие: у Сигурда это меч Грам, у Роланда – Дюрандаль, у Гэсэра – огромное копье. Показателем личной чести является также жена; для Одиссея супруга – ценнейшее «имущество», лишившись которого он будет обесчещен в глазах всего мира (особую ценность Пенелопе придает ее верность, изумлявшая богов и людей) [12]. Во многих эпосах богатырь буквально обязан (как, например, протагонист башкирского эпоса «Идукай и Мурадым») сделать своими наложницами жену или дочерей поверженного противника, ведь в противном случае он покажет себя недостойным подобной добычи.

Отсутствие какого-либо из этих элементов автоматически предполагает бесчестие. Герсе-хана («Книга моего деда Коркута») сажают на худшее место на пиру у хана Баюндур по той причине, что он бездетен, а следовательно, его «проклял всевышний бог» [20, с. 249]. В результате Герсе намеревается убить свою жену, ведь именно супруга лишает его ценнейшей составляющей личной чести – детей – и по ее вине он рискует теперь подвергнуться пожизненному бесславию.

Герсе не может оставаться на пиру; однако в сходной ситуации Алеша Попович, будучи обесчещен назначением позорного места, все-таки не покидает пиршественного зала. Это происходит на фоне максимально эффектного явления его антагониста: Тугарину сопутствуют дикие звери и птицы [5, т. 1, с. 92], что свидетельствует о личной чести богатыря, охотника, а может быть, и колдуна (похожий выезд со свитой находим в «Манасе» [31] и в сагах о Кухулине [17, с. 143]). Алеша Попович,

напротив, не облачен в трофейный доспех и не имеет чудесного оружия; у княжьей коновязи герой и его побратим не могут воспользоваться ни золотыми, ни серебряными кольцами: «Некому-то до коней да право дела нет...» [13, с. 333].

Оставленные без попечения кони – образ, противопоставленный образу летающего коня, которому Тугарин велит «заржать по-звериному»: «Не жилецкие кони все пошарахнулись...» [Там же, с. 187]. Стойкость проявляет только «овечин» конь Алеши, который

...не ворухнется стоит,
Только ушками конь поваживает,
Глазками на собаку он посматривает.

[Там же, с. 187]

Подобно коню ведет себя и его хозяин, занимающий смиренное, даже бесчестное положение на пиру, но при этом внимательно следящий за происходящим. Алеша играет здесь роль «смотрельщика», «смекальщика»: на русской крестьянской свадьбе такие посетители «обдумывают и оценивают» [18, с. 118] то, что видят.

Если Алеша и Еким, заходя в палаты, «поклон... ведут да по-ученому» [6, с. 211], то Змеевич не кланяется ни образам, ни пирующим, по сути, чувствует лишь себя самого; его вносят в зал шестьдесят богатырей [34, с. 98]. «Платье цвѣтное» на Тугарине – одеяние «на сто тысячей» [3, с. 202] – также говорит о его личном рейтинге чести-имущества.

Личная честь гостя традиционно является главным критерием при назначении ему места за столом. Такое место определяется либо безусловно, «по отчине» (в случае, если гость обладает очевидным родовым правом), или «по рядине» – по пред-

варительному договору между гостями, обладающими примерно равным застольным «статусом» (<http://enc.biblioclub.ru/Termin/978445>) [См.: 22].

Предложение садиться «в куть по лавице» [13, с. 197], которое герои получают от князя в некоторых вариантах былины, означает отнесение Алеши и Екима к числу «кутных», т.е. «нехороших» гостей – тех гостей, которых невозможно не принять, чтобы не повредить «славе» пира, но которых совершенно невозможно чествовать наравне с гостями «сутными», т.е. «хорошими», дабы не обесчестить последних: «сутных гостей сажают по лавке в сутки, они хорошиѣ. А кутные гости – худыѣ, те в прихожей» [Цит. по: 21, с. 361]).

Алеша – гость нового типа, для которого еще нет достойного места на княжьем пиру (потому что он, с одной стороны, лишен личной чести, а с другой – нужен князю для «работы богатырской»); герой не может быть отнесен ни к «сутным», ни к «кутным» гостям, и он сам это понимает. Если, как в алтайском варианте или в песни печорского сказителя П.Г. Маркова, князь предлагает ново-прибывшим и незванным гостям почетное место («в дубову скамью» [7, с. 180]), то Алеша честно отвечает, что не имеет на то наследственного права: «То-де нам место не по вотчине» [13, с. 197].

Неожиданная на первый взгляд мысль Владимира посадить юных незнакомцев на лучшие места объясняется, по-видимому, тем, что князь уже осведомлен о характере Алеши («про тя весточка прохаживала» [5, т. 1, с. 524], признается киевский правитель в варианте П.Г. Маркова). Из всех пирующих Владимир – единственный, кто нуждается в помощи

Алеша и всерьез рассчитывает на нее. Неслучайно поэтому князь говорит Тугарину, что у него за печкой

Не смерд-от сидит, да не засельщина,
Сидит русьскѣй могучѣй да богатырь...

[30, с. 335]

Князь догадывается (лучше сказать, очень надеется), что юноша, занимающий место «смерда» и «засельщины», относимый к гостям без сидячего места и без уверенного доступа к угощениям – к гостям, которых насмешливо именуют «кутиной-полатиной» и «подпорожиной», – что этот юноша не тот, за кого его принимают.

Итак, Алеша не хочет вызывать ропот пирующих, которые не знают о его подлинном достоинстве. Потому он отказывается от притязаний на почетное место, предназначенное для гостей с родовыми заслугами. Пировать «в кути на лавице» – все же лучше, чем топтаться в той же кути без сидячего места, однако герой отвергает попытку компромисса, предложенную князем: Алеша считает себя богатырем, и этот статус заставляет его пренебречь плохим местом ради наихудшего. За печным столбом (вариант: на полатях) герой намерен притаиться до времени, чтобы из тени, из толпы наблюдать за происходящим на пиру – где, как он знает от перехожего калики или от ворона [9, с. 153], бесчинствует Тугарин и где князю, скорее всего, понадобится его помощь.

Подчеркнем: герой принципиально не *хочет* садиться на более почетное место, потому что отвергает ценность личной чести; в отличие от остальных гостей Алеша прибыл не пировать, но совершить «работу богатырскую». Находясь в пиршественном зале, он с побратимом

как бы остается в поле; оба персонажа готовы к схватке. И даже за печкой они садятся не просто так, но – на особом полевом «богатырском» ковре. Этот ковер – удачный символ, утверждающий новую для пирующих ценность, не вписывающуюся в языческую картину мира: концепт смиренной силы. На первый взгляд, место на ковре остается позорным, «детским» местом, однако «ковришко» превышает по своей ценности любую «дубову скамью»:

Ковришку Владимир-князь удивился:
«Хорошо-де ваше ковришко волокитное!»
<...>

«Стели-ко его за пещной за столб!»

[13, с. 197]

В противоположность Алеше и Екиму Змеевич оценивает свою личную честь настолько высоко, что выбирает для себя особое место, которое в понимании героя-язычника даже более почетно, чем трон: он садится между князем и княгиней [Там же, с. 180]. Тем самым Тугарин, во-первых, обозначает свой наивысший статус в рейтинге личной чести, а во-вторых, обеспечивает приращение этого статуса: разлучая супругов, он овладевает новым ценным «имуществом» – женой хозяина. Змеевич здесь противопоставлен Алеше: если первый силой занимает исключительное, недоступное для остальных персонажей место, то второму особое место достается потому, что места обычного он, в понимании пирующих, недостойн.

Однако гость из Ростова – эпический персонаж христианского типа – не уязвлен подобным приемом, он свободен от страха бесчестия – от духовной зависимости, в которой находится герой-язычник. Поэтому

силы Алеши могут быть направлены на решение задач более высокого уровня, связанных с состраданием ближнему и ревностью о святине брака – собственно, на борьбу с Змеевичем.

Рассмотренный выше сюжет про Алешу Поповича и Змея Тугарина – не единственный пример того, как девальвируется личная честь в русских былинах.

Добрыня Никитич – потомственный богатырь, призванный унаследовать честь-имущество своего отца, павшего в бою со Змеей. Однако никакого ценного отцовского оружия, доспеха, коня этот витязь так и не обретает – ни у матери, как Армурис (герой одноименной византийской эпической песни), ни в тайнике у родственников, как сасунские удалцы. Даже конь, который достается герою, – не отцовский, а «дедушков», т.е. очень старый. Из оружия Добрыня не наследует ничего; матушка вручает ему разве что «плеточку», использование которой может вызвать одни насмешки.

По всем канонам языческого эпоса Добрыня должен отправиться на поиски своего наследства и восстановить отцовскую (а значит, и собственную) честь. Ничего подобного Добрыня не совершает; очевидно, ценность личной чести его не мотивирует. Он уезжает только потому, что этого требуют родители случайно покалеченных им сверстников [13, с. 151].

Добрыня пытается поступить именно так, как «положено» языческому эпическому герою: он знает, что должен отомстить Змее за гибель отца, и начинает «топтать змеенышей». Уничтожение подданных врага и его потомства (как особо ценной части имущества) – распространен-

ный вариант восстановления чести в различных эпосах. Так, в «Илиаде» клятвопреступнику желают, чтобы пострадавший был отомщен за счет его жены и детей [11, с. 74], а «черный пастух» в огузском эпосе «Книга моего деда Коркута», намереваясь отомстить обидчикам Казан-бека, говорит: «пойду на гяуров <...> перебью у них (даже) новорожденных» [20, с. 26].

Попытка «малых змеёнышев потаптывать» заканчивается провалом [13, с. 5–6]. Если бы Добрыне удалось растоптать всех змеенышей, и даже если бы он победил в чистом поле Змею, то успешно решил бы задачу восстановления личной чести, но никогда бы не освободил русских пленников, томящихся в дальних змеиных пещерах [Там же, с. 14]. В освобождении несчастных и заключается, с точки зрения эпического певца, миссия Добрыни, предсказанная «святыми отцами».

Представление о мести настолько девальвировано в ценностном центре героя, что впоследствии, вернувшись на свадьбу собственной жены с Алешей Поповичем, он даже это вопиющее поправление своей чести оставляет неотомщенным. Такое поведение протагониста контрастирует с тем, как в подобных типовых обстоятельствах поступают герои эпических песен, созданных другими народами. Кочующий сюжет «муж на свадьбе своей жены» в большинстве случаев включает сцену казни: Одиссей, как мы знаем, убивает всех женихов Пенелопы до единого, а узбекский Алпамыш сорок дней пытается Улта-на, пытавшегося завладеть его женой, прежде чем казнить героя; расправляется с женихом даже персонаж поздней чешской «Старой повести

о Стоймире и Брунцвике» [37, с. 25–53]. Жестокость расправы – та цена, которую обидчик должен заплатить за попытку обесчестить героя, – подчеркивает исключительную важность личной чести; значимость же этого концепта в русском эпосе приравнивается Добрыней к нескольким ударам «гусельками» по телу и голове Алеши Поповича.

Рассмотрим другой случай: Константин Саулович, узнав у матери, что его отец сражается с «полувецким» царем Кунгуром, добывает особое богатырское седло, в луку которого вделаны «тироны камни самоцветные» [8, с. 180]:

А не для-ради мене, молодца, басы, –
Для-ради богатырские крепости.

[Там же, с. 180]

Это седло напоминает о «ковришке» Алеши Поповича. Когда героя берут в плен мужики-угличане, он отказывается говорить им о своей «дядине-вотчине», не считая, по-видимому, царское происхождение и наследуемую честь действительной ценностью – по сравнению с той честью, которую ему еще предстоит добыть как богатырю.

Михайло Данилович – «классический» обладатель имущественной чести, достигающей по наследству: он получает коня и палицу от своего отца. Однако вскоре выясняет, что все это богатырское имущество не отвечает новому уровню угрозы, с которой сталкиваются Киев и Русь. Четырнадцатилетнему Михайле для борьбы с новым врагом необходимо добыть особую «сбрую богатырскую», которая лежит не где-нибудь, а под самим «камешком Латырем» [Там же, с. 147]. Неслучайно русское эпическое сознание уверенно связывает камень Ала-

тырь со Святой землей [24, с. 119]: этот доспех не могут добыть другие богатыри – буквально потому, что не молятся Богу. Канон эпического сюжета разрушен: для победы protagonistу оказывается недостаточно отцовской чести-имущества. Ему необходимо вступить в права особого «небесного» наследства (эта мысль подчеркивается тем, что на момент подвига, совершенного героем, его родитель уже принял монашеский постриг) – и ключом к такому наследству становится молитва.

Другой богатый наследник – Дюк Степанович – имеет подчеркнуто дорогой доспех [6, с. 284–285]; он наследует «имение», превышающее все богатство былинного Киева, однако с радостью отказывается от него ради богатырства. И хотя поначалу избалованного юношу удивляет то, насколько «беден» пир у князя Владимира, он готов служить господину, который обладает меньшей имущественной честью, чем он сам.

Чурило Пленкович является в Киев с многочисленной вооруженной свитой, превышающей даже дружину Змея Тугарина [14, с. 87]; певец описывает богатый двор Чурилы, раскинувшийся «на семи верстах» [Там же, с. 88]. Впрочем, целое войско, которым располагает герой, никак в дальнейшем не используется, а сам Чурила оказывается не богатырем, но «бабским угодником»: единственным его подвигом становится соблазнение прекрасной жены Бермяты.

Как можно видеть, большинство богатырей, обладающих личной наследуемой честью, совершенно не ценят ее. Еще шестеро героев лишены наследуемого имущества: это – Илья Муромец, Алеша Попович, Хотен Блудович, Михайло Казарин,

Василий Пьяница и Садко. Наследуемую честь Хотена (Фатена) Блудовича высокомерная Чусова вдова подвергает осмеянию [5, т. 2, с. 87]; лишен наследуемого имущества Михайло Казарин. А с Василием Пьяницей эпический певец знакомит своего слушателя в тот момент, когда герой пропил всю «сбрую богатырскую» и коня.

Если отношение к наследуемой чести у русского эпического певца сдержанное, то к чести добываемой – резко отрицательное. Общим правилом былинного героя – и его особенностью в сравнении с удалцами подавляющего большинства эпосов, созданных другими народами, – является нежелание относить совершенный подвиг на счет личной чести. Богатыри, за редким исключением, отказываются от добычи.

В сравнении с этосом языческого героя, нацеленного на прибавление личной чести-имущества, ценности былинного витязя оказываются принципиально иными. Ни в одном из вариантов былины об освобождении Чернигова (Быкетовца, Себежа, Кинешмы, Сибирского царства) от «темной силушки» Илья Муромец не приемлет награды от жителей – ни воеводской должности, ни денег. Когда богатырь оставляет в живых напавших на него разбойников, те предлагают ему принять в знак благодарности «золоту казну», «цветное платье» и «добрых коней», на что «стар матер человек» отвечает:

Кабы мне брать вашу золоту казну,
За мной бы рыли ямы глубокие;
Кабы мне брать ваше платье цветное,
За мной бы были горы высокие;
Кабы мне брать ваших добрых коней,
За мной бы гоняли табуны великие.

[6, с. 205]

Образ богатыря, за которым ведут коней, груженных добычей, вполне привычен для эпического сознания многих народов и понимается как связанный с торжеством, триумфом. Так, Сигурд в «Старшей Эдде» навьючивает на своего коня Грани золото, отнятое у Фафнира, а о Гэсэре поется, что он, убив чудовище и завладев его богатствами, не только нагрузил на своего жеребца «три тысячи пудов серебра», но также три тысячи пудов мяса, срезанного с убитого монстра [4, с. 191]; после победы над Гал Дулмэ герой и его батыры получают столько добычи, что караван их растягивается на много верст [Там же, с. 135]. Сид Руй Диас, захватывая города «мирных мавров», гонит свою добычу – вереницы пленников – на продажу в рабство, а также захваченный скот, и все это – с гордо поднятым знаменем Минайи [29, с. 111]: мир должен видеть, что именно Сиду принадлежит столь богатая добыча.

Русские же герои продолжают упорствовать, отвергая плату за свои труды и подвиги, а также – попытки иноземных царей перекупить их, привлечь на свою сторону. Когда в былине Т.Г. Рябинина Калинцарь пытается сделать Илью Муромца своим союзником, то действует по правилам языческого эпоса, предлагая русскому именно то, что должен предложить щедрый властитель: почетное место, еду и питье, «платье цветное», «золоту казну» [25, с. 30]. Однако перед Калином – герой иной формации, не заинтересованный в прибавлении личной чести. Даже освободив Киев от нашествия, Илья не принимает у князя «подарочки», отказывается от боярства [16, с. 130–131].

Алеша и Еким Иванович, победив Змея Тугарина, отнюдь не присваивают себе его богатства (хотя имеют на это право), но передают их князю Владимиру [3, с. 203]. Редкий случай, когда герой принимает плату за свои труды, находим в былине об Илье и Идолище: богатырь здесь получает от царя Костянтина Боголюбова (Боголюбовича) «чашу красна золота, / А другую-ту чашу скачна жемчугу, / Третью еще чиста серебра» [16, с. 160]:

...Благодарил-то он тут царя
Костянтина Боголюбова:
– Это ведь мое-то заработное.
[Там же, с. 160]

Однако Илья принимает отнюдь не награду за освобождение Царьграда от Идолища, но ту самую милостыню, которую он просил прежде у православного владыки, будучи в образе калики перехожего:

– Ах ты царь да Костянтин Боголюбович!
А дай-ка мне калики перехожии
Злато мне, милостину спасеную.
[Там же, с. 156]

Речь идет о «зарабочем» нищего: Илья, попросив милостыню, обязан теперь принять некоторое количества царского золота (оно помещается богатырю «в карман»), тем самым давая возможность Костянтину Боголюбову выполнить долг милосердия. Илья осмеливается нищенствовать еще при живом Идолище, запретившем просить подаяние «Христа ради» и повелевшем отныне просить «ради Идола» [1, с. 289]; герою, по-видимому, принципиально важно нарушить этот приказ и довести свою «работу» нищего до конца.

Мотив принятия «нищим» богатством золота и серебра как долж-

ного вознаграждения («зарабочего») проник – скорее всего, через посредство книги – в некоторые поздние контаминированные варианты других былин: например, в 1938 г. Н.А. Ремизов, активно смешивавший сюжеты из разных песен и включавший в свои старины сказочные мотивы и образы, пропел собирателю о том, что Илья Муромец принял «дары... хорошие» от освобожденных черниговцев [10, с. 274]. В этом случае на влияние сюжета об Идолище указывает, в частности, то, что у Н.А. Ремизова герой освобождает Чернигов не от войска иноземных царевичей, но от «поганого идолища» [Там же, с. 274]. Однако попытка пудожского певца «принудить» Илью Муромца получить мзду за совершенные подвиги является редчайшим исключением на общем фоне многочисленных записей, в которых герой действует бескорыстно.

Иван Гостинный сын, выиграв спор с князем Владимиром, отказывается от золота, принимая лишь три шубы, из которых две – для своих верных соратников [8, с. 329]. Добрыню Никитича добыча также не интересует: Змея, пытаясь откупиться, предлагает ему золото, чудесного коня и саму себя в виде прекрасной девушки – и три главные ценности любого языческого героя, живущего добычей и приращением личной чести – золото, конь и красавица, – не мотивируют богатыря, сердце которого охвачено любовью-жалостью к страдающим пленникам Змеи.

Отрицательный пример добываемой личной чести – «выслуга богатырская», полученная Дунаем Ивановичем в Литве. Будучи награжденным «чернобархатным шатром» со всей обстановкой, герой утрачивает обычную

богатырскую свободу: теперь он должен охранять свое имущество потому, что любой ущерб его собственности будет означать ущерб личной чести. Дунаю приходится «играть» по правилам нерусского эпоса: беречь не только общую «честь-хвалу богатырскую», но и личную имущественную честь.

Василий Буслаев в самом начале своего богатырского пути подвергается бесчестью: его либо пытаются изгнать из Новгорода за жестокие «шуточки» с боярскими детьми, либо намеренно не зовут на пир. Восстановление личной чести (месть) становится главной задачей героя и отвлекает его от миссии служения. Былина начинается с набора «дружинушки хороброй», которую Василий организует по языческому принципу «сила в обмен на честь»:

Кто хочет сладко есть да красно носить,
Тот поди на двор к Василью ко Буслаеву.

[27, с. 58]

Перед нами – языческое понимание чести как воздаяния, оказываемого воину предводителем дружины в обмен на службу. Впоследствии Буслаев бросается на выручку своим бойцам: урон, наносимый «дружинушке» есть урон личной чести-имуществу героя.

Василий отправляется, наконец, в Святую землю, однако его душа, полная местью, своеволием и превозношением, не хочет смириться перед тем, что – в глазах певца – действительно достойно чести и поклонения. Почитание святыни предполагает, что герой ценит ее выше жизни, а значит, и выше личной чести как выражения мирской «цены» самого себя. Василий же не готов ценить что-либо в мире выше собственной чести, а следовательно, без подлинного смире-

ния его покаяние может быть только показным. Герой оставляет монастырям огромные пожертвования за себя и за покойного отца и отправляется в обратный путь – таким же нераскаянным гордецом, ревниво блюдушим личную честь и личную славу.

После паломничества в Святую землю Василий продолжает кощунствовать, превозноситься, своевольничать – покаяния не произошло, и герой гибнет. В одном из вариантов уточняется мотивация протагониста, решившего прыгнуть через роковой камень:

Еще кто этот камень ведь перескочит,
Так ведь богато будет жить.

[26, с. 418]

Как можно видеть, чудесная богатырская сила, данная для подвигов сострадания, была растрачена героем ради личной чести-имущества. Страсть к прибавлению личной чести заклеимена и в образе Волха Всеславовича, каждый шаг которого подчинен достижению именно этой задачи. Сначала он добивается «многой мудрости», вступая в наследство своего отца – змея, а затем последовательно увеличивает «стоимость» собственной личности, подчиняя себе мятежные города, умножая дружину, захватывая чужое царство и чужую жену-красавицу. Поведение Волха соответствует героическому канону нехристианского эпоса, этот былинный герой действует подобно башкирскому Идукаю, который, захватив дворец Туктамышя, оставляет в живых его дочерей:

Лишив отца их головы,
Матери разодравши рот;
На красном месте во дворце
Я постель себе постелю.

[2, с. 115]

В.Я. Пропп отмечает, что русские крестьяне исполняли эту былину как бы неохотно, не до конца, избегая петь о завоевательном походе героя и его жестокостях [33, с. 75]. В образе Волха идея личной чести достигает своего апофеоза, и русское эпическое сознание вычеркивает этого героя из списка богатырей – он превращается в иноземного властителя, одного из многих опасных соседей князя Владимира. Не исключено, впрочем, что до нас не дошла вторая часть диптиха (или триптиха) об этом персонаже языческого типа, в которой певцы могли поведать о последствиях злодеяний, совершенных колдуном-змеевичем в пору его юности.

Предпринятое нами аксиологическое исследование русского эпоса

позволяет сделать вывод о существовании двух типов былинных богатырей. С одной стороны, это герой-язычник (Волх Всеславович, Дунай Иванович, Василий Буслаев), мотивировки которого заданы ценностью личной чести; с другой – герой нового типа, в сознании которого честь либо изначально подавлена (Илья Муромец, Дюк Степанович), либо девальвируется (Добрыня Никитич, Алеша Попович, а также Садко). Герои первого типа подвергаются наказанию (за исключением Волха Всеславовича); герои второго типа торжествуют. Эта закономерность может указывать на то, что русский эпический певец воздействует на своего слушателя, стремясь девальвировать и деконструировать ценность личной чести в его сознании.

Библиографический список

1. Архангельские былины и исторические песни, собранные А.Д. Григорьевым в 1899–1901 гг.: В 3 т. Т. 1. СПб., 2002.
2. Башкирское народное творчество. Т. 10: Исторический эпос. Уфа, 1999.
3. Беломорские старины и духовные стихи: Собрание А.В. Маркова. СПб., 2002.
4. Бурятский героический эпос. Улан-Удэ, 1963.
5. Былины: В 25 т. СПб.; М., 2001–2004.
6. Былины. М., 1988.
7. Былины: Русский героический эпос. Л., 1938.
8. Былины: Сборник. Л., 1986.
9. Былины и исторические песни из Южной Сибири. Новосибирск, 1939.
10. Былины Пудожского края. Петрозаводск, 1941.
11. Гомер. Илиада. М., 1949.
12. Гомер. Одиссея. Песнь двадцать четвертая. 1998. URL: <http://ancientrome.ru/antlitrt/t.htm?a=1344030024> (дата обращения: 11.11.2020).
13. Добрыня Никитич и Алеша Попович. М., 1974.
14. Древние Российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым. М., 1977.
15. Идегей: Татарский народный эпос. Казань, 1990.
16. Илья Муромец. М.; Л., 1958.
17. Ирландские саги. Л.; М., 1933.
18. Кабакова Г.И. Русские традиции гостеприимства и застолья. М., 2016.
19. Кероглу. Баку, 1959.
20. Книга моего деда Коркута. М.; Л., 1962.
21. Леонтьева Т.В. Отражение категорий времени и пространства в лексике гощения (на материале русских народных говоров) // Пространство и время в языке и культуре / отв. ред. С.М. Толстая. М., 2011. С. 345–367.
22. Макашина Т.С. Свадебный обряд // Русский Север / под ред. И.В. Власовой. М., 2001. С. 473–575.

23. Миронов А.С. Уникальный концепт славы: девальвация ценности личной славы (молвы) в русском былинном эпосе // Литература в школе. 2020. № 5. С. 9–23.
24. Новгородские былины. М., 1978.
25. Онежские былины, записанные А.Ф. Гильфердингом летом 1871 года: В 3 т. Т. 2. М.; Л., 1938.
26. Онежские былины, записанные А.Ф. Гильфердингом летом 1871 года: В 3 т. Т. 3. СПб., 1900.
27. Песни, собранные П.Н. Рыбниковым. М., 1861.
28. Песни о Гильоме Оранжевом. М., 1985.
29. Песнь о Роланде. Коронавание Людовика. Нимская телега. Песнь о Сиде. Романсеро. М., 1976.
30. Печорские былины, записал Н.Е. Ончуков. СПб., 1904.
31. Повесть о Манасе Великодушном. 2004. URL: <http://eposmanas.ru/maksutov> (дата обращения: 11.11.2020).
32. Поэзия и проза Древнего Востока. М., 1973.
33. Протт В.Я. Русский героический эпос. М., 1958.
34. Русские былины старой и новой записи. М., 1894.
35. Сага о Волсунгах. М.; Л., 1934.
36. Фирдоуси. Шах-наме. М., 1972.
37. Stará pověst o Stojmírovi a Brunsvíkovi knížatech českých. Praha, 1827.

References

1. Arkhangel'skie byliny i istoricheskie pesni, sobrannye A.D. Grigorevym v 1899–1901 gg. V 3 t. [The Archangel'sk bylinas and historical songs collected by A.D. Grigorev in 1899–1901. In 3 vols]. Vol. 1. St. Petersburg, 2002. (In Russ.)
2. Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo. T. 10. Istoricheskii epos. [Bashkir Folklore. Vol. 10. Historical epics]. Ufa, 1999. (In Russ.)
3. Belomorskije stariny i dukhovnye stikhi: Sbranie A.V. Markova [Belomorsk starinas and spiritual verses: A.V. Markov's collection]. St. Petersburg, 2002. (In Russ.)
4. Buryatskij geroicheskij epos [Buryat heroic epics]. Ulan-Ude, 1963. (In Russ.)
5. Byliny: V 25 t. [Bylinas in 25 vols]. St. Petersburg; Moscow, 2001–2004. (In Russ.)
6. Byliny [Bylinas]. Moscow, 1988. (In Russ.)
7. Byliny: Russkij geroicheskij epos [Bylinas: Russian heroic epics]. Leningrad, 1938. (In Russ.)
8. Byliny: Sbornik [Bylinas: A collection]. Leningrad, 1986. (In Russ.)
9. Byliny i istoricheskie pesni iz Juzhnoi Sibiri [The bylinas and historical songs from South Siberia]. Novosibirsk, 1939. (In Russ.)
10. Byliny Pudozhskogo kraja [The Bylinas of the Pudoga Region]. Petrozavodsk, 1941. (In Russ.)
11. Homer. Iliada [The Iliad]. Moscow, 1949. (In Russ.)
12. Homer. Odisseja. Pesn dvadtsat chetvertaya [The Odyssey. Twenty-fourth book]. 1998. URL: <http://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1344030024> (In Russ. and Greek)
13. Dobrynya Nikitich i Alyosha Popovich [Dobrynya Nikitich and Alyosha Popovich]. Moscow, 1974. (In Russ.)
14. Drevnie Rossijskie stikhotvoreniya, sobrannye Kirsheju Danilovym [Ancient Russian poems collected by Kirsha Danilov]. Moscow, 1977. (In Russ.)
15. Idegei: Tatarskij narodnij epos [Idegei: Tatar folk epic]. Kazan, 1990. (In Russ.)
16. Ilya Muromets [Ilya Muromets]. Moscow; Leningrad, 1958. (In Russ.)
17. Irlandskie sagi [Irish sagas]. Leningrad; Moscow, 1933. (In Russ.)
18. Kabakova G.I. Russkie traditsii gostepriimstva i zastolya [Russian traditions of hospitality and feast]. Moscow, 2016. (In Russ.)
19. Koroghlu [Koroghlu]. Baku, 1959. (In Russ.)
20. Kniga moego deda Korkuta [The Book of Dede Korkut]. Moscow; Leningrad, 1962. (In Russ.)

21. Leontyeva T.V. The categories of time and space as reflected in the guest vocabulary (according to Russian dialects). *Prostranstvo i vremya v yazyke i kulture*. S.M. Tolstaya (ed.). Moscow, 2011. Pp. 345–367. (In Russ.)
22. Makashina T.S. The wedding rite. *Russkii Sever*. I.V. Vlasova (ed.). Moscow, 2001. Pp. 473–575. (In Russ.)
23. Mironov A.S. Unikalnyi kontsept slavy: devalvatsiya tsennosti lichnoi slavy (molvy) v russskom bylinnom epose [A unique concept of fame: The devaluation of personal fame (rumor) in Russian folk epics]. *Literature at School*. 2020. No. 5. Pp. 9–23. (In Russ.)
24. Novgorodskie byliny [Novgorodian bylinas]. Moscow, 1978. (In Russ.)
25. Onezhskie byliny, zapisannye A.F. Hilferdingom letom 1871 goda [The Onega bylinas recorded by A.F. Hilferding at the summer of 1871]. In 3 vols. Vol. 2. Moscow; Leningrad, 1938. (In Russ.)
26. Onezhskie byliny, zapisannye A.F. Hilferdingom letom 1871 goda [The Onega bylinas recorded by A.F. Hilferding at the summer of 1871]. In 3 vols. Vol. 3. St. Petersburg, 1900. (In Russ.)
27. Pesni, sobrannye P.N. Rybnikovym [The songs collected by P.N. Rybnikov]. Moscow, 1861. (In Russ.)
28. Pesni o Gilome Oranzhskom [The songs about Guillaume d'Orange]. Moscow, 1985. (In Russ.)
29. Pesn o Rolande. Koronovaniye Lyudovika. Nimsкая telega. Pesn o Side. Romansero [Song of Roland. The crowning of Louis. Nimes cart. Song of Side. Romancero]. Moscow, 1976.
30. Pechorskiye byliny, zapisal N.Ye. Onchukov [Pechora epics, recorded by N.E. Onchukov]. St. Petersburg, 1904. (In Russ.)
31. Povest o Manase Velikodushnom [The tale of Manas the Magnanimous]. 2004. URL: <http://eposmanas.ru/maksutov> (In Russ.)
32. Poeziya i proza Drevnego Vostoka [Poetry and prose of the Ancient Orient]. Moscow, 1973. (In Russ.)
33. Propp V.Ya. Russkii geroicheskiy epos [Russian heroic epics]. Moscow, 1958. (In Russ.)
34. Russkie byliny staroi i novoi zapisi [Russian bylinas of old and new record]. Moscow, 1894. (In Russ.)
35. Saga o Volsungakh [The Volsunga Saga]. Moscow; Leningrad, 1934. (In Russ.)
36. Ferdowsi. Shahnameh [Shahnameh]. Moscow, 1972. (In Russ.)
37. Stará pověst o Stojmírovi a Brunsvíkovi knížatech českých. Praha, 1827.

Статья поступила в редакцию 10.02.2021, принята к публикации 10.03.2021

The article was received on 10.02.2021, accepted for publication 10.03.2021

Сведения об авторе / About the author

Миронов Арсений Станиславович – кандидат филологических наук; доцент кафедры народной художественной культуры; ректор, Московский государственный институт культуры

Arseny S. Mironov – PhD in Philology; assistant professor at the Folk Artistic Culture Department; Rector, Moscow State Institute of Culture

E-mail: arsenymir@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-23-31

Е.А. ДенисоваМосковский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Автобиографические источники романа М.Ю. Лермонтова «Вадим»

Аннотация. В статье рассматривается автобиографический контекст первого прозаического произведения М.Ю. Лермонтова – незавершенного романа «Вадим». Цель исследования – проследить особенности влияния художественного восприятия биографического события на формирование сюжета и образов персонажей; в статье затрагивается также вопрос о датировке романа, сделанной на основании письма Лермонтова к М.А. Лопухиной и воспоминаний А.М. Меринского. Кратко очертив биографический фон – события жизни Лермонтова 1830–1831 гг., автор концентрирует внимание на двух аспектах проблематики романа: мотиве разрыва между отцом и сыном и любовном конфликте. В качестве источников рассматриваются конфликт между отцом и бабушкой Лермонтова, отношения с Н.Ф. Ивановой, а также связанный с ними лирический цикл, драмы “*Menschen und Leidenschaften*” и «Станный человек». Результаты анализа пересечений «Вадима» с более ранними текстами позволяют рассуждать об общем автобиографическом подтексте, а также сделать некоторые замечания о специфике лермонтовского автобиографизма. Семейный конфликт, лежащий в основе драмы «Станный человек», в «Вадиме» трансформируется в сюжет о мести сына за погибшего отца, что является отправной точкой для дальнейшего художественного построения. Любовный конфликт романа также имеет автобиографическую обусловленность. Речь идет в данном случае не о прямом воспроизведении биографического события в сюжете романа, а о художественном переосмыслении и формировании образа героини, который включает в себя мотивы и средства художественного выражения, свойственные ранней лирике Лермонтова, в частности, для «ивановского цикла».

Ключевые слова: М.Ю. Лермонтов, роман «Вадим», Н.Ф. Иванова, автобиографизм, любовный конфликт, художественное осмысление жизненных событий

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Денисова Е.А. Автобиографические источники романа М.Ю. Лермонтова «Вадим» // Литература в школе. 2021. № 2. С. 23–31. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-23-31

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-23-31

E.A. Denisova

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Authobiographical sources for M.Yu. Lermontov's novel "Vadim"

Abstract. The article considers the autobiographical context of the first prose work by M.Yu. Lermontov – the unfinished novel "Vadim". The purpose of the study is to analyze the specifics of the influence of the artistic perception of a biographical event on forming the plot and images of characters; the article also considers the dating of the novel based on Lermontov's letter to M.A. Lopukhina and the memoirs of A.M. Merinsky. After a brief description of the biographical background – the events of Lermontov's life in 1830–1831, the author focuses on two aspects of the novel's problematics: The motive of the family break-up between father and son and the love conflict. The sources for such an analysis are the conflict between Lermontov's father and grandmother, relationship with N.F. Ivanova as well as the associated lyric cycle, dramas "Menschen und Leidenschaften" and "Strange Man". The results of the analysis of the intersections of "Vadim" with earlier texts provide an opportunity to talk about the general autobiographical implication, and to make some remarks about the specifics of the autobiographical nature of Lermontov's works. The family conflict that underlies the drama "Strange Man" in "Vadim" is transformed into a plot about the son's revenge for his deceased father, which is the starting point for further artistic construction. The love conflict of the novel is also autobiographically conditioned. In this case, we are not talking about the direct reproduction of the biographical event in the plot of the novel, but about the artistic reflection and development of the female image, which includes motives and means of artistic expression, which are characteristic of Lermontov's early lyrics, and of the "Ivanovski cycle" in particular.

Key words: M.Yu. Lermontov, novel "Vadim", Natalya Ivanova, autobiographic nature, love conflict, artistic interpretation of life events

CITATION: Denisova E.A. Authobiographical sources for M.Yu. Lermontov's novel "Vadim". *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 23–31. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-23-31

Первое прозаическое произведение М.Ю. Лермонтова – незавершенный роман «Вадим» – датируется 1832–1834 гг. При этом в биографии

автора нет точных сведений о начале работы над романом; примерная датировка основывается на строках из письма Лермонтова к Марии

Александровне Лопухиной от 28 августа 1832 г.: «Пишу мало, читаю не больше; мой роман становится произведением, полным отчаяния; я рылся в своей душе, желая извлечь из нее все, что способно обратиться в ненависть; и все это я беспорядочно излил на бумагу – вы бы меня пожалели, читая его!..» [5, т. VI, с. 703].

Это письмо Лермонтов пишет Лопухиной из Петербурга, куда он переезжает вместе с бабушкой в июле 1832 г. [4, с. 128]; вскоре он держит экзамены для поступления в Школу гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров. Предположительно, в период учебы в военной школе Лермонтов продолжал работу над романом; такой вывод делается на основании воспоминаний А.М. Меринского: «Раз, в откровенном разговоре со мной, он мне рассказал план романа, который задумал писать прозой и три главы которого были тогда уже им написаны. Роман этот был из времен Екатерины II, основанный на истинном происшествии, по рассказам его бабушки. Не помню хорошо всего сюжета, помню только, что какой-то нищий играл значительную роль в этом романе; в нем описывалась также первая любовь, не вполне разделенная, и встреча одного из лиц романа с женщиной с сильным характером, что раз случилось и с самим поэтом в его ранней юности <...> Роман, о котором я говорил, мало кому известен, и нигде о нем не упоминается; он не был окончен Лермонтовым и, вероятно, им уничтожен» [6, с. 138].

Разговор этот между Лермонтовым и Меринским происходил в начале 1834 г. [5, т. VI, с. 636]. Меринский упоминает о том, что на момент рассказа у Лермонтова уже готова некая часть

романа; это позволяет предположить, что главы эти написаны до поступления в военную школу и по своему идейно-художественному содержанию относятся скорее к предшествующему московскому периоду. Упомянутая Меринским «первая любовь, не вполне разделенная», по-видимому, также относится к самому Лермонтову, а не к персонажу романа; это высказывание можно понять в автобиографическом смысле, как свидетельство того, что сюжет романа носит отпечаток пережитого Лермонтовым немного ранее, в 1830–1831 гг.

В исследовательской литературе встречаются сомнения относительно того, об одном ли романе идет речь в двух процитированных выше источниках. В частности, И.Л. Андроников полагал, что в воспоминаниях Меринского упоминается текст «Вадима», работа над которым «началась не раньше 1833 года, а в 1832 году Лермонтов писал какой-то другой роман» [1, с. 96]. Однако, сопоставляя общий характер и настроение лермонтовского письма, сопутствующую ему жизненную ситуацию и текст романа «Вадим», можно обнаружить некое тождество; как пишет Г.В. Москвин, «все письмо пронизывает ощущение тревоги, на этом фоне слова о романе сказаны не “к слову”, а совпадают с общим состоянием души, единым для каждой строчки этого послания <...> Очевидно, что в творческом плане роман, о котором упоминает Лермонтов, составляет основное его переживание, видимо, какого-то достаточно продолжительного времени» [7, с. 86–87]. На основании этого делается вывод о том, что в 1832 г. Лермонтов «работает над произведением, которое впоследствии примет форму незаконченного

романа “Вадим”. <...> Работа над романом была прервана в связи с резким изменением плана дальнейшей жизни и в связи с кризисом творческого характера» [7, с. 91]. Спустя некоторое время, уже во время учебы в Школе гвардейских подпрапорщиков, Лермонтов возобновляет работу над романом, о чем свидетельствуют воспоминания А.М. Меринского.

Строки из письма Лермонтова к Лопухиной, в частности, следующая фраза: «я рылся в своей душе, желая извлечь из нее все, что способно обратиться в ненависть; и все это я беспорядочно излил на бумагу» [5, т. VI, с. 703] – красноречиво свидетельствуют об автобиографической природе романа. Автобиографическое при этом следует понимать в особом, «лермонтовском» смысле; как художественный метод автобиографизм в данном случае подразумевает не прямое изображение ситуаций из жизни, а творческое осмысление личного переживания для последующего воспроизведения в героях и сюжете, придания им реалистичности и эмоциональной наполненности. Тот факт, что сам Лермонтов отмечает в письме такой способ работы над текстом, придает автобиографической манере характер сознательной авторской стратегии. Приведенная фраза демонстрирует также четко осознаваемый автором процесс творческой трансформации индивидуального чувства, порожденного жизненным впечатлением, в художественный текст.

Как уже было замечено, источник переживаний, которые становятся психологической основой для сюжета романа, следует искать в биографии Лермонтова. Для этого следует, прежде всего, кратко очертить события

в жизни Лермонтова предшествующего московского периода, а также круг произведений, в которых упоминаемые события подверглись творческой рефлексии. Юношеские годы, проведенные в Москве, в особенности 1830–1831 гг., были отмечены сразу несколькими драмами личного характера, которые нашли отражение в творчестве этого времени. Именно в 1830 г. напряженные отношения между бабушкой Лермонтова Елизаветой Арсеньевой и его отцом Ю.П. Лермонтовым достигли апогея, и вслед за тем произошел окончательный разрыв; борьба между ними и взаимное нерасположение, о котором прежде юный Лермонтов мог лишь догадываться, теперь уже не скрывались и требовали от него внутренней борьбы и нравственного выбора. В феврале 1830 г. Юрий Петрович Лермонтов находился в Москве и встречался с сыном, «которому он, видимо, рассказал о своих сложных отношениях с тещей» [4, с. 78].

В том же 1830 г. Лермонтов пишет прозаическую драму “Menschen und Leidenschaften” («Люди и страсти»); сюжет ее состоит в семейной расправе, которая разворачивается между отцом и бабушкой главного героя на фоне его несчастной любовной истории. Сразу становится очевидным, что ключевой конфликт пьесы создается Лермонтовым в свете истории его собственной семьи. П.А. Висковатов отмечает, что драма «Люди и страсти» представляет собой особенный автобиографический интерес: «По-видимому, Лермонтов написал эту трагедию в момент, когда дурные отношения между бабушкой и отцом его обострились до вызова катастрофы. Изображением и разъяснением событий молодой поэт как бы

дает выход волновавшим его чувствам, он изливает их в целом ряде сцен, в которых выводит себя и близких домашних и родных» [3, с. 77]. Драма, таким образом, становится первой попыткой осмыслить и разрешить для себя семейный конфликт при помощи творческой рефлексии. В сюжете драмы симпатии автора, очевидно, лежат на стороне отца; его права на сына как на свою собственность понимаются как нечто непреложное: «Отец... хотел отнять сына... отнять... разве он не имеет полного права надо мной, разве я не его собственность...» [5, т. V, с. 171]; «Вы меня не пустите? Вы? – Да что вы между отцом и сыном?.. или не знаете – между отцом и сыном один Бог!» [Там же, с. 175].

Вскоре после решающего эпизода семейной драмы отец Лермонтова умер (в октябре 1831 г.). Художественное осмысление событий не ограничивается только одним текстом; осенью 1831 г. Лермонтов завершает следующую драму «Странный человек», которая, по замечанию Б.М. Эйхенбаума, «еще более автобиографична, чем трагедия “Люди и страсти”, и <...> представляет собой нечто вроде мемуара в драматической форме» [10, с. 173]. Следует, однако, заметить, что в сюжете новой драмы акценты расставлены несколько иначе; появление образа несчастной матери меняет суть конфликта. Бабушка здесь отходит на второй план, а виноватым в семейной драме становится отец. В соответствии с заглавием фокус внимания смещается на личность главного героя; немаловажен тот факт, что в качестве стихотворений Владимира Арбенина Лермонтов использует свои собственные произведения – в част-

ности, «Видение», 1, 2 и 5 строфы из «1831-го июня 11 дня» и др., которые в целом очень показательны для этого периода как в биографическом, так и в творческом отношении.

Таким образом, биографический разрыв отца и сына становится сюжетом, который последовательно осмысливается в двух драматических произведениях, а также становится основой для ряда стихотворений («Ужасная судьба отца и сына...», «Эпитафия» и др.). Смерть отца является сюжетообразующим элементом и в романе «Вадим», где характер и мотивация поступков главного героя обусловлены мстостью за униженного и погибшего отца. Если две предшествующие драмы представляют собой первый этап творческого осмысления биографического события и прямо строятся на конфликте между отцом и сыном, то в романе данная проблематика выступает в качестве отправной точки для дальнейшего художественного построения. Здесь вступает в силу триада «ненависть – презрение – любовь», концептуально значимая для понимания смысла задуманного Лермонтовым сюжета.

Отец перед смертью заражает Вадима своей ненавистью к обидчику; в своих воспоминаниях Вадим, «казалось, слышал его тяжелое дыхание и слова: отомсти, сын мой, извергу... чтоб никто из его семьи не порадовался краденым куском...» [5, т. VI, с. 22]. Ненависть и жажда мщения становятся для героя движущей силой, своеобразной отправной точкой его отношения к миру, что очевидно из его признания сестре Ольге: «Я видел отца твоего перед кончиной; его седая голова, неподвижная, сухая, подобная белому камню, остановила на мне пронзительный взор, где горела последняя

искра жизни и ненависти... и мне она осталась в наследство; а его проклятие живо, живо и каждый год пускает новые отрасли...» [5, т. VI, с. 18].

Размышления о ненависти и презрении вложены в уста Вадима уже на первых страницах романа; рассматривая изображение дьявола на святых вратах монастыря, он сожалеет о нем: «Если бы я был черт, то не мучил бы людей, а презирал бы их; стоят ли они, чтоб их соблазнял изгнанник рая, соперник Бога!.. другое дело человек; чтоб кончить презрением, он должен начать с ненависти!» [Там же, с. 8]. Ненависть и презрение, обретающие демоническое звучание с самого начала сюжета, взаимно обусловлены разрывом с отцом, который может пониматься и как разрыв с миром и с высшим началом; как пишет С.В. Савинков, «основным переживанием лермонтовского человека следует считать переживание *разрыва* с Отцом <...> и своей онтологической чуждости “здешнему” миру. <...> Лермонтовский герой мучительно ищет пути, которые могли бы привести его к обретению утраченной отчизны. Одним из возможных, но так никогда и не реализованным станет для него путь основания *собственной* отчизны <...> в женском сердце» [9, с. 116].

Обретение любви для Вадима получает экзистенциальное значение; «любовь была последняя божественная часть его души, и, угасив ее, он не мог бы остаться человеком» [5, т. VI, с. 58]. Любовь для Вадима – единственное, что может заставить его излечиться от ненависти, возродиться к жизни; сама возможность обретения любви для него персонифицируется в сестре Ольге, которая неоднократно названа в романе «земным ангелом». Таким образом, Ольга

и связанное с ней чувство становятся возможностью примириться с землей, со «здешним» миром; здесь обнаруживается некое смысловое сходство с заключительными строками элегии «Ужасная судьба отца и сына...», где выбор делается в пользу земли из-за возможности любить:

О, если так, то небо не сравню
Я с этою землею, где жизнь влачу мою;
Пусть на ней блаженства я не знаю,
По крайней мере, я люблю!

[5, т. I, с. 244]

В смысловой перспективе романа, по-видимому, было намечено разрешение триады *ненависть – презрение – любовь*; «ненависть, <...> достигнув предела в своем распространении, должна была, судя по тому, как формируется в тексте нравственная идея, исчерпать себя, т.е. обратиться в свою противоположность» [7, с. 91]. Однако сюжетное развитие, необходимое для воплощения намеченной идеи, не было найдено; невозможность продолжить роман так, как было задумано автором, становится еще одной причиной для «отчаяния», высказанного в упомянутом письме Лермонтова к Лопухиной. В романе предательство Ольги безвозвратно погружает Вадима в бездну ненависти; этот сюжет об измене возлюбленной также имеет свои автобиографические основания.

Любовь Вадима к сестре Ольге превратно понимается в некоторых исследовательских работах, где данный сюжет соотносится с мотивом близкородственной любви, косвенно влияющим на раннее творчество [2, с. 176–184]. В качестве биографического источника этого мотива указывается ранняя юношеская влюбленность в А.Г. Столыпину, которая, по выражению П.А. Висковатого,

«сильно тревожила и наполняла душу его, но в 1830 уже кончилась» [3, с. 15–44]. Однако следует заметить, что трактовка «Вадима», фокусирующая излишнее внимание на близкородственных мотивах, упускает из виду то самое «лермонтовское» понимание любви, которое свойственно его героям и о котором прямо говорится в тексте романа: «Если мне скажут, что нельзя любить сестру так пылко, вот мой ответ: любовь – везде любовь, т.е. самозабвение, сумасшествие, назовите как угодно; и человек, который ненавидит все на свете и любит единое существо в мире, кто бы оно ни было, мать, сестра или дочь, его любовь сильнее всех ваших производных страстей» [5, т. VI, с. 30].

Любовь понимается в экзистенциальном смысле, как источник и движущая сила всего живущего. Жажда обретения любви, присутствующая в душе Вадима, устремляется на вновь обретенную им сестру, с ангельским образом которой связывается надежда на возрождение. Речь идет в данном случае не о близкородственной любви – это отношения иного, более высокого порядка. Романтическая неистовость характера Вадима не позволяет ему делить сестру с кем бы то ни было; измена Ольги, ее влюбленность в ничтожного, «земного» Юрия разрушает ее идеальный облик, поражая столь необходимую для Вадима любовь в самом ее основании.

Биографические и творческие источники представленного в романе понимания любви и измены следует искать в более ранних событиях. В течение всего 1831 г. ключевым для лирики Лермонтова становится феномен «поражения любви», и трагическое мироощущение, порожденное острыми переживаниями, сохраняется до конца 1832 г. и в лирике, и в дра-

мах, влияя и на первый прозаический опыт [8, с. 107–116]. Наиболее полно мотивы измены и поражения любви раскрываются в лирическом цикле, посвященном Н.Ф. Ивановой, которую также можно считать прототипом Натальи Федоровны Загорскиной, героини драмы «Станный человек».

Об отношениях Лермонтова с Натальей Федоровной Ивановой сохранилось крайне мало документальных биографических сведений. Она была дочерью малоизвестного драматурга Ф.Ф. Иванова; в начале июня 1831 г. Лермонтов гостил у Ивановых в имении [4, с. 104]. К лету этого года относится, очевидно, влюбленность и последующий разрыв с Натальей Федоровной. После этого, между 1833 и 1836 г. Иванова вышла замуж за офицера Н.М. Обрескова, который ранее был разжалован в солдаты, однако в 1833 г. прощен и вскоре после этого вышел на гражданскую службу. События напряженных взаимоотношений Лермонтова и Ивановой восстанавливаются исследователями по циклу, который включает в себя более тридцати стихотворений 1830–1832 гг. и представляет собой «стихотворный дневник, в котором Лермонтов отмечает основные события этого горестного романа» [1, с. 129].

В мотивной структуре ивановского цикла выделяется несколько ключевых моментов – измена, понимаемая как поражение любви; героиня, которая именуется ангелом, но совершает предательство уготованной ей высокой роли; мотив обманутой «жажды» любви и разочарование в возлюбленной («К Н.И.», «Я не унижусь пред тобой...» и др.). Эти же мотивы переходят в драму «Станный человек», в текст которой включен ряд стихотворений «ивановского цикла».

Нетрудно заметить здесь и семантическую общность с центральным конфликтом более позднего романа «Вадим»; многочисленные текстовые пересечения подтверждают предположение об общности автобиографического контекста.

Измена героини-ангела горестно обыгрывается в стихотворении «К ***» («Иль женщин уважать возможно, / Когда мне ангел изменил?» [5, т. I, с. 209]); в тексте «Странного человека» Владимир Арбенин неоднократно называет ангелом Наташу Загорскину («Увижу Наташу, этого ангела» [Там же, т. V, с. 213]. В «Вадиме» представлена эволюция Ольги: при первом появлении на страницах романа она изображена как «ангел, изгнанный из рая за то, что слишком жалел о человечестве» [Там же, т. VI, с. 11]; после «измены» Вадим «стоял перед ней, как Мефистофель перед погибшею Маргаритой, с язвительным выражением очей, как раскаяние перед душою грешника» [Там же, с. 73].

Мотив напрасной жажды любви получает красноречивое образное выражение в «Странном человеке»: «Владимир: Послушай: если б иссохшая от голода собака приползла к твоим ногам с жалобным визгом и движениями, изъявляющими жестокие муки, – и у тебя бы был хлеб, ужели ты не отдала бы ей, прочитав голодную смерть во впалом взоре, хотя бы этот кусок хлеба назначен был совсем для другого употребления? – так я прошу у тебя одного слова любви!..» [Там же, т. V, с. 265].

Аналогичный эпизод мы находим и в романе «Вадим»: «Послушай: если б бедная собака, иссохшая, полуживая от голода и жажды, с визгом приползла к ногам твоим, и у тебя бы был кусок хлеба, один

кусок хлеба... отвечай, что бы ты сделала?...» [Там же, т. VI, с. 74].

Общность мотивов и многочисленные сходства на лексическом и образном уровне позволяют рассуждать об общем автобиографическом подтексте драмы, цикла стихотворений и романа. Личная драма художественно осмысливается сначала в лирических жанрах, а затем и на более отстраненном уровне творческой рефлексии – в драме «Станный человек», где история отношений с Ивановой и семейный конфликт дополнены новыми сюжетными подробностями и введены в контекст проблематики иного рода. С течением времени личное переживание, лежавшее в основе художественного феномена, теряет свою силу, однако оставляет след в творческом отношении, формируя образ героини – изменившего ангела, с присущим этому образу комплексом мотивов и средств художественного выражения.

Разумеется, сказанное не означает, что Н.Ф.Иванова является прямым прототипом героини романа «Вадим»; речь в данном случае идет о более тонком понимании автобиографизма как художественной рефлексии биографического материала. Семейный конфликт, смерть отца, отношения с Ивановой и их творческое осмысление опосредованно влияют на формирование сюжета и образов героев первого лермонтовского прозаического произведения. Таким образом, незавершенный роман «Вадим», который Лермонтов пишет в 1832 г. после рассмотренных выше событий и работа над которым прерывается в связи с резким изменением жизненных обстоятельств, становится своеобразным итогом периода в биографическом и творческом отношении, вбирая в себя результаты художественного осмысления значимых жизненных событий.

Библиографический список

1. Андроников И.Л. М.Ю. Лермонтов. Исследования и находки. М., 1964.
2. Арстанова В.А. Мотив близкородственной любви в раннем творчестве М.Ю. Лермонтова // *Литера*. 2019. № 1. С. 176–184.
3. Висковатов П.А. Михаил Юрьевич Лермонтов: Жизнь и творчество. М., 1987.
4. Захаров В.А. Летопись жизни и творчества М.Ю. Лермонтова. М., 2003.
5. Лермонтов М.Ю. Сочинения: В 6 т. М.; Л., 1954–1957.
6. Меринский А.М. Воспоминание о Лермонтове // М.Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников. М., 1989. С. 170–177.
7. Москвин Г.В. Начало прозы Лермонтова (К вопросу о датировке «Вадима») // *Тарханский вестник*. Т. 17. Пенза, 2004. С. 82–92.
8. Москвин Г.В. Первый период творчества М.Ю. Лермонтова (ранняя лирика) // *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2014. № 3. С. 107–116.
9. Савинков С.В. Отец и сын в мире Лермонтова: логика противостояния // *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2014. № 3. С. 116–126.
10. Эйхенбаум Б.М. Статьи о Лермонтове. М.; Л., 1961.

References

1. Andronikov I.L. M.Yu. Lermontov. Issledovaniya i naxodki [Lermontov. Research and finds]. Moscow, 1964. (In Russ.)
2. Arstanova V.A. The motive of closely related love in the early works of M.Yu. Lermontov. *Litera*. 2019. No. 1. Pp. 176–184. (In Russ.)
3. Viskovatov P.A. Mikhail Yurevich Lermontov: Zhizn i tvorchestvo [Mikhail Yurievich Lermontov: Life and work]. Moscow, 1987. (In Russ.)
4. Zaharov V.A. Letopis zhizni i tvorchestva M.Yu. Lermontova [Chronicle of the life and work of M.Yu. Lermontov]. Moscow, 2003. (In Russ.)
5. Lermontov M.Yu. Sochineniya: V 6 t. [Works in 6 vols.]. Moscow; Leningrad, 1954–1957. (In Russ.)
6. Merinsky A.M. Memories of Lermontov. *M. Yu. Lermontov v vospominaniyakh sovremennikov*. Moscow, 1989. Pp. 170–177. (In Russ.)
7. Moskvina G.V. The beginning of Lermontov's prose (On the question of dating "Vadim"). *Tarhanskij vestnik*. Vol. 17. Penza, 2004. Pp. 82–92. (In Russ.)
8. Moskvina G.V. The first period of M.Yu. Lermontov (early lyrics). *Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology*. 2014. No. 3. Pp. 107–116. (In Russ.)
9. Savinkov S.V. Father and son in Lermontov's world: The logic of confrontation. *Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology*. 2014. No. 3. Pp. 116–126. (In Russ.)
10. Eikhensbaum B.M. Stati o Lermontove [Articles about Lermontov]. Moscow; Leningrad, 1961. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.01.2021, принята к публикации 25.02.2021
The article was received on 30.01.2021, accepted for publication 25.02.2021

Сведения об авторе / About the author

Денисова Екатерина Андреевна – аспирант кафедры истории русской литературы филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Ekaterina A. Denisova – PhD postgraduate student at the Department of History of Russian Literature, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: katrine-den@mail.ru

М.П. Шустов, А.С. Степанов

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
603005 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Сказка как основа формирования бунинского стиля

Аннотация. Статья посвящена анализу поэтики сказки в формировании оригинального стиля писателя. Основной целью исследования является изучение роли жанра сказки в раскрытии внутреннего мира бунинских героев. Опираясь на сравнительно-сопоставительный метод, авторы статьи приходят к следующим выводам: поиски Буниным новых форм художественного повествования лежат в плоскости сказочной поэтики; в использовании фольклора часто писатель идет от книжного источника; Бунин не пытается создать свою литературную сказку, поэтому цикл маленьких сказок по сути является аллегорическими рассказами; символично-аллегорическая образность становится для Бунина одной из важных форм художественной типизации; организующим центром является не сказочный образ и не сказочно-богатырский характер, а ритмико-сказочный характер повествования; сказочно-фольклорный материал в творчестве Бунина приобретает большое значение в раскрытии темы национального характера; центральное место в рассказах занимают не сказки сами по себе, а их рассказчик; сюжетно-повествовательная форма часто заменяется документально-хроникальной. Таким образом, на основе исследования делаются выводы: сказка и легенда – два центра, вокруг которых концентрируется бунинское повествование; сказка, являясь «душой» русского человека, позволяет Бунину проникнуть в глубинные закоулки характера русского крестьянина; фантастический и реальный параллелизм Бунин дополняет либо романтической фразеологией, либо сознательной стилизацией под русскую народную сказку; с целью еще большего «проникновения» во внутренний мир русского мужика Бунин воссоздает в своих рассказах облик рассказчика-сказочника; приемы сказочности Бунин соединяет с правдой жизни, подчеркивая тем самым свои неисчерпаемые возможности в изображении русского национального характера. Поэтому проза Бунина впитывает в себя поэтический строй сказочного мышления, лиризм, задушевность и мелодичность народного языка, богатство его ритма и интонации.

Ключевые слова: народная сказка, литературная сказка, аллегория, легенда, предание, русская душа, характер, сказочность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шустов М.П., Степанов А.С. Сказка как основа формирования бунинского стиля // Литература в школе. 2021. № 2. С. 32–43. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-32-43

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-32-43

M.P. Shustov, A.S. StepanovMinin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation

Fairy-tale as a basis of Bunin's works

Abstract. The article deals with the analysis of fairy tale poetics when forming the original style of the writer. The main purpose of the research is to study the role of the fairy tale genre in revealing the inner world of Bunin's characters. Basing on the comparative method, the authors of the article conclude the following: Bunin's search for new forms of artistic narration can be addressed through the lens of fairy-tale poetics; in the use of folklore, the writer often comes from a bookish source; Bunin does not try to create his own literary fairy tale, therefore the cycle of small fairy tales is essentially allegorical stories; symbolic and allegorical imagery becomes for Bunin one of the most important forms of artistic typification; the organizing center is not a fabulous image and not a fabulous-heroic character, but the rhythmic-fairy character of the narration; fabulous and folklore material in Bunin's work acquires great importance in revealing the theme of the national character; the central place in the stories is not the fairy tales themselves, but their narrator; the plot-narrative form is often replaced by the documentary-chronicle one. Thus, on the basis of the research, the following conclusions are drawn: the tale and the legend are two centers around which the Bunin story is concentrated; the fairy tale, being the "soul" of the Russian man, allows Bunin to penetrate into the deep corners of the character of the Russian peasant; Bunin supplements the fantastic and real parallelism with either romantic phraseology or deliberate stylization of a Russian folk tale; with the aim of even greater "penetration" into the inner world of the Russian peasant, Bunin recreates in his stories the image of a fairy tale storyteller; Bunin combines the methods of fabulousness with the truth of life, thereby emphasizing his inexhaustible possibilities in portraying the Russian national character. Therefore, Bunin's prose absorbs the poetic structure of fairy-tale thinking, lyricism, sincerity and melody of the folk language, the richness of its rhythm and intonation.

Key words: folk tale, literary fairy tale, allegory, legend, lore, the Russian soul, character, fabulousness

CITATION: Shustov M.P., Stepanov A.S. Fairy-tale as a basis of Bunin's works. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 32–43. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-32-43

И.А. Бунин стал одним из первых писателей конца XIX – начала XX в., который ввел сказку в языковую ткань своих произведений. Следует заметить, что народное творчество интересовало его во всем своем объеме, поэтому привлекали практически все жанры народной поэзии, в особенности сказки, легенды и предания. Наследуя традиции А.С. Пушкина, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Л.Н. Толстого и В.Г. Короленко, Бунин обращается к форме сказки-аллегии, легенде, притче.

Долгое время в отечественной критической литературе бытовало мнение, что Бунин в своем становлении шел от поэзии к прозе [4]. Кроме того, О.Н. Михайлов в своей ранней статье «Проза Бунина» замечает, что до 1894 г. прозаические произведения писателя «представляют собой лишь корреспонденции, написанные “газетным жанром” в провинциальные газеты» [7, с. 128]. Однако еще в 1886 г. Бунин создает свою первую повесть «Увлечение», а в 1891 г. в газете «Русская жизнь» публикуется рассказ «Праздник» с подзаголовком «сказка», не имеющий ничего общего с газетным стилем. По свидетельству самого Бунина, этот рассказ был навеян сном. Действие разворачивается в «пернатом царстве», в основе композиции – прием контраста. В рассказе передается различное настроение птиц во время надвигающейся бури. Перелетные птицы не желают бури. Альбатросы, наоборот, ждут ее как праздника. Так появляется аллегорический образ бунинского альбатроса, истоки которого можно отыскать не только в сказках и легендах. Например, в начале 1890-х гг. Бунин переводит с французского языка стихотворение Шарля Леконта де Лиля

«Альбатрос». Поэтому следует говорить, конечно, не только о фольклорной, но и о литературной традиции, которая с самого начала оказывает существенное влияние на творчество Бунина. Более того, один из первых рассказов писателя «Нефедка» явно созвучен рассказу В.Г. Короленко «Сон Макара». Можно также предположить, что и форма бунинского «Праздника» подсказана писателю не столько якобы приснившимся ему сном, сколько короленковским «сном-сказкой».

Бунинская сказка «Праздник» примыкает к его рассказу «Велга», написанному через четыре года. Это уже не что иное, как обработка старинной северной легенды, которая передается от лица рассказчика. Недовлетворенность традиционными формами повествования чувствовали тогда все большие писатели. То же самое переживает и начинающий Бунин. Поэтому значительным новшеством для него стало употребление местоимения второго лица. Вот как, например, начинается рассказ «Велга»: «Слышишь, как жалобно кричит чайка над шумящим взволнованным морем?»; «Слушай, я расскажу тебе, под шум бушующего северного моря, старую северную легенду» [3, т. II, с. 153]. Местоимение «ты», с одной стороны, дает эффект соприсутствия читателя, приближая его к описываемым событиям, а с другой – разрушает барьер между автором и читателем, превращая первого в рассказчика-сказочника, а второго – в его слушателя. Рассказ начинается с характерного зачина: «Было это давно, в незапамятные времена», – в заданном сказочно-ретардационном ритме: «Велга не знала и не хотела знать. Она никогда не ходила

к Востоку. Не ходил и отец ее, не ходила и мать, не ходила и старшая сестра Снеггар» [3, т. II, с. 153]. Природа воспринимается не как фон, а как действующее лицо: «Но волна поднялась и далеко отшвырнула ее на берег» [Там же, с. 157]. Велга, как и традиционный сказочный герой, отправляется на поиски своего возлюбленного, встречая на своем пути вещь Чарну, которая, словно Баба-Яга в волшебной сказке, дает девушке совет: «Два дня и две ночи надо плыть к Ирвальду. Не поспеешь к рассвету третьего дня – он погибнет» [Там же, с. 158].

Таким образом, поиски Буниным новых форм художественного повествования лежат в плоскости фольклорной, в том числе в поэтике сказки. Сам Бунин так писал о благотворном влиянии на него фольклора: «Мать и дворовые любили рассказывать, – от них я много наслушался и песен, и рассказов, слышал, между прочим, “Аленький цветочек”, “О трех старцах”, – то, что потом читал» [3, т. IX, с. 256]. Часто писатель идет от книжного источника в использовании фольклора. Так, бунинская Велга очень напоминает русалочку из сказки Х.К. Андерсена. Реалистическая трактовка образа Велги сочетается Буниным со сказочной символикой: русалочка превращается в пену морскую, Велга – в чайку.

В 1901 г. Бунин публикует рассказ «Три просьбы», который включает в себя аллегорическую притчу о бедном турке. Рассказ состоит из реалистического обрамления и аллегорической сказки. Турецкая пословица «Дурак тот, кто бросает одеяло в огонь из-за одной блохи» превращается в своеобразный рефрен.

В 1900-е гг. символично-аллегорическая образность становится для

Бунина одной из важных форм художественной типизации. И это далеко не случайно: несмотря на негативную оценку Буниным модернистских течений в русской литературе, близость писателя к символистам вполне очевидна. Однако, в отличие от авангардистов, поиски художественной формы и приемов никогда не становились для Бунина самоцелью. Поэтому бунинский символ лишен мистического смысла, а его корни следует искать либо в реальной действительности, либо в сказке, легенде, предании. В прозе Бунина есть постоянные признаки пейзажа, несущие в себе заряд символичности. Например, туман, серая мгла – сфера действия таинственных, космических сил. Именно туман выступает непременным спутником мрачного настроения героя рассказа «Туман» (1901). В рассказе «Сосны» (1901) такими символами являются сказочный бор и избушка Бабы-Яги. Именно эти сказочные образы создают особый эмоциональный тон повествования. Полусказочная обстановка рождает полусказочного героя. «Это был Следопыт, настоящий лесной крестьянин-охотник, в котором все производило цельное впечатление», – сказано о безвременно умершем Митрофане, который «прожил всю свою жизнь так, как будто был в батраках у жизни» [3, т. II, с. 213–214].

Бунин все свое творчество посвятил разгадке русской души, прежде всего – души русского крестьянина. Его предшественники в литературе уже писали об иррациональности и непредсказуемости русского человека, о его загадочности и неприспособленности к жизни и всякий раз обращались к русскому фольклору, в том числе к народной сказке.

Интерес писателя к народной сказке вполне объясним стремлением проникнуть в закоулки характера русского человека. Поэтому этот характер и носитель его, главный герой, по мысли писателя, так близок сказочно-былинному. Это не только Митрофан, но и Мелитон в «Ските» (1901), старик Аверкий в «Худой траве» (1913), старая крестьянка Ани-сья в «Веселом дворе» (1911), простодушный богатырь Захар Воробьев из одноименного рассказа (1912).

Сравнение крестьян со сказочными и былинными героями имеет и другую подоснову. Уже в рассказах, написанных за несколько лет до «Сосен» и не называемых Бунин-скими сказками, организующим центром является не сказочный образ и не сказочно-богатырский характер, а ритмико-сказовый характер повествования: «Много слез упало на этом камне и в былые дни. Стояли здесь когда-то снаряженные в далекий путь “лыцари”...» («На край света», 1895) [3, т. II, с. 51].

Начиная с повести «Деревня» сказочно-фольклорный материал в творчестве Бунина приобретает большое значение в раскрытии темы национального характера, а фольклорное начало в повести лишается светлых красок. Как и в рассказе «Сосны», полуфольклорная жизнь обитателей Дурновки и окружающих ее деревень рождает полуфольклорного героя, который награждается автором именем из народной сказки. Это Иванушка из Басова, «старозаветный мужик, ошалевший от долголетия». В нем сильно стихийное животное начало. «Некогда славящийся медвежьей силой», он хранит в себе память о тех временах, когда его предки ощущали себя нерасторжимой частью вели-

кой природы и сами были героями чудесных сказок. Поэтому он легко рассказывал их «своим неуклюжим старинным языком, что царь, говорят, весь из золота... что пророк Илья раз проломил небо и упал на землю... что всякая лошадь раз в году, в день Флора и Лавра, норовит человека убить» [Там же, т. III, с. 112–113].

Иванушка очень похож на Митрофана из «Сосен». Однако обстоятельства смерти того и другого позволяют говорить о совершенно иной судьбе «сказочного» Иванушки. Митрофан принимает смертельную болезнь с христианской покорностью: «За траву не удержишься!» – говорил он, снисходительно отвергая все советы лечиться [Там же, с. 214]. Иванушка, наоборот, отчаянно цепляется за жизнь, он даже просит невестку сказать, что, «его дома нет, если постучится смерть» [Там же, с. 113]. Брат Митрофана после его смерти приходит к барину и просит теса на гроб. Сын Иванушки покупает гроб для отца заранее. Именно это и убивает окончательно старика. Кроме того, невестка Иванушки затеяла уже при его жизни печь пироги на поминки. Другими словами, в героях «Деревни», по сравнению с героями предыдущих бунинских произведений, усиливается, и это намеренно подчеркивается автором, грубость и жестокость. Кузьма Красов объясняет это близостью к древнему язычеству. Сам Бунин эту жестокость и «идеализм» русского мужика объяснял в своих дневниках «старой русской болезнью»: «...это томление, эта скука, эта разбалованность – вечная надежда, что придет какая-то лягушка с волшебным кольцом и все за тебя сделает...» [2]. При этом Бунин подчеркивает в повести полную нечувствительность

мужиков к красоте и человеческому состраданию.

Ориентируясь на сказку, Бунин, тем не менее, отходит от сюжетного развития действия. Сюжетная форма повествования заменяется у него документально-хроникальной. С одной стороны, разлом однолинейной фабулы, а с другой – сказово-напевная тональность описаний душевного состояния Тихона Ильича. Ритмический рисунок этой тональности создается синтаксической группой, состоящей из однородных по содержанию и структуре параллелизмов с анафорическим союзом «и» и частицей «то». Сложное ритмико-интонационное единство достигается и использованием парных синтаксических конструкций, анафорами, повторами-подхватами («Молодила его худоба после болезни. Молодил загар...» [3, т. III, с. 21]). Сказка понадобилась Бунину в данном случае, чтобы показать устойчивость психики русского мужика, неизменность его интересов и взглядов на окружающий мир.

В следующей своей повести «Суходол», посвященной вырождению дворянского рода в России, Бунин усиливает сказочно-языческое начало. Оно стоит на первом месте в изображении жизни Суходола, как крестьянской, так и барской. Достаточно, например, вспомнить сцену «заговаривания»: «Ты иди, тоска, во темные леса, – там твое место! На море, на окяне, на острове Буяне лежит сучница, а на ей серая руница» [Там же, с. 175].

В «Суходоле» основная тема – тема русской души – предстает в специфическом аспекте взаимодействия и схожести русских дворян и крестьян. При описании суходольской усадьбы, дома, его окружения и обстановки

Бунин обращается к легендарно-сказочным образам. Например, описывая сцену встречи молодых господ с тетей Тоней, писатель сравнивает ее с Бабой-Ягой из русской волшебной сказки: «Не сама ли это Баба-Яга? Но высокий шлык из какой-то грязной тряпки торчал на голове Бабы-Яги, на голое тело ее был надет рваный и по пояс мокрый халат, не закрывающий груди. И кричала она так, точно мы были глухие, точно с целью затеять яростную брань» [Там же, с. 139]. Через всю повесть лейтмотивом проходят сказка об Аленьком цветочке и легенда о Меркурии Смоленском. Однако Бунина не интересуют сами по себе ни сказка, ни легенда. Он, опираясь на них как на чисто фольклорный факт, использует принцип параллелизма фантастического и реального. Например, Наталья воспринимается как героиня волшебной русской сказки о светлой и чистой любви.

Вводя в повесть «Легенду о Меркурии Смоленском», Бунин подчеркивает в своем авторском повествовании фатальную предопределенность развивающихся событий. И достигается это опять-таки благодаря сравнению легендарного и реального планов. Поэтому Бунина и не занимает сама легенда, его интересует лишь драматизм фольклорного произведения.

Прием фантастического и реального параллелизма Бунин дополняет либо романтической фразеологией, либо сознательной стилизацией под русскую народную сказку. Поэтому Наталья воспринимается еще и как «сказительница прошлой жизни», ее бесстрастный рассказ об истории господской семьи и собственной загубленной жизни уподобляется рассказу святого из древней легенды.

И сказка, и легенда выступают в повести своеобразными символами, опираясь на которые Бунин создает свое повествование об оскудении дворянского рода. Через отношение дворян к фольклору писатель хочет доказать свою мысль, на которой и держится его авторская концепция: «Мне кажется, что быт и душа русских дворян те же, что и у мужика... Нигде в иной стране жизнь дворян так тесно, близко не связана, как у нас... Выяснить вот эти черты деревенской мужицкой жизни, как доминирующие в картине русского помещичьего сословия, я и ставлю своей задачей в своих произведениях» [3, т. IX, с. 537].

Два символа (сказка, легенда) – два центра, вокруг которых концентрируется все повествование. Причем, если сказка является «душой» простого человека, направляет и определяет в повести «Суходол» всю его жизнь, например, жизнь Натальи, и лишь опосредованно влияет и на мировосприятие господ, которые знают и любят народные сказки, то «Легенда о Меркурии Смоленском» предопределяет в данном повествовании не только судьбу крестьян, но и трагическую судьбу их господ. Таким образом, опираясь на сказку и легенду, Бунин показывает, с одной стороны, общность судьбы крестьян и их хозяев, а с другой – их общую полную противоречий и загадок русскую душу.

Сказочно-легендарная тематика «Суходола» развивается писателем в рассказах 1912–1913-х гг. Например, о деревенском «колдуне» Липате, похожем на Клима Ерохина (из «Суходола»), написан рассказ «Хороших кровей», об «Илье Надеящем, древнем Огнеметателе» – рассказ «Илья-Пророк». Сюжетную осно-

ву этого рассказа составляет сказка, но не сама по себе, а как сказка-сон. К такому приему Бунин уже прибегал в одном из первых своих рассказов «Праздник». Правда, теперь сон снится не автору рассказа, а его персонажу, Семену Новикову, и очень уж это напоминает фольклорную сказку «Илья-Пророк и Миколай Угодник». Поэтому и события развиваются в закономерной трехкратной последовательности: три раза наказывает Илья-Пророк Семена – убивает «молоньей» Пантелея; валит рожь градом, сжигает его дом, но всякий раз мужик с честью выходит из сложившейся ситуации; три совета дает Семену пророку Илье, как наказать его за «дерзость».

Однако бунинский вариант сказки существенно отличается от фольклорного. В сказке из сборника Д.Н. Садовникова борются две силы: наказывающая крестьянина – Илья Пророк, и защищающая его – Миколай Угодник [9]. Крестьянин в этом противоборстве играет пассивную роль, он лишь покорно выполняет указания своего защитника: продать пшеницу на корню и т.д. В бунинской сказке за мужика некому вступить. Он может рассчитывать только на себя самого. Рожь, которую Илья собирается побить градом, он продает благодаря собственной смекалке. Именно потому, что борьба мужика с грозным огнеметателем происходит один на один, она заканчивается трагически: Семен Новиков вынужден отдать Илье в жертву свою дочь. Сам Илья представлен Буниним как порождение языческого мировоззрения крестьян. Поэтому, даже опираясь, безусловно, на фольклорный вариант, Бунин не пытается создавать своей сказки, он использует

ее для «проникновения» во внутренний мир крестьянина. И бунинский мужик, в отличие от крестьянина из сказки Абрама Новосельцева, совершенно другой – непокорный, стремящийся в своих действиях к самостоятельности.

С целью еще большего «проникновения» во внутренний мир русского мужика Бунин воссоздает в своих рассказах облик рассказчика-сказочника. В рассказе «Забота» барин обращается к мужику: «Расскажи что-нибудь интересное» [3, т. IV, с. 86]. Однако Авдею не до сказок, его гложет одна забота – о хлебе насущном. Поэтому на просьбу барина он реагирует довольно прохладно. Молодой мужик Никифор («Сказка») рассказывает сказку барину от нужды, скрывая раздражение. Поэтому и сказку он «вспоминает» вполне подходящую к ситуации: «Мужик мстит барину» [1]. Хотя сама сказка, вложенная Буниным в уста персонажа-рассказчика, подвергается существенным изменениям.

У Бунина барин злой и жестоко избивает мужика за то, что тот не уступает ему дороги. Месть мужика развивается по тому же сценарию, что и в народной сказке: мужик защемляет барину, но не руку, а нос деревом, «лечит» барина, приходит к нему под видом портного. В бунинском варианте заметно усиливается социальная острота взаимоотношений мужика и барина. Не случайно в итоге мужик убивает барина железным аршином. Такая развязка не типична для народного сюжета и, скорее всего, выдумана рассказчиком Никифором, точнее, автором рассказа. Таким образом, впервые Бунин выступает в роли создателя авторской сказки, вводя собственное сюжетное

звено настолько органично, что оно воспринимается как фольклорный вариант. Впрочем, Бунина не интересует сказка сама по себе, с ее помощью он передает меняющееся настроение русского крестьянина [6].

Оказавшись на чужбине, осознавая свою оторванность от Родины, Бунин вновь обращается к фигуре сказочника. При этом взаимоотношения слушателя и рассказчика в корне меняются. Если Никифор в рассказе «Сказка» «выдумывал» сказки со скрытым раздражением, а барин слушал их, не скрывая своего скептицизма, то теперь сказки слушаются с наслаждением, как это происходит, например, в рассказе «Божье дерево». Бунин в рассказах периода эмиграции не только довольно точно фиксирует сказочный текст, но и воспроизводит даже ремарки и жесты рассказчика: «Начал рассказ шутя, отрывисто, но тотчас стал увлекаться, глаза, брови заиграли, быстро меняя выражение, изображали то мужиков, то чванного москвича, то подкрадывающихся к нему собак, а потом вдруг вскрикнул, как бы от внезапной боли, подскочил, ударил себя по ляжкам, затопал лаптями, бросился, значит, бежать, – и согнулся, повалился вперед, хохоча вместе с воображаемыми девками» [3, т. V, с. 352].

Изменение взаимоотношений барина и рассказчика свидетельствует о том, что Бунин, находясь вдали от Родины, вновь несколько переосмысливает характер русского мужика. И переосмысление это опять-таки происходит с помощью обращения бунинских героев к русскому фольклору. Поэтому в творчестве эмигрантского периода усиливаются связи с народным творчеством, в частности, со сказкой.

В 1921 г. Бунин пишет сказку «О дураке Емеле, какой вышел всех умнее». Сюжетно эта сказка представляет собою один из вариантов волшебной сказки о дураке, побеждающем, несмотря на лень и кажущуюся глупость, всех своих врагов, начиная с хитрых братьев и кончая злым царем. В сущности, это довольно свободный пересказ известной народной сказки. Бунин насыщает ее выражениями, прямо заимствованными из народных сказок, порой подвергая их своей авторской правке. Изменения, сделанные писателем, касаются главным образом ритмизации сказочного повествования. Например, Емеля приказывает дровам: «...А вы, дрова, по моему прошению, ложитесь в сани сами, мне неохота вас класть, это мне не сласть» [3, т. V, с. 53]. Можно встретить в сказке и явный стихотворный текст, уже встречавшийся в более ранних бунинских произведениях, но подстроенный под сказочный «лад». Так, например, частушка, звучавшая в повести «Деревня»: «Не пахать, не косить – девкам жамки носить!» – в сказке о Емеле приобретает размер, свойственный этому произведению: «Не будешь ни пахать, ни косить, будешь только жамки в рот носить» [Там же, с. 57].

Бунинская сказка имеет и сюжетные отличия. Бунин отбрасывает сцену с плывущей по синю морю бочкой, в которую помещены Емеля и влюбленная в него королевна. Кстати, у Бунина вместо короля и королевны фигурируют царь и царевна. Автор явно стремится подчеркнуть, что действие в его сказке происходит не в «том царстве, том государстве, а у самом у том, у какого мы живем...» [3, т. II, с. 212–213]. Это стремление писателя подчеркнуть связь сказочного действия с реальной действительностью

проявляется и в других деталях. Любопытно то, что Емеля у Бунина не стал ни красавцем, ни умником, царевна полюбила его таким, каким он был на самом деле.

В результате, сознательно нарушая сказочные каноны, писатель подводит нас к определенной мысли. Другими словами, в упомянутой сказке ее главный герой Емеля «превращается» Буниным в символ того русского характера, который он изучает на протяжении всего своего творчества. Однако, в отличие от русских символистов, которые идут от чистого символа к созданию той или иной картины, Бунин поступает наоборот: идет от конкретного факта – к символу. Поэтому у него не реальность вырастает из символа, а символ из реальности. Таким реальным материалом служит, например, речь Якова Нечаева, буквально перенасыщенная фольклорным колоритом. Да и сам рассказ «Божье древо» мог бы показаться перенасыщенным фольклорными элементами, если бы их присутствие в значительной мере не оправдывалось жанром произведения: это авторский дневник, в котором дается исследование определенного типа национального характера. Причем именно этот крестьянский тип, по мнению Бунина, и является самым лучшим. В рассказе автора интересует самое непосредственное отношение этого крестьянского типа характера к устному народному творчеству. В «Божьем древе» упоминается о нескольких народных сказках и приводится текст одной из них, о солдате в раю, которым солдат остался очень недоволен.

Годы революции, гражданской войны, эмиграции, безусловно, внесли коррективы в представления Бунина о русском крестьянине. Поэтому

Яков Нечаев – это продолжение и развитие образа крестьянина. По словам Г.Н. Кузнецовой, Бунин называл «Божье дерево» рассказом о веселом мужике [5, с. 251]. С изменением авторских взглядов на национальный характер русского крестьянина изменились и его взгляды на русский фольклор. Тоска по родине делала фольклор тем мостиком, который соединял его с прежней, далекой Россией. Однако к фольклору он теперь уже мог прибегнуть не напрямую, а опосредованно – через книжный источник. Это довольно заметно уже на примере сказки «О дураке Емеле, который вышел всех умнее», которая не только является вольным пересказом сказки из сборника А.Н. Афанасьева [8], но в ней еще чувствуется переключки с известной литературной сказкой П.П. Ершова «Конек-горбунок»: так же как и главный персонаж ершовской сказки, Емеля «изо всей дурацкой мочи» в углу песенку поет: «Ой, вы, очи, ясные мои очи...» [3, т. II, с. 54].

Говоря о сказочной традиции в творчестве И.А. Бунина, следует заметить, что ее усвоение всегда шло по двум направлениям. Первое – заимствования непосредственно из самого фольклора, второе – из книжного источника. Во время эмиграции возможности контакта с фольклорным источником значительно уменьшаются, хотя желание таких контактов усиливается. И писатель обращается к письменным источникам, например, к «Смоленской повести» Н.М. Макарова. Поэтому в его «Сказках» (1930), которые являются своеобразным продолжением «Божьего древа», влияние литературной сказки заметно усиливается. Яков Демидыч рассказывает сказку «про мужика Чувиля и про Бабу-Ягу» [Там же, т. V, с. 471], которая, как и повесть Н.М. Макарова, строится

на основе традиционного сказочного сюжета «Терешечка» [1]. Однако здесь главным героем является не мальчик Чуфиль-Филиюшка, а взрослый мужик, как и в «Смоленской повести», Баба-Яга из традиционного сказочного персонажа превращается даже не в людоедку, а в «начальницу всей сволочи: духов лесных и придуманных». Она и съест-то Чувиля не хочет: «Да мне и лопать-то не хочется... А поиграть, позабавиться, посмотреть, как ты будешь в огне коржиться: я ведь, Чувиля, веселая!» [Там же, с. 472]. В отличие от Н.М. Макарова Бунин не наполняет традиционный сюжет собственной выдумкой, а вкладывает в него совершенно иной, далеко не сказочный смысл.

Вторая сказка, рассказываемая Яковом Демидычем, является вольным, но достаточно точным пересказом ершовского «Конька-горбунка»: «За горами, за лесами, за широкими, значит, морями, и не на небе, на земле, жил старик в одном селе, и у крестьянина было три сына» [Там же, с. 472]. Отличия относятся лишь к специфической языковой манере, к которой прибегает рассказчик. В этом плане у него и Яга-то из первой сказки особенная: «Нос крючком, голова сучком, нога жилиная, сама стриженная» [Там же, с. 471]. Причем, описывая Ягу, Яков Демидыч пользуется не известными сказочными формулами, а приемами корильной песни.

Таким образом, центральное место в рассказах занимают не сказки сами по себе, хотя и они играют довольно существенную роль, связывая мечты писателя с жестокой реальностью, а их рассказчик. Яков Нечаев мог появиться лишь благодаря эволюции бунинской оценки взаимоотношений русского мужика и барина, явная размова которых, по Бунину, заканчивается их союзом: «Да вы не сбивайте

меня, а то мне скучно станет...», – добродушно ворчит Яков Демидыч, явно располагая к себе своих слушателей [3, т. V, с. 474].

Создается впечатление, что главной причиной, приведшей Бунина в эмиграцию, явилось крушение его веры в духовную слитность русских помещиков и крестьян, веры в кроткого мужика как подлинно национального типа. Однако ностальгическая память неоднократно в эмиграции возвращала Бунина к исходной точке своих прежних иллюзий. И делалось это благодаря обращению к фольклору, в частности, к сказке. Хотя сказка оставалась сказкой, а иллюзии – воспоминаниями о былом счастливом прошлом, в котором и видел Бунин счастье России.

Сложная эволюция по отношению к национальному типу, раскрываемая с помощью фольклора, не могла не привести и, естественно, привела к перестройке бунинской повествовательной системы. Бунинский герой-рассказчик, в отличие от героев Лермонтова, Тургенева, Чехова, явился не конкретным определенным лицом. Прежде всего, он превратился у Бунина в лирический субъект, с помощью которого автор и создает обобщенный характер. И новшеством, прежде всего в лирических бунинских миниатюрах, явилась такая «сказочность» повествования, которая во многом базировалась на образной авторской символической. Например, в «Эпитафии», «Новой дороге» и других миниатюрах живет, думает, чувствует и рассуждает не только человек, но и природа, которая с помощью олицетворений и поэтизации восстанавливается в своей телесности: «Ни души! – сказал ветер, облетев всю деревню и закрутив в беспечном удалстве пыль на дороге» [3, т. II, с. 197].

Часто такая «сказочность» основывается на откровенной фольклорной стилизации, сориентированной на образы народных сказок. В полном соответствии с законами жанра лирической миниатюры, фольклорные формы повествования не столько изображают, сколько поэтически преобразуют действительность: «Но морозный ветер захватывает ему дыхание, слепит снегом, и мгновенно пропадает огонек, который, казалось, мелькнул сквозь вьюгу. Да и человечьи ли это хижины? Не в такой ли черной же сторожке жила Баба-Яга?» [Там же, с. 210]. Этот отрывок, взятый из бунинского рассказа «Сосны», свидетельствует о нерасторжимом «языческом» единстве человека и природы, закреплённом в образах русской народной сказки. С точки зрения структуры художественного текста, это довольно сложный сплав внутренней речи конкретного персонажа с воображаемой «чуждой» речью. Ничего похожего в предшествующей Бунину литературе не было.

Хотя тема русской сказочности довольно-таки виртуозно разрабатывалась русскими модернистами, приверженцами культа условно-фантастической образности, однако в отличие от задуманных вариаций, полностью отрешенных от конкретной действительности, условность и сказочность в бунинских миниатюрах глубоко жизненны и реалистичны. Псевдонародному «русскому стилю», подменявшему живое восприятие мифотворчеством, Бунин противопоставляет верность духу и образности русского фольклора. Приемы сказочности Бунин соединяет с правдой жизни, подчеркивая тем самым неисчерпаемые возможности в изображении русского национального характера.

Библиографический список

1. Андреев Н.П. Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне. Л., 1929.
2. Бунин И.А. Окаянные дни. М., 1991.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений: В 9 т. М., 1965–1967.
4. Волков А.А. Очерки русской литературы конца XIX и начала XX веков. М., 1952.
5. Кузнецова Г.Н. Из «Грасского дневника» // Литературное наследство. Т. 84: Иван Бунин. Кн. 2. М., 1973. С. 251–299.
6. Литературное наследство. Т. 84: Иван Бунин. Кн. 1. М., 1973.
7. Михайлов О.Н. Проза Бунина // Вопросы литературы. 1957. № 5. С. 128–155.
8. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: В 3 т. М., 1957–1958.
9. Садовников Д.Н. Сказки и предания Самарского края. СПб., 1884.

References

1. Andreev N.P. Ukazatel skazochnykh syuzhetov po sisteme Aarne [Index of fairy plots according to the Aarne system]. Leningrad, 1929. (In Russ.)
2. Bunin I.A. Okayannye dni [Cursed days]. Moscow, 1991. (In Russ.)
3. Bunin I.A. Sbranie sochinenij. V 9 t. [Collected works in 9 vols]. Moscow, 1965–1967. (In Russ.)
4. Volkov A.A. Ocherki russkoy literatury kontsa XIX i nachala XX vekov [Essays on Russian literature of the late XIX and early XX centuries]. Moscow, 1952. (In Russ.)
5. Kuznetsova G.N. From the “Grasse Diary”. *Literaturnoe nasledstvo*. T. 84. Ivan Bunin. Kn. 2. Moscow, 1973. Pp. 251–299. (In Russ.)
6. Literaturnoe nasledstvo [Literary legacy]. Vol. 84: Ivan Bunin. Book 1. Moscow, 1973. (In Russ.)
7. Mikhaylov O.N. Bunin’s prose. *Voprosy literatury*. 1957. No. 5. Pp. 128–155. (In Russ.)
8. Narodnye russkie skazki A.N. Afanas’eva v 3 t. [Russian folk tales by A.N. Afanasyev in 3 vols]. Moscow, 1957–1958. (In Russ.)
9. Sadovnikov D.N. Skazki i predaniya Samarskogo kraja [Tales and legends of the Samara region]. St. Petersburg, 1884. (In Russ.)

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 авторах / About the authors

Шустов Михаил Парфенович – доктор филологических наук; профессор кафедры русской и зарубежной филологии факультета гуманитарных наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Mikhail P. Shustov – ScD in Philology; Professor at the Department of Russian and Foreign Philology of the Faculty of Humanities, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: mparfenovich@yandex.ru

Степанов Артем Сергеевич – преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии факультета гуманитарных наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Artem S. Stepanov – Lecturer at the Department of Russian and Foreign Philology of the Faculty of Humanities, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: artemstep123@yandex.ru

Л.С. Шкурат

Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
398020 г. Липецк, Российская Федерация

Патриотическая идея и ее художественное воплощение в романе М.А. Шолохова «Они сражались за Родину»

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение особенностей художественного воплощения патриотической идеи в романе М.А. Шолохова «Они сражались за Родину». Основные методы исследования – сравнительно-исторический и структурно-типологический. Акцентируется внимание на актуальности и воспитательном значении литературы о Великой Отечественной войне. Одно из ключевых мест в литературном процессе середины XX в. по праву принадлежит военной прозе Шолохова. Писатель мастерски облек свой бесценный фронтовой опыт в художественную форму, убедительно раскрыл в произведениях о Великой Отечественной войне духовно-нравственные истоки подвига нашего народа, идею беззаветного служения Отечеству. Подчеркивается, что военная проза Шолохова представляет благодатное поле для патриотического воспитания современной молодежи, поэтому ни у кого не вызывает сомнений необходимость обращения к ней на уроках литературы и во внеклассной работе в школе. Обозначены этапы работы Шолохова над романом «Они сражались за Родину». Обращается внимание учителей-словесников на сложный, растянувшийся на десятилетия процесс реализации авторского замысла. Отмечается, что основным направлением художественного поиска Шолохова, связанным с воплощением патриотической идеи, стало изображение войны через судьбы ее рядовых участников. Под знаком данной проблемы анализируются образы главных и второстепенных героев произведения, выделяются способы и приемы их создания. Делается вывод о том, что, несмотря на незавершенность произведения, Шолохову блестяще удалось осуществить в нем главное – показать во всей полноте и многогранности характеры и судьбы героев, выразить патриотическую идею, которая была в годы Великой Отечественной войны главной движущей силой духовной жизни нашего народа.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, М.А. Шолохов, роман «Они сражались за Родину», патриотическая идея

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шкурат Л.С. Патриотическая идея и ее художественное воплощение в романе М.А. Шолохова «Они сражались за Родину» // Литература в школе. 2021. № 2. С. 44–52. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-44-52

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-44-52

L.S. Shkurat

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University,
Lipetsk, 398020, Russian Federation

Patriotic idea and its artistic embodiment in the novel “They fought for their motherland” by M.A. Sholokhov

Abstract. The purpose of this article is to examine the features of the artistic embodiment of the patriotic idea in the novel “They fought for their Motherland” by M.A. Sholokhov. The main research methods are comparative-historical and structural-typological. We pay attention to the relevance and educational value of the literature about the Great Patriotic War. One of the key points in the literary process of the mid-twentieth century rightfully belongs to Sholokhov’s military prose. With a great skill, the writer clothed his invaluable front-line experience in an artistic form. In his works about the Great Patriotic War, he convincingly revealed the spiritual and moral origins of the feat of our people, the idea of selfless service to the Motherland. It is emphasized that Sholokhov’s military prose is a fertile field for the patriotic education of modern youth, so no one doubts the need to address it in literature lessons and in extracurricular work at school. The main stages of Sholokhov’s work on the novel “They fought for their Motherland” are revealed. The attention of teachers of literature is drawn to the complex process of implementing the author’s idea, which has stretched for decades. It is noted that the main direction of Sholokhov’s artistic search, associated with the embodiment of the patriotic idea, was the representation of the war through the fate of its ordinary participants. Within this issue, the images of the main and secondary characters of the work are analyzed, the ways and techniques of their creation are highlighted. It is concluded that, despite the incompleteness of the work, Sholokhov brilliantly managed to implement the main thing in it – to show in all its completeness and versatility the characters and destinies of the heroes, to express the Patriotic idea that was the main driving force of the spiritual life of our people during the Great Patriotic War.

Key words: Great Patriotic War, M.A. Sholokhov, the novel “They fought for their Motherland”, patriotic idea

CITATION: Shkurat L.S. Patriotic idea and its artistic embodiment in the novel “They fought for their motherland” by M.A. Sholokhov. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 44–52. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-44-52

Великая Отечественная война – эпохальное событие мировой истории. И хотя фронтовые годы, пережитые нашим народом потрясения неумолимо отдаляются во времени, это не уменьшает ни их значения, ни смысла духовно-нравственных уроков, вынесенных из трудных испытаний военного лихолетья. Более того, тема Великой Отечественной войны и спустя многие десятилетия остается по-прежнему необыкновенно острой и актуальной.

Ни для кого не секрет, что в настоящее время мы являемся свидетелями многочисленных попыток исказить исторические факты, очернить победу советских людей в одной из самых тяжелых войн в истории человечества, оказать поддержку вновь, уже в третьем тысячелетии, поднимающей голову «коричневой чуме». От лица всего фронтового поколения, поколения тех, чье взросление проходило в «мерзлых окопах», писатель Ю.В. Бондарев обращается к современникам, взывая к их здравому смыслу: «Если мы неразумно и неразборчиво разрушаем до основания фундамент прошлого, забывая о пролитой народом крови, то мы утверждаем никчемность и пустоту прожитой жизни и таким образом уничтожаем будущее Время» [2, с. 247]. И вправду, каждый, кто думает о настоящем и будущем, не имеет права забывать о прошлом. Как известно, молодежь более всего подвержена различным влияниям, причем не всегда положительным. Поэтому важной задачей, которую необходимо решать в наши дни, становится воспитание у подрастающего поколения бережного отношения к историческому и культурному наследию Отечества, без которого невозможно самостоянье народа.

В этом контексте особое значение, помимо обращения к документальным источникам и архивным данным, приобретают свидетельства классиков русской литературы XX в., которых без преувеличения можно назвать летописцами той эпохи. Писатели-фронтовики смогли облечь свой бесценный военный опыт в художественную форму, неповторимо и убедительно раскрыв в произведениях о Великой Отечественной войне духовно-нравственные истоки подвига, идею беззаветного служения Родине. Книги о войне не только помогают более глубоко постигнуть историческое событие, но и обладают высоким воспитательным потенциалом: позволяют приобщиться к предшествующему опыту, прочувствовать и пережить то, свидетелями чего мы не были, представляют благодатное поле для патриотического воспитания молодежи.

Все вышесказанное в полной мере относится к военной прозе Михаила Александровича Шолохова. В годы величайших исторических потрясений и испытаний он всегда был со своим народом. Когда началась Великая Отечественная война, писатель передал в Фонд обороны СССР Государственную премию, присужденную ему за роман «Тихий Дон». О службе в действующей армии есть записи в личном деле полковника Шолохова: август – октябрь 1941 – Западный фронт; октябрь – декабрь 1941 – Южный фронт; декабрь 1941 – январь 1942 – Юго-Западный фронт; январь – сентябрь 1942 – Южный фронт; сентябрь 1942 – май 1943 – Сталинградский фронт; май 1943 – март 1945 – Западный фронт; март – май 1945 – 3-й Белорусский фронт [1]. Будучи военным корреспондентом

Совинформбюро и газет «Красная звезда» и «Правда», Шолохов все четыре года находился на фронтах освободительной войны, участвовал в боях под Смоленском и Ростовом, в 1942 г. получил серьезную контузию. Именно эти первые факты, наблюдения, впечатления на войне впоследствии легли в основу романа «Они сражались за Родину».

По замыслу автора, роман «Они сражались за Родину», работу над которым Шолохов начал еще в военные годы, должен был «перерасти» в трилогию о Великой Отечественной войне, в которой были бы изображены и предвоенное время, и начальный этап войны, и битва за Сталинград, и наше наступление, и полный разгром врага¹. Первые фрагменты произведения были напечатаны в газетах «Правда» и «Красная звезда» в мае 1943 г., следующие – в ноябре того же года, после чего в публикациях глав романа наступил перерыв до февраля 1944 г. В послевоенные годы Шолохов интенсивно работал над романом «Поднятая целина», много времени он посвящал общественной деятельности, поэтому новые главы романа «Они сражались за Родину» увидели свет лишь в 1949 г. А потом снова наступило творческое молчание. До 1954 г. Шолохов не публиковал новые главы. Причин этому было несколько. Во-первых, он понимал, что написать о войне так, как он задумал, пока не удастся, да и не напеча-

тают – время еще не пришло. Второй причиной было так называемое «сопротивление материала». Впервые, как пишет Н.М. Федь, Шолохов обмолвился об этом в 1947 г.: дескать, «Они сражались за Родину» пишется труднее, чем «Тихий Дон». Автор признавался: «В “Тихом Доне” я был свободен и перед живыми и перед мертвыми, там было все историей, а сейчас передо мной новая жизнь... Напишешь несколько глав, потом прикинешь и видишь – не то. Переделываешь. Что-то выбрасываешь, что-то дополняешь» [9, с. 142].

В 1954 г. было написано новое начало романа: если в первых, напечатанных в 1943 г., фрагментах произведения действие открывалось событиями 1942 г., то главы, вышедшие в свет в 1954 г., возвращают читателей к довоенному времени, рассказывают о трудовой деятельности и семейной драме одного из главных героев романа, Николая Стрельцова. Эта новая глава служила своеобразным переходом от мирных событий к военному времени. После встречи с генерал-лейтенантом М.Ф. Лукиным, в 30-е гг. репрессированным, а к началу Великой Отечественной войны реабилитированным и направленным на фронт, Шолохов решил включить его в число действующих лиц романа, мотивируя это следующим образом: «Вторжение Лукина в роман, с моей точки зрения, обогатит его содержание. Отдельно писать о трагической судьбе Лукина не имеет смысла. А в качестве составной части романа, мне думается, это будет интересным введением, иначе я не пошел бы на это. Включение идет не по линии пустой занимательности, а, так сказать, по линии жестокой правды войны. Несмотря на обилие

¹ Исчерпывающая информация об истории создания романа «Они сражались за Родину» содержится, к примеру, в статье Ю. Есауленко «Передо мной живая жизнь...» (http://www.hrono.ru/slovo/2003_04/esa04_03.html). В нашей статье отмечены основные этапы работы Шолохова над произведением, показывающие сложный, растянувшийся на десятилетия творческий процесс реализации авторского замысла.

военной литературы, многие, особенно молодые, не представляют всей тяжести, которую пришлось вынести на своих плечах и бойцам, и командирам, и офицерам, и генералам. Вот об этом я и хочу сказать свое слово» [10]. Так генерал-лейтенант М.Ф. Лукин стал прототипом героя романа «Они сражались за Родину», генерала Стрельцова. В результате в 1969 г. в газете «Правда» появились новые главы произведения. К сожалению, в полном объеме Шолохов не смог реализовать свой замысел: смерть автора оборвала работу над романом. Однако, несмотря на его незавершенность, писателю блестяще удалось осуществить главное – показать в произведении во всей полноте и многогранности характеры и судьбы «простых людей в минувшей войне», выразить патристическую идею, ставшую в годы Великой Отечественной войны главной движущей силой духовной жизни нашего народа.

Основным направлением художественного поиска автора, связанным с воплощением патристической идеи, стало изображение войны через судьбы ее рядовых участников, мужественно и стойко, несмотря на горечь поражений и вынужденное отступление начального периода войны, сражающихся с врагом. Кто же эти люди, по отношению к которым употребление слова «герой» абсолютно уместно не только в смысле «действующее лицо произведения», но и в его главном значении: «тот, кто совершает подвиги, необычный по своей храбрости, доблести, самоотверженности» [6, с. 125]? В первую очередь, это главные герои романа: Петр Лопахин, Иван Звягинцев и Николай Стрельцов, характеры которых выписаны

Шолоховым наиболее выпукло и объемно. Это люди различных профессий: до войны Лопахин был шахтером на Донбассе, Звягинцев – комбайнером на Кубани, а Стрельцов работал агрономом на Черноярской МТС Ростовской области. Боль за судьбу Отечества и его будущее не могла оставить их в стороне от общего дела – защиты Родины от фашистских захватчиков. Примечательно, что к войне герои относятся как к своеобразному человеческому долгу, они воюют так же серьезно и основательно, как трудились в мирное время, чтобы, освободив родную землю от врага, вернуться домой, к семье, к любимому делу.

Каждый из них – ярко выраженная индивидуальность. Так, Петр Лопахин – веселый, жизнерадостный, бойкий и острый на язык. Страницы романа, на которых повествуется о Лопахине, изображаются случившиеся с ним забавные происшествия, буквально пронизаны искрящимся шолоховским юмором. Юмор не только становится одним из важных средств раскрытия характера героя, свидетельством его духовного здоровья, но и, по наблюдению В.М. Литвинова, в романе «Они сражались за Родину» «юмор “работает” с исключительной нагрузкой: Шолохов пользуется любым случаем, дающим читателю возможность передохнуть, разрядить напряженную фронтовую атмосферу, обращаясь к тому, к чему обычно прибегает в таких случаях народ, – к юмору» [5, с. 263]. Недаром во время войны главы из шолоховского романа, напечатанные в дивизионных газетах или выпущенные небольшими брошюрками на простой газетной бумаге, были особенно любимы читателями-фронтовиками, становились

для них своеобразной душевной отдушиной, настраивали на оптимистический лад.

Но Лопехин – это не просто шутник и балагур. Прав И.К. Кузьмичев, который писал: «За шуткой Лопехина скрываются серьезные мысли о судьбе родины, об общем ходе войны, о возможном и неременном ее исходе» [4, с. 363], что во все времена являлось характерной чертой русского воина. К примеру, в разговоре со Звягинцевым Лопехин с горечью замечает: «Белоруссию у меня немцы временно оттяпали, Украину, Донбасс, а теперь и город мой, небось, заняли, а там у меня жена, отец-старик, шахта, на какой я с детства работал...» [11, с. 103]. Принципиально важно, что, перечисляя находящиеся в немецкой оккупации территории, герой подчеркивает, что враг торжествует лишь «временно» и ему не уйти от расплаты, «как бы ни рвался он сейчас вперед, как бы ни пытался отсрочить свою неминуемую гибель» [Там же, с. 99], ведь, как говорил особо чтимый нашим народом святой князь-полководец Александр Невский, «не в силе Бог, а в правде».

Мужественными, самоотверженно сражающимися за Родину солдатами показаны в романе Николай Стрельцов и Иван Звягинцев. Катастрофа на Дону не поколебала в них ни уверенности в конечной победе, ни внутреннего достоинства, ни хозяйского взгляда на мир: когда наступала небольшая передышка между боями, герои «толковали о хозяйственных делах вдумчиво, обстоятельно, как это обычно делают крестьяне, сидя в праздничный день на завалянке» [Там же, с. 85]. Даже спустя год после начала войны в своих разговорах они

используют сравнения, почерпнутые из мирной, трудовой крестьянской жизни. Например, отбивая одну за другой атаки немцев, Звягинцев говорит Стрельцову: «Ты их бьешь, а они лезут, как вредная черепашка на хлеб» [Там же, с. 95]. «Бесхитrostное счастье» испытывает Звягинцев, когда помогает ремонтировать сломавшийся трактор. Впервые увидев за долгие месяцы войны уцелевший от пожара, обезображенный огнем, насквозь пропитавшийся острым запахом дыма колос, герой бережно разминает его в ладонях, стараясь не уронить ни одного зернышка. Колос увиден глазами хлеботора, человека, хорошо знающего цену каждому зерну. Все образы-жесты Звягинцева в этом эпизоде позволяют автору раскрыть крестьянскую душу героя, скорбящую при виде горящих спелых хлебов на огромном степном просторе.

Художественное мастерство Шолохова проявилось и в том, что даже эпизодические действующие лица произведения запоминаются потому, что писатель укрупненно представляет наиболее яркие их черты. Это и образец мудрого военачальника – старшины Поприщенко, которого отличает заботливое отношение к солдатам. Это и повар Лисиченко, который, выполнив свои основные обязанности, пришел на передовую, чтобы участвовать в предстоящей атаке, и этим поступком – желанием поддержать в бою товарищей – до глубины души растрогал Лопехина, всегда подсмеивавшегося над ним. Это и молоденькая санитарка, вынесшая с поля боя раненого Звягинцева. В описании ее внешности автор акцентирует внимание на «светящихся теплом и состраданием» глазах. Мотив внутреннего света в данном

случае существенно важен для характеристики этой героини романа. Внутренняя красота, жертвенное служение людям являются сущностными свойствами ее личности. В произведении не упоминается ее имени так же, как и, к примеру, имени санитаря и военного врача в медсанбате. Безымянной остается и старуха, которая на чем свет стоит ругает Лопухина за отступление: «Взялись воевать – так воюйте, окаянные, как следует, не таскайте за собой супротивника через всю державу!» [11, с. 84]. Эти и многие другие персонажи созданы Шолоховым по принципу типизации, однако, типизируя, писатель остается предельно внимательным к индивидуальному, что нашло художественное воплощение в романе при помощи различных способов и приемов: словесного портрета, описания поступков, речевой характеристики или отдельной детали. Разноголосица жизненных историй, характеров и судеб героев придает повествованию широкое эпическое звучание, утверждает мысль Шолохова о личном вкладе каждого в общее дело Победы.

Следует отметить, что роман «Они сражались за Родину» был необычайно смелым явлением в литературе того времени, поскольку его сюжетом, в сущности, впервые в военной прозе, стало изображение нашего отступления на Дону в 1942 г., которое привело гитлеровские войска к Волге. Автор откровенно, без всяких прикрас рассказывает о трудностях на передовой, вкладывая в уста своих героев горькие размышления о положении на фронте: «От полка остались рожки да ножки, сохранили только знамя, несколько пулеметов и противотанковых ружей да кухню, а теперь вот идем становиться засло-

ном... Ни артиллерии, ни минометов, ни связи... И вот всегда такая чертовщина творится при отступлении!» [Там же, с. 88]. В таких условиях трудно просто выстоять, не говоря уже о том, чтобы одержать победу над хорошо обученным и вооруженным противником. По словам Л.А. Плоткина, Шолохов, работая над романом «Они сражались за Родину», как раз и руководствовался прежде всего желанием «разобраться в причинах, в существе, в корнях той могучей силы, которая позволила нашему народу после тягчайших поражений добиться коренного перелома и разбить врага» [8, с. 145]. Имя этой могучей силы – великий русский патриотизм, духовно-нравственный фактор на войне, который нередко (в нашей многовековой истории есть достаточно тому подтверждений) становился более могущественным оружием, нежели любые стратегические планы и искусные военные маневры.

Шолохов не отрицает, что на фронте есть место яркому героизму мгновений, который проявляется у человека на вершине обостренности всех его чувств и сил. Пример тому – подвиг ефрейтора Кочетыгова, на последнем вздохе гранатой подбившего танк. Но героизм на войне – это, по мнению писателя, и ежедневное, ежечасное терпение, преодоление себя, это героизм «тихий», «вроде подъема на крутую гору: победа там, на вершине, вот и идут, не рассуждая попустому о неизбежных трудностях пути, не мудрствуя лукаво. <...> Главное – добраться до вершины, добраться во что бы то ни стало! Скользят, обрываются, падают, но снова поднимаются и идут. <...> Ногти оборвут, кровью будут истекать, а подъем все равно возьмут» [11, с. 85]. Шолоховские

персонажи проходят школу «тихо-го» героизма. В романе «Они сражались за Родину» нет ничего блестящего, эффектного: ни преувеличенных страстей, ни грандиозных подвигов, – перед нами предстает фронтовая жизнь во всей ее будничности и простоте. Однако, по справедливому замечанию В.В. Петелина, «под пером Шолохова будничное перестает быть будничным, любой факт в его изображении становится как бы подготовкой к совершению подвига, но ни один из его героев даже и не помышляет, что это подвиг: он делает все, что в его силах, и только... Героический характер в трактовке Шолохова предстает перед нами в скромном одеянии обыкновенного» [7, с. 490, 493].

Шолохов выделяет в своих героях такие черты, как выносливость и стойкость, способность продолжать борьбу в невероятных, нечеловеческих условиях войны – с одной стороны, и заботу о ближнем – с другой. В романе «Они сражались за Родину» возникает сложный микромир человеческих отношений. Ощущение зыбкости границ между жизнью и смертью, общее дело борьбы с врагом по-родственному сближают героев, делают их «побратимами на жизнь и на смерть» [11, с. 142], одной фронтовой семьей. Вспомним, как Лопатин, «за напускной суровостью тщетно стараясь скрыть стыдливую мужскую нежность» [Там же, с. 106], делится последней щепоткой табака с засыпающим на ходу Звягинцевым, говоря другу, что «для хорошего товарища <...> иной раз и последней кровинкой пожертвовать не жалко» [Там же, с. 106]. Контуженный, оглохший Стрельцов уходит из медсанбата, так объясняя свой поступок: «Дратья рядом с товарищами ведь можно

и глухому» [Там же, с. 158]. А раненый Звягинцев думает лишь о том, чтобы ему не ампутировали ноги и он вновь смог встать в строй, вернуться к боевым друзьям. Интересно, что в речи шолоховских героев чрезвычайно частотны слова «браток», «братишечка», «дружок», «дочка», «сынки», «отец», «мамаша», «родные мои», обращенные вовсе не к кровным родственникам. В.В. Кожин относит подобное словоупотребление к существенной стороне русского менталитета, которая уходит корнями в глубь тысячелетий и связана с отношением к своей стране, Отечеству как к большой семье [3, с. 224]. Примеры духовного единства, изображенного писателем в романе, могут быть умножены. Эта поистине всенародная сплоченность в годы Великой Отечественной войны, нашедшая яркое художественное выражение в шолоховском произведении, словно стала воплощением духовного завета преподобного Сергия Радонежского «Любовью и единением спасемся», который не утратил своей чрезвычайной актуальности и в наши дни.

Таким образом, на страницах романа «Они сражались за Родину» представлена галерея самобытных, психологически индивидуализированных образов-типов, не только несущих на себе печать своего времени, но и воплотивших основополагающие особенности русской ментальности. Изображенные крупным планом или обрисованные штрихообразно характеры героев составили в целом художественный портрет нашего народа, в едином патристическом порыве сражающегося за родную землю и вышедшего победителем в беспрецедентной по масштабу схватке Добра со злом.

Библиографический список

1. Бахтиярова О. Военный корреспондент Михаил Шолохов. URL: <http://shakhty-media.ru/voennyj-korrespondent-mihail-sholohov/> (дата обращения: 10.11.2020).
2. Бондарев Ю.В. Публицистика. Мгновения. М., 2008.
3. Кожин В.В. Россия как цивилизация и культура // Наш современник. 2000. № 7. С. 200–224.
4. Кузьмичев И.К. Жанры русской литературы военных лет. Горький, 1962.
5. Литвинов В.М. Михаил Шолохов. М., 1985.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1994.
7. Петелин В.В. Гуманизм Шолохова. М., 1965.
8. Плоткин Л.А. Литература и война: Великая Отечественная война в русской советской прозе. М.; Л., 1967.
9. Федь Н.М. Парадокс гения: Жизнь и сочинения Шолохова. М., 1998.
10. Черненко А. Свидетель времени: Михаил Шолохов. Великая Отечественная война. URL: <https://litobozrenie.com/2018/02/svidetel-vremeni-mihail-sholohov-velikaya-otechestvennaya> (дата обращения: 10.11.2020).
11. Шолохов М.А. Они сражались за Родину. Воронеж, 1976.

References

1. Bakhtiyarova O. Voennyj korrespondent Mikhail Sholokhov [War correspondent Mikhail Sholokhov]. URL: <http://shakhty-media.ru/voennyj-korrespondent-mihail-sholohov> (In Russ.)
2. Bondarev Yu.V. Publicistika. Mgnoveniya [Publicism. Moments]. Moscow, 2008. (In Russ.)
3. Kozhinov V.V. Russia as a civilization and culture. *Nash sovremennik*. 2000. No. 7. Pp. 200–224. (In Russ.)
4. Kuzmichyov I.K. Zhanry russkoj literatury voennyh let [Genres of Russian literature of the war years]. Gorky, 1962. (In Russ.)
5. Litvinov V.M. Mihail Sholohov [Mikhail Sholokhov]. Moscow, 1985. (In Russ.)
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 1994. (In Russ.)
7. Petelin V.V. Gumanizm Sholohova [Sholokhov's humanism]. Moscow, 1965. (In Russ.)
8. Plotkin L.A. Literatura i vojna: Velikaya Otechestvennaya vojna v russkoj sovetskoj proze [Literature and war: The Great Patriotic War in Russian Soviet prose]. Moscow; Leningrad, 1967. (In Russ.)
9. Fedy N.M. Paradoks geniya: Zhizn i sochineniya Sholokhova [The Paradox of the genius: Life and works of Sholokhov]. Moscow, 1998. (In Russ.)
10. Chernenko A. Svidetel vremeni: Mikhail Sholokhov. Velikaya Otechestvennaya vojna [Time witness: Mikhail Sholokhov. The Great Patriotic War]. URL: <https://litobozrenie.com/2018/02/svidetel-vremeni-mihail-sholohov-velikaya-otechestvennaya> (In Russ.)
11. Sholokhov M.A. Oni srazhalis za Rodinu [They fought for their Country]. Voronezh, 1976. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.02.2021, принята к публикации 15.03.2021

The article was received on 10.02.2021, accepted for publication 15.03.2021

Сведения об авторе / About the author

Шкурат Лилия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры русского языка и литературы Института филологии, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Lilia S. Shkurat – PhD in Philology, Associate Professor; Assistant Professor at the Department of Russian Language and Literature of the Institute of Philology, Lipetsk State Pedagogical P. Semyonov-Tyan-Shansky University

E-mail: sh.lilia.s@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-53-65

М.И. ШутанНижегородский институт развития образования,
603122 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Создание образно-ассоциативной модели на обобщающем уроке по литературному произведению

Аннотация. На уроке литературы может создаваться модель, основанная на соединении различных образов, между которыми существуют смысловые связи. Но у этой структуры должна быть некая сверхзадача, определяющая отбор образов и направление их характеристики на этапе комментирования, пояснения. Автором характеризуется работа по созданию образно-ассоциативной модели на одном из обобщающих уроков по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в 10 классе. При этом в центре внимания оказываются пространственные характеристики, при помощи которых раскрывается внутренний мир Раскольникова – личности с чувством «разомкнутости и разъединения с человечеством» (Ф.М. Достоевский). В статье подробно описывается деятельность десятиклассников по созданию следующей образно-ассоциативной модели: суженное пространство (клетушка, гроб, скорлупа черепахи; жизнь приговоренного к смерти на «аршине пространства»); граница между Раскольниковым и окружающим миром, между настоящим и прошлым (мучительнейшее ощущение; прежнее, чуть видимое под ногами; один); расширенное жизненное пространство (прорвавшийся нарыв; воздух, который переменить надо; необозримая степь, облитая солнцем, и не прошедшие века Авраама и стад его). Представленная выше модель, опирающаяся на образную структуру произведения, через художественное пространство фиксирует прежде всего изменения во внутреннем мире Раскольникова и максимально приближена к идейно-художественной доминанте романа. Такая модель или похожие модели могут быть созданы в результате совместной деятельности учеников и учителя, но они могут быть представлены школьникам (пусть и с определенными подсказками, навигаторами) для развернутого пояснения, комментирования с обязательным выводом. Кроме того, в модели могут отсутствовать отдельные элементы, которые следует восстановить. Налицо моделирующая деятельность школьников, основанная на интерпретации и соотнесении друг с другом целой системы образов, чаще всего символических. Именно эта система, терминологически обозначенная нами как модель, и представляет смысловое ядро литературного произведения.

Ключевые слова: образно-ассоциативная модель, моделирующая деятельность, обобщающий урок, суженное и расширенное жизненное пространство, смысловая доминанта, интерпретация, соотнесение символических образов, эволюция героя

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шутан М.И. Создание образно-ассоциативной модели на обобщающем уроке по литературному произведению // Литература в школе. 2021. № 2. С. 53–65. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-53-65

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-53-65

M.I. Shutan

Nizhny Novgorod Institute of the Education Development,
Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation

Creating a figurative-associative model in a generalizing lesson on a literary work

Abstract. In a literature lesson, a model can be created based on the combination of various images, between which there are semantic connections. However, this structure must have some super-task that determines the selection of images and the direction of their characteristics at the stage of commenting, explaining. The article describes the work on the creation of an image-associative model on one of the generalizing lessons on the novel by F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" in the 10th grade. At the same time, the focus is on spatial characteristics, which reveal the inner world of Raskolnikov's – a person with a sense of "detachment and disconnection from humanity" (F.M. Dostoevsky). The article describes in detail the activities of the 10th grade students when creating the following image-associative model: narrowed space (cage, coffin, turtle shell; life sentenced to death in the yard of space); the boundary between Raskolnikov and the world, between present and past (excruciating feeling; the former, slightly visible under the feet; one); extended living space (burst abscess; the air that needs to be changed; a vast sunlit steppe, and unpassed times of Abraham's and flocks' of his). The model presented above, based on the figurative structure of the work, primarily captures changes in Raskolnikov's inner world through the artistic space and is as close as possible to the ideological and artistic dominating idea of the novel. Such a model or similar models can be created as the result of the joint activity of students and teachers, but they can be presented to students (even with certain hints, navigators) for detailed explanations, commentary with a mandatory conclusion. In addition, the model may be missing individual elements that should be restored. There is a modeling

activity of schoolchildren, based on the interpretation and correlation with each other of a whole system of images, most often symbolic. It is this system, terminologically designated by us as a model, that represents the semantic core of a literary work.

Key words: image-associative model, modeling activity, generalizing lesson, narrowed and expanded living space, semantic dominating idea, interpretation, correlation of symbolic images, evolution of the character

CITATION: Shutan M.I. Creating a figurative-associative model in a generalizing lesson on a literary work. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 53–65. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-53-65

Как известно, моделирование представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте. Этот последний и называют моделью. Подобие между моделью и объектом заключается в сходстве характеристик или функций¹. На уроке литературы может создаваться модель, основанная на соединении различных образов из изучаемого произведения, между которыми существуют смысловые связи. Но у этой структуры должна быть некая сверхзадача, определяющая отбор образов и направление их характеристики на этапе комментирования, пояснения.

Еще Аристотель полагал, что представления соединяются по определенным правилам, которые через много веков называли законами ассоциации. Имеются в виду связи представлений по смежности, сходству, контрасту [8, с. 138]. Психологи отмечают, что на тип ассоциаций влияют аффективные переживания [9, с. 573], это чрезвычайно важно учитывать, когда речь идет о рецепции художественных произведений.

¹ Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. 3-е изд. М., 1975. С. 252.

Само литературное произведение представляет собой образно-ассоциативную структуру, служащую «опорой для реконструкции произведения воспринимающим субъектом» [11]. «Синтезированное представление о тех частях, которые скрепляют, “держат” эту целостность», связано «для учащихся со смыслами произведений, с развитием художественного сознания автора, с ценностным освоением мира» [12, с. 208]. Соответственно, на обобщающем уроке можно создавать образно-ассоциативную модель, приближающую школьников к смысловой доминанте изучаемого произведения. Причем в таком случае не может не действовать принцип вариативности. Создание образно-ассоциативной модели – творческий результат совместной деятельности учеников и учителя. Деятельность такого рода в полной мере соответствует логике обобщающих уроков, которые «имеют целью не только подведение итогов и формирование обобщений и выводов. Заключительные занятия ориентируют учащихся на воссоздание целостности произведения» [4, с. 86].

Охарактеризуем работу по созданию образно-ассоциативной модели на одном из обобщающих уроков

по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в 10 классе. При этом в центре внимания оказываются пространственные характеристики, при помощи которых раскрывается внутренний мир Раскольникова – личности, в большинстве глав романа «замкнутой в своем одиночестве» [6, с. 177], личности с чувством «разомкнутости и разъединения с человечеством» (Ф.М. Достоевский).

Следует учитывать и тип героя, к которому можно отнести слово «фантастический» (человек, оторванный от живой жизни). Это «наделенный теоретически раздраженным сердцем идеолог, которому мало одного существования. Его цель – посвятить себя превышающей обычную жизнь идее. Раскольников, даже будучи уже на каторге, долгое время мучается только одним – своей “наполеоновской” несостоятельностью» [10, с. 112].

Создавая ассоциативно-образную модель романа Ф.М. Достоевского, необходимо также помнить о том, что писатель показывает эволюцию героя, его путь от зла к добру. К этому болезненному, очень трудному, растянутому во времени процессу могут быть отнесены следующие суждения русского философа Н.А. Бердяева: «Зло должно быть преодолено и побеждено, но оно дает обогащающий опыт <...> Зло также и путь человека. И всякий, кто прошел через Достоевского и пережил его, познал тайну раздвоения, получил знание противоположностей, вооружился в борьбе со злом новым могущественным оружием – знанием зла, получил возможность преодолеть его изнутри, а не внешне лишь бежать от него и отбрасывать его, оставаясь

бессильным над его темной стихией» [3, с. 225]. В этом высказывании речь идет не только о героях Ф.М. Достоевского, но и о читателях – о том опыте, который они обретают, постигая художественный мир великого писателя.

И. На уроке прежде всего остановимся на фрагментах, где показывается **суженное пространство**.

А. В начале учебного занятия рассматривается комната Раскольникова (третья глава из первой части). Это «крошечная клетушка, шагов в шесть длиной, имевшая самый жалкий вид с своими желтенькими, пыльными и всюду отставшими от стены обоями, и до того низкая, что чуть-чуть высокому человеку становилось в ней жутко, и все казалось, что вот-вот стукнешься головой о потолок» [5, с. 29]. Перед нами предельно суженный мир, вызывающий у повествователя ассоциацию со скорлупой черепахи, в которую главный герой романа ушел от всех. По мнению М.М. Бахтина, «в этом “гробу” нельзя жить биографической жизнью, – здесь можно только переживать кризис, принимать последние решения, умирать или возрождаться...» [1, с. 198]. Но в этой крошечной клетушке происходит интенсивная интеллектуальная деятельность человека, отгораживающая его от окружающего мира и созидаящая антигуманную теорию. Эта клетушка – знак погруженности человека в самого себя, в свою доктрину.

Причем у этого интеллектуального процесса обнаруживается поэтическое, чуть ли не романтическое измерение, которое позднее проявится в следующих словах Порфирия Петровича, становящихся предметом анализа учеников: «Я тогда поглумился,

а теперь вам скажу, что ужасно люблю вообще, т.е. как любитель, эту первую, юную, горячую пробу пера. Дым, туман, струна звенит в тумане. Статья ваша нелепа и фантастична, но в ней мелькает такая искренность, в ней гордость юная и неподкупная, в ней смелость отчаяния...» [5, с. 427]. Такие эпитеты, как «юная», «горячая», «неподкупная», «нелепая», «фантастичная», имена существительные «искренность», «гордость», «смелость отчаяния», «дым», «туман», «струна», звенящая в тумане, несомненно, обозначают подлинно живой процесс, проникнутый чувствами, эмоциями, охватывающими автора статьи, что ни в коей мере, по мнению десятиклассников, не отрицает и тем более не оправдывает ее антигуманной направленности.

По мнению С.В. Белова, «желтая каморка» Раскольникова, которую Достоевский сравнивает с гробом, противопоставляется комнате Сони; у Раскольникова, закрытого от мира, – тесный гроб; у Сони, открытой миру, – «большая комната с тремя окнами» [2, с. 28]. Такого рода соотношение двух жизненных пространств делают ученики на уроке.

Б. Далее ученикам предлагается для осмысления следующий фрагмент из шестой главы второй части: «Где это, – подумал Раскольников, идя далее, – где это я читал, как один приговоренный к смерти, за час до смерти, говорит или думает, что если бы пришлось ему жить где-нибудь на высоте, на скале, и на такой узенькой площадке, чтобы только две ноги можно было поставить, – а кругом будут пропасти, океан, вечный мрак, вечное уединение и вечная буря, – и оставаться так, стоя на аршине пространства, всю жизнь,

тысячу лет, вечность, – то лучше так жить, чем сейчас умирать! Только бы жить, жить и жить! Как бы ни жить – только жить!.. Экая правда! Господи, какая правда! Подлец человек! И подлец тот, кто его за это подлецом называет», – прибавил он через минуту» [5, с. 151–152].

Прежде всего десятиклассники обращают внимание на такой образ, как «аршин пространства», на узенькую площадку на скале, вокруг которой опасность, угроза смерти (отметим, что эпитет «вечный» употребляется в связи со словами «мрак», «уединение», «буря», а чуть позднее встречается отвлеченное существительное «вечность»). Причем в этом пространстве человек обречен на статику, ибо любое движение может привести к печальным последствиям. Но он готов даже на это, ведь, будучи приговоренным к смерти, он ценит жизнь даже в самых необычных ее проявлениях. Ученики отмечают повтор инфинитива «жить», употребление в последнем случае перед ним ограничительной частицы «только». Обращают они внимание и на восклицательную интонацию, нагнетаемую автором.

Это внутренняя речь Раскольникова, встречающаяся в кризисный период его жизни – после совершения двух убийств. И не удивляет, что именно сейчас герой Достоевского идентифицирует себя с приговоренным к смерти: он уже настолько устал от душевных мук, от болезненного состояния, что готов на предельно суженное жизненное пространство. «Аршин пространства» и «клетушка», «гроб», «скорлупа черепахи» – образы одного ряда, выразительно передающие суженное жизненное пространство главного героя романа, что отмечают десятиклассники.

Работая с этим фрагментом, десятиклассники находят опорные образы и комментируют их, а также в центре их внимания оказываются лексические повторы и интонационный рисунок последних фраз. Целесообразным следует назвать и выразительное чтение этого фрагмента школьниками.

В связи с этим фрагментом у школьников возникает ассоциация с шестой главой из первой части.

Раскольников приближается к месту совершения преступления и, проходя мимо Юсупова сада, думает об устройстве высоких фонтанов, а позднее переходит к убеждению, «что если бы распространить Летний сад на все Марсово поле и даже соединить с дворцовым Михайловским садом, то была бы прекрасная и полезнейшая для города вещь». И далее: «Так, верно, те, которых ведут на казнь, прилепливаются мыслями ко всем предметам, которые им встречаются на дороге», – мелькнуло у него в голове, но только мелькнуло как молния; он сам поскорей погасил эту мысль...» [5, с. 73]. Ученики сразу же обращают внимание на словосочетание «те, которых ведут на казнь», т.к. в ранее рассмотренном фрагменте в сознании Раскольникова возникла ассоциация с приговоренным к смерти. Оказывается, непосредственно перед совершением преступления и после этого поступка сознание героя посещают сходные образы, свидетельствующие в каждом случае о его болезненном психологическом состоянии, а оно вряд ли может быть названо допустимым для сверхчеловека.

На этом этапе занятия учитель подчеркивает, что ассоциация с человеком, которого ведут на казнь, навеяна, несомненно, фактом биогра-

фии самого писателя, которого везли в 1849 г. на казнь на Семеновский плац по делу петрашевцев, и рассказом В. Гюго «Последний день приговоренного к смертной казни», высоко ценимым Ф.М. Достоевским. Герой рассказа Гюго по дороге на казнь, «несмотря на туман и частый мутный дождь, заволакивавший воздух точно сеткой паутины <...> до мельчайших подробностей видел все, что происходило вокруг» [2, с. 105].

Вопросы и задания

1. Выявите особенности жизненного пространства Раскольникова (описание комнаты в гл. 3 из ч. 1).
2. Докажите, что Порфирий Петрович воспринимает первую пробу пера романтически. Оправдывает ли эта романтическая атмосфера Раскольникова? Представляет ли вы написание Раскольниковым статьи в комнате с другими пространственными характеристиками?
3. Сопоставьте комнаты Раскольникова и Сони. Докажите, что различие их жизненных пространств приобретает символический смысл.
4. Что собой представляет жизнь на «аршине пространства» (гл. 6 из ч. 2)? Соотнесите такие образы, как «аршин пространства», «клетушка», «гроб», «скорлупа черепахи».
5. Когда у Раскольникова впервые возникает ассоциация с приговоренным к смерти и какой смысл она приобретает (гл. 6 из ч. 1)?

II. Теперь следует поработать с фрагментами, в которых присутствует **граница между Раскольниковым и окружающим миром, а также между настоящим и прошлым** – граница, ощущаемая самим героем романа. Конечно, эта группа фрагментов может рассматриваться как особая

разновидность только что проанализированной группы.

А. В центре внимания школьников оказывается психологическое состояние Раскольникова в полицейском участке после совершения преступления (первая глава из второй части). В том фрагменте, которому уделяется на уроке особое внимание, мы курсивом выделили слово «ощущение», которое периодически повторяется в нем и выполняет функцию лейтмотива: «Не то чтоб он понимал, но он ясно *ощущал*, всею силою *ощущения*, что не только с чувствительными экспансивностями, как давеча, но даже с чем бы то ни было ему уже нельзя более обращаться к этим людям, в квартальной конторе, и будь это все его родные братья и сестры, а не квартальные поручики, то и тогда ему совершенно незачем было бы обращаться к ним и даже ни в каком случае жизни; он никогда еще до сей минуты не испытывал подобного странного и ужасного *ощущения*. И что всего мучительнее – это было более *ощущение*, чем сознание, чем понятие; непосредственное *ощущение*, мучительнейшее *ощущение* из всех до сих пор жизнью пережитых им *ощущений*» [5, с. 100].

Что же это за странное, ужасное, мучительнейшее ощущение, еще не воплощенное в понятии, еще не осознанное? По мнению десятиклассников, это ощущение границы, жесткой демаркационной линии, как бы проведенной между ним и окружающим миром после совершения преступления. Перейти через нее невозможно, даже если рядом оказываются близкие люди, родственники. Причем та или иная жизненная ситуация не может стать исключением. Это универсальный закон.

Ученики отмечают, что постоянный повтор слова «ощущение» в последнем предложении (четыре случая употребления слова) передает внутреннее напряжение Раскольникова. А самое главное заключается в том, что пространственная характеристика психологического состояния героя выстраивается читателями, в том числе и учениками, без особых затруднений: речь идет о предельном сужении жизненного пространства Раскольникова. Но если существование «на аршине пространства» не предполагало существование людей, ибо героя вполне устраивало лишь физическое существование, то здесь акцентируется внимание на ситуации «Раскольников и окружающие его люди».

Б. Во второй главе из второй части встречаются следующие строки: «В какой-то глубине, внизу, где-то чуть видно под ногами, показалось ему теперь все это *прежнее* прошлое, и *прежние* мысли, и *прежние* темы, и *прежние* впечатления, и вся эта панорама, и он сам, и все, и все... Казалось, он улетал куда-то вверх и все исчезало в глазах его» [Там же, с. 110]. Курсивом мы выделили повторяющееся слово, приобретающее здесь особое значение. Причем прошлое и настоящее, противопоставленные друг другу, подаются автором в пространственном ракурсе: все, что связано с прошлым, оказывается под ногами героя и исчезает в его глазах, а в настоящем он куда-то улетает.

Соотнося друг с другом фрагменты из первых двух глав второй части романа, школьники подчеркивают следующее: и в том и в другом фрагменте говорится о той границе, которую ощущает, а позднее и осознает

Раскольников, между собой и окружающим миром, между настоящим и прошлым. Причина этой трансформации его подсознания и сознания в совершенном им преступлении. Возврата к прошлым психологическим реакциям, переживаемым как настоящее, по его мнению, быть не может.

В. Раскольников прерывает отношения с матерью и сестрой (третья глава из четвертой части): «Я вас помню и люблю... Оставьте меня! Оставьте меня одного! Я так решил, еще прежде... Я это наверно решил... Что бы со мной ни было, погибну я или нет, я хочу быть один. Забудьте меня совсем... Это лучше... Не спрашивайте обо мне. Когда надо, я сам приду или... вас позову. Может быть, все воскреснет!.. А теперь, когда любите меня, откажитесь... Иначе, я вас возненавижу, я чувствую... Прощайте!» [5, с. 295].

Рассматривая этот небольшой монолог героя, десятиклассники обращают внимание на прерывистость речи Раскольникова (обилие коротких фраз, пауз), свидетельствующую о его волнении, психологическом напряжении. Конечно, нелегко ему дается это решение, ведь он любит и мать, и сестру. А повторяющееся слово «один» приобретает в данном случае символическое значение и воспринимается как знак отъединенности Раскольникова от окружающего мира.

В этой же главе передается содержание разговора Раскольникова с Разумихиным, завершающегося следующими двумя фразами: «Оставь меня, а их... не оставь. Понимаешь меня?» А далее мы читаем: «В коридоре было темно; они стояли возле лампы. С минуты они смотрели друг на друга молча. Разумихин всю жизнь помнил эту минуту. *Горевший и пристальный*

взгляд Раскольникова как будто усиливался с каждым мгновением, проникал в его душу, в сознание. Вдруг Разумихин вздрогнул. Что-то странное как будто прошло между ними... Какая-то идея проскользнула, как будто намек; что-то ужасное, безобразное и вдруг понятное с обеих сторон... Разумихин побледнел как мертвец» [Там же, с. 296]. Выделенная нами курсивом фраза, которая фиксирует деталь портрета, отличающуюся динамикой, занимает в приведенном абзаце центральное место, т.к. под воздействием характеризуемого автором взгляда Разумихин открывает для себя страшную истину (именно Раскольников – преступник), помогающую понять мотив его поступка. О том, что для героя это страшное истина, свидетельствует следующая фраза: «Разумихин побледнел как мертвец».

Но необходимо рассматривать этот эпизод в связи со следующим эпизодом (четвертая глава), в котором Раскольников говорит Соне: «Я сегодня родных бросил, мать и сестру. Я не пойду к ним теперь. Я там все разорвал»; «У меня теперь одна ты. Пойдем вместе... Я пришел к тебе. Мы вместе прокляты, вместе и пойдем!»; «Знаю только, что по одной дороге, наверно, знаю, – и только. Одна цель!»; «Надо же, наконец, рассудить серьезно и прямо, а не по-детски плакать и кричать, что Бог не допустит!»; «Что делать? Сломать, что надо, раз навсегда, да и только: страдание взять на себя! Что? Не понимаешь? После поймешь... Свободу и власть, а главное власть! Над всею дрожащею тварью и над всем муравейником!.. Вот цель! Помни это!» [Там же, с. 310, 311]. Слова «одна ты», «одна дорога», «вместе» выражают намерение Раскольникова связать жизнь с Соней,

приобщив ее к своей теории, ведь она тоже *переступила*. Но и в этом случае жизненное пространство героя будет суженным, т.к. оно обусловлено рамками той теории, к которой Раскольников хочет приобщить Соню. Сама теория не дает возможности *подлинного* воссоединения с миром.

Вопросы и задания

1. О каком ощущении Раскольникова пишет автор (гл. 1 из ч. 2)? Обоснуйте повтор этого слова.
2. Докажите, что прошлое и настоящее представлены в пространственном ракурсе (гл. 2 из ч. 2).
3. Почему Раскольников прерывает отношения с родственниками (гл. 3 из ч. 4)? Выявите особенности речи героя. Докажите, что слово «один» превращается в символический образ. Какая деталь портрета Раскольникова приобретает особое значение и почему?
4. Покажите смысловую связь гл. 4 и 3 из ч. 4.

5. Думал ли Раскольников о Соне, когда решил разорвать отношения с родственниками?

III. Но в романе раскрывается и противоположная сторона натуры Раскольникова, характеризующаяся при помощи образов, свидетельствующих о **расширении жизненного пространства героя**, причем 1) расширения, данного как нечто импульсивное, за которым произойдет возвращение в прежнее психологическое состояние; 2) расширения, обозначенного как некая перспектива, о которой необходимо задуматься герою Достоевского; 3) расширения, знаменующего собой сущностный перелом в его внутреннем мире.

В приведенной ниже цитатной таблице эти три варианта расширения жизненного пространства героя отражены (табл. 1), причем курсивом выделены наиболее важные образы [5, с. 60, 434–435, 517–518].

Таблица 1

Варианты расширения жизненного пространства Раскольникова

Глава 5 из первой части	Глава 2 из шестой части	Глава 2 из эпилога
Проходя через мост, он тихо и спокойно смотрел на Неву, на яркий закат яркого, красного солнца. Несмотря на слабость свою, он даже не ощущал в себе усталости. Точно нарыв на сердце его, нарывавший весь месяц, вдруг прорвался. Свобода, свобода! Он свободен теперь от этих чар, от колдовства, обаяния, от наваждения!	Вам, во-первых, давно уже воздух переменить надо. Что ж, страдания тоже дело хорошее. Пострадайте. Миколка-то, может, и прав, что страдания хочет. Знаю, что не веруется, – а вы лукаво не мудруйствуйте; отдайтесь жизни прямо, не рассуждая; не беспокойтесь, – прямо на берег вынесет и на ноги поставит. На какой берег? А я почем знаю? Я только верую, что вам еще много жить. <...> Станьте солнцем, вас все и увидят. Солнцу прежде всего надо быть солнцем.	С высокого берега открывалась широкая окрестность. С дальнего другого берега чуть слышно доносилась песня. Там, в облитой солнцем необозримой степи, чуть приметными точками чернелись кочевые юрты. Там была свобода и жили другие люди, совсем не похожие на здешних, т.к. бы самое время остановилось, точно не прошли еще века Авраама и стад его. Раскольников сидел, смотрел неподвижно, не отрываясь; мысль его переходила в грезы, в созерцание; он ни о чем не думал, но какая-то тоска волновала его и мучила.

А. Работая с первым фрагментом, десятиклассники прежде всего обращают внимание на такой образ, как прорвавшийся нарыв, который знаменует собой освобождение от наваждения идеи. Причем нагнетание однородных дополнений, создающее эффект восходящей градации, передает эмоциональность Раскольникова. А происходит это после его первого сна. «Яркий закат яркого, красного солнца» (стилистически значимый лексический повтор эпитета) подчеркивает символический характер происшедшего с главным героем романа.

Но на самом деле в этой ситуации Раскольников пребывает в мире иллюзий: стоило ему узнать о том, что завтра в семь часов вечера старуха дома будет одна, как он отдает себе отчет в том, что «нет у него более ни свободы рассудка, ни воли и что все вдруг решено окончательно». И впервые в тексте романа возникает ассоциация с приговоренным к смерти [5, с. 62]. При этом отметим следующее: любые суждения об отсутствии воли приобретают пространственный смысл, т.к. создается ощущение, что есть сила, которая тянет за собой человека в определенном направлении, и он от нее полностью зависим.

Тем не менее важно, что после жуткого сна Раскольников ощутил всю мерзость предстоящего поступка, а это, несомненно, раскрывает его личностный потенциал, в связи с чем возникает ассоциация с первой главой романа. После «пробы» он восклицает: «Главное: грязно, пакостно, гадко, гадко!.. И я, целый месяц...». А чуть позднее он говорит себе с надеждой: «Все это вздор, и нечем тут было смущаться! Просто физическое расстройство!» [Там же, с. 11, 12].

Та же резкая смена психологических состояний.

Б. Образы, встречающиеся во втором фрагменте (воздух, берег), свидетельствуют о том, что следователь Порфирий Петрович пытается оказать нравственно-психологическое воздействие на Раскольникова, убеждая его в необходимости изменить собственное жизненное пространство, выйти из душного, замкнутого мира, а это неизменно приведет к изменениям в его внутреннем мире.

Кстати, порфирьевское «воздуху!», по мнению Ю.Ф. Карякина, это «и собственная тоска по себе, несостоявшемуся, задышающемуся. “Вам теперь только воздуху надо, воздуху, воздуху!” Ему и самому – надо. И он – прорывается к этому “воздуху”, пытаясь (пока насильно и безуспешно) спасти Раскольникова» [7, с. 29–30].

Образ солнца, возникающий в монологе следователя, чрезвычайно важен, ведь Порфирий Петрович считает, что Раскольников способен на очищение души и разума и должен стать в перспективе нравственным ориентиром для многих людей.

В. В картину безграничного, облитого солнцем пространства в третьем фрагменте органично входит описание истинно свободных, поющих людей, далеких от цивилизации (ветхозаветная ассоциация здесь вполне уместна!). И эта картина в полной мере соответствует перелому во внутреннем мире героя, который сейчас должен свершиться. Суть перелома – в прорыве границы, отделяющей Раскольникова от мира, от полноценной жизни, а она не может уместиться в прокрустово ложе той или иной теории, претендующей на универсальность, на абсолютную истину.

Вопросы и задания

1. Какие символические образы передают психологическое состояние Раскольникова после первого сна и какой смысл они приобретают (гл. 5 из ч. 1)?
2. Докажите, что образы «воздух», «берег», «солнце» в монологе Порфирия Петровича, обращенном к Раскольникову, занимают центральное место (гл. 2 из ч. 6).
3. Выявите особенности пространства в заключительной части эпилога и сформулируйте его символические смыслы. Докажите, что оно контрастирует с пространственными картинками Петербурга.
4. Сопоставьте три рассмотренных фрагмента.

IV. На заключительном этапе работы ученики объединяют результаты собственных наблюдений и создают следующую модель произведения Ф.М. Достоевского:

А. Суженное пространство

1. Клетушка, гроб, скорлупа черепахи.
2. Жизнь приговоренного к смерти на аршине пространства.

Б. Граница между Раскольниковым и окружающим миром, между настоящим и прошлым, ощущаемая героем

1. Мучительнейшее ощущение.
2. Прежнее, чуть видимое под ногами.
3. Один.

В. Расширенное жизненное пространство

1. Прорвавшийся нарыв.
2. Воздух, который переменить надо.
3. Необозримая степь, облитая солнцем, и не прошедшие века Авраама и стад его.

Представленная выше модель, опирающаяся на образную структуру произведения, через художествен-

ное пространство фиксирует прежде всего изменения во внутреннем мире Раскольникова и максимально приближена к идейно-художественной доминанте романа.

Например, другая модель основана на логике отражения теории Раскольникова в других теориях и жизненных позициях и призвана показать, что идея главного героя романа носит далеко не случайный характер, а легко вписывается в идеологическую канву исторической эпохи:

Теория Раскольникова

Господин будущего, выходящий из колеи.

Отражения

1. Поправляемая и направляемая природа (разговор офицера со студентом).
2. Процент, уходящий каждый год (А. Кетле и популяризатор его идей А. Вагнер).
3. Кладка кирпичиков и расположение коридоров и комнат в фаланстере (утопические социалистические теории).
4. Целый кафтан (Лужин).
5. Переход через меру: «разожженный уголек», в крови пребывающий (Свидригайлов).

Отметим, что жизненная позиция Свидригайлова занимает в этой модели особое место, ибо речь идет о человеке, который, придерживаясь логики вседозволенности, не говорит об общественном благе.

Такие модели или похожие модели могут быть созданы в результате совместной деятельности учеников и учителя, но они могут быть представлены школьникам (пусть и с определенными подсказками, навигаторами) для развернутого пояснения,

комментирования с обязательным выводом. Кроме того, в модели могут отсутствовать отдельные элементы, которые следует восстановить.

Итак, перед нами моделирующая деятельность школьников, основанная на интерпретации и соотнесении друг с другом целой системы образов, чаще всего символических. Именно эта система, терминологиче-

ски обозначенная нами как модель, и представляет смысловое ядро литературного произведения. Но нельзя не отметить, что в этой функции может оказаться и единственный символический образ, выполняющий синтезирующую функцию (например, образ огня, пламени на обобщающем уроке по поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри» в 8 классе) [13].

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. М., 1979.
2. Белов С.В. Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»: комментарий. Л., 1979.
3. Бердяев Н.А. Откровение о человеке в творчестве Достоевского // О Достоевском: творчество Достоевского в русской мысли 1881–1931 годов: сборник статей. М., 1990. С. 215–233.
4. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. 3-е изд. М., 2004.
5. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: В 15 томах. Т. 5. Л., 1989.
6. Иванов Вяч. Достоевский и роман-трагедия // О Достоевском: творчество Достоевского в русской мысли 1881–1931 годов: сборник статей. М., 1990. С. 164–192.
7. Карякин Ю.Ф. Достоевский и канун XXI века. М., 1989.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: учебное пособие. М., 2003.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2006.
10. Савинков С.В. Готовое и неготовое как формы существования в творчестве Достоевского // Савинков С.В., Фаустов А.А. Аспекты русской литературной психологии. М., 2010. С. 108–132.
11. Савранский И.Л. Коммуникативно-эстетические функции культуры. М., 1979.
12. Шамрей Л.В. Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника: монография. Нижний Новгород, 2019.
13. Шутан М.И. Принципы моделирующей деятельности школьников на уроке литературы // Литература в школе. 2014. № 2. С. 22–27.

References

1. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoyevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow, 1979. (In Russ.)
2. Belov S.V. Roman F.M. Dostoyevskogo «Prestupleniye i nakazaniye»: kommentariy [Dostoevsky's novel "Crime and Punishment": Commentary]. Leningrad, 1979. (In Russ.)
3. Berdyaev N.A. Revelation about man in the works of Dostoevsky. *O Dostoyevskom: tvorchestvo Dostoyevskogo v russkoy mysli 1881–1931 godov: sbornik statey*. Moscow, 1990. Pp. 215–233. (In Russ.)
4. Bogdanova O.Yu., Leonov S.A., Chertov V.F. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. O.Yu. Bogdanova (ed.). 3rd ed. Moscow, 2004. (In Russ.)
5. Dostoevsky F.M. Sobraniye sochineniy. V 15 t. [Collection of works in 15 vols]. Vol. 5. Leningrad, 1989. (In Russ.)
6. Ivanov Vyach. Dostoevsky and the Novell-tragedy. *O Dostoyevskom: tvorchestvo Dostoyevskogo v russkoy mysli 1881–1931 godov: sbornik statey*. Moscow, 1990. Pp. 164–192. (In Russ.)

7. Karyakin Yu. Dostoyevskiy i kanun XXI veka [Dostoevsky and the eve of the XXI century]. Moscow, 1989. (In Russ.)
8. Petrovsky A.V., Yaroshevsky M. G. Teoreticheskaya psikhologiya [Theoretical psychology]. Manual. Moscow, 2003. (In Russ.)
9. Rubinstein S.L. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2006. (In Russ.)
10. Savinkov S.V. *Finished and unfinished* as forms of existence in Dostoyevsky's works. Savinkov S.V., Faustov A.A. *Aspekty russkoy literaturnoy kharakterologii*. Moscow, 2010. Pp. 108–132. (In Russ.)
11. Savransky I.L. Kommunikativno-esteticheskiye funktsii kultury [Communicative and aesthetic functions of culture]. Moscow, 1979. (In Russ.)
12. Shamrey L.V. Rol obrazno-assotsiativnogo myshleniya v razvitii chitatelya-shkolnika: monografiya [The role of figurative and associative thinking in the development of the reader-pupil]. Nizhny Novgorod, 2019. (In Russ.)
13. Shutan M.I. Principles of modeling activity of schoolchildren at the literature lesson. *Literature at School*. 2014. No. 2. Pp. 22–27. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.02.2021, принята к публикации 15.03.2021
The article was received on 25.02.2021, accepted for publication 15.03.2021

Сведения об авторе / About the author

Шутан Мстислав Исаакович – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук; заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин, Нижегородский институт развития образования

Mstislav I. Shutan – ScD in Education, PhD in Philology; Head of the Department of Historical and Philological Sciences, Nizhny Novgorod Institute of the Education Development

E-mail: mshutan@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-66-77

А.М. Антипова¹, Э.С. Калинина²¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация;² Школа № 1554,
127490 г. Москва, Российская Федерация

Свободное чтение школьника как социопедагогический феномен

Аннотация. В статье рассматривается феномен свободного чтения современных подростков, которых именуют поколением Z («цифровое поколение»). Цель статьи – на основе анализа научной литературы, изучения результатов социологических опросов выявить специфику свободного чтения, представить модель стимулирования свободного чтения учащихся 5–7 классов и отдельные результаты ее апробации. Теоретическое обоснование модели базируется на научных исследованиях, в которых представлены концепции формирования читательской самостоятельности учащихся (Н.Н. Светловская, И.С. Збарский и др.), раскрыт потенциал эмоционально-ценностного подхода в образовательном процессе, выявлены принципы активизации эмоциональной сферы (М.Г. Яновская), изложены концептуальные положения о стимулах чтения в контексте идеи психологической поддержки чтения (И.И. Тихомирова, Г.А. Иванова) и в аспекте социокультурной регуляции читательской деятельности (В.Я. Аскарова, С.Б. Синецкий, В.С. Цукерман). Разработанная авторами модель включает такие компоненты: 1) мониторинг читательских интересов младших подростков, изучение динамики их отношения к чтению и предпочитаемых способов коммуникации по поводу прочитанного, определение факторов, влияющих на выбор книг; 2) использование разнообразных стимулов чтения, различных форм учебных и внеучебных занятий по литературе на основе произведений из круга свободного чтения учащихся 5–7 классов; 3) реализация разных форм коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса: учащихся, учителя-словесника, школьного библиотекаря, родителей. В статье представлены этапы реализации модели, их основные содержательные линии, намечены перспективы дальнейшего исследования: стимулирование свободного чтения младших подростков в рамках дополнительного и неформального образования; индивидуальная работа с читателем-школьником в цифровую эпоху.

Ключевые слова: свободное чтение, внеклассное чтение, досуговое чтение, самостоятельное чтение, обязательное (программное) чтение, стимулы чтения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Антипова А.М., Калинина Э.С. Свободное чтение школьника как социопедагогический феномен // Литература в школе. 2021. № 2. С. 66–77. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-66-77

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-66-77

A.M. Antipova¹, E.S. Kalinina²¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation;² School No. 1554,
Moscow, 127490, Russian Federation

Free reading of a school student as a socio-pedagogical phenomenon

Abstract. The article examines the phenomenon of free reading of modern adolescents, who are called Generation Z ("digital generation"). The purpose of the article is to identify the specifics of free reading and, basing on the analysis of scientific literature and study of the results of opinion polls, to present a model for stimulating students' free reading in grades 5–7 and some results of its approbation. The theoretical justification of the model is based on the scientific research, which presents the concepts of forming the students' independent reading (N.N. Svetlovskaya, I.S. Zbarsky, etc.). It also reveals the potential of the emotional-value approach in the educational process, the principles of activating the emotional sphere (M.G. Yanovskaya), and covers the conceptual provisions on the incentives for reading in the context of the idea of psychological support for reading (I.I. Tikhomirova, G.A. Ivanova) as well as in the aspect of the socio-cultural regulation of reading activity (V.Ya. Askarova, S.B. Sinetsky, V.S. Tsukerman). The model developed by the authors includes the following components: 1) monitoring of the reading interests of younger adolescents; the study of the dynamics of their attitude to reading and the preferred methods of communication about what they read; determination of factors influencing the choice of books; 2) using a variety of reading stimuli, various forms of educational and extra-curricular studies in literature on the basis of works from the circle of free reading of students in grades 5–7; 3) the implementation of various forms of communicative interaction of participants of the educational process: students, literature teacher, school librarian, parents. The article presents the stages of the implementation of the model and the main content patterns; it outlines the prospects for further research: stimulating free reading of younger adolescents in the framework of additional and non-formal education; individual work with a student-reader in the digital age.

Key words: free reading, extracurricular reading, leisure-time reading, independent reading, compulsory (under curriculum) reading, incentives for reading

CITATION: Antipova A.M., Kalinina E.S. Free reading of a school student as a socio-pedagogical phenomenon. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 66–77. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-66-77

Российские специалисты единодушно признают, что чтение – мощный стимул личностного становления учащихся, средство формирования мировоззрения, развития их творческих способностей. Вместе с тем современные ученые пишут о барьерах на пути эффективной коммуникации, связанных с различиями в ценностях и способах коммуникации между представителями разных поколений – учителями и подростками, которых именуют поколением Z («цифровое поколение», «поколение XD»). При характеристике представителей этого поколения подчеркивается, что они и дня не могут провести без гаджетов, отдают предпочтение виртуальному общению: «Это поколение не считает нужным накапливать информацию, т.к. ее слишком много. Оно надеется на силу Google. Это поколение домоседов (Homelanders). У них нет кумиров, потому что на YouTube каждый подросток может набрать миллионы просмотров, если предложит качественный контент» [8, с. 160]. Медиасреда для подростков – привычное пространство коммуникации друг с другом по различным вопросам. Поэтому в работе с ними исследователи рекомендуют «заякорить» их внимание, дать возможность задуматься и самому сделать выбор» [Там же, с. 160].

Своеобразие «портрета» подростка XXI в. во многом определило направление исследовательского поиска: какую роль в процессе социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития современных подростков может сыграть так называемое *свободное чтение*, феномен которого пока мало исследован в теоретическом и практическом аспектах?

Цель статьи – на основе анализа научной литературы, изучения результатов социологических опросов, разных типов мониторинга выявить специфику свободного чтения, представить модель стимулирования свободного чтения учащихся 5–7 классов и отдельные результаты ее апробации.

Свободное чтение в педагогическом дискурсе рассматривается как вид внеклассного чтения. В первом издании «Методики преподавания литературы» В.В. Голубков предложил различать два вида внеклассного чтения: чтение дополнительное и свободное. Назначение дополнительного чтения – расширение и углубление классных занятий (так называемый минимум чтения). Свободное чтение предполагает, что «учащийся обращается к библиотеке или к своим товарищам и берет ту книгу, которая его интересует и которая, быть может, никакого отношения к школьному курсу в данном классе не имеет»¹ (читательский максимум). В последующих изданиях «Методики преподавания литературы» ученый подчеркивал, что внеклассное чтение «по самой своей природе должно опираться не на средства принуждения, а на рекомендацию и на *стимулирование* живого интереса к книге», что на внеклассное чтение «не следует смотреть как на что-то обязательное»² (курсив здесь и далее наш. – А.А., Э.К.).

В работах методистов второй половины XX в. главным образом речь шла о чтении программных

¹ Голубков В.В. Методика преподавания литературы: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений. М., 1938. С. 233–235.

² Голубков В.В. Методика преподавания литературы. 6-е изд., перераб. и доп. М., 1955. С. 395.

произведений и внеклассном чтении, рекомендательные списки которого включались в программы. В трудах Н.Н. Светловской была разработана теория читательской самостоятельности младших школьников и обосновано понятие *читательская самостоятельность*, трактовавшееся как «личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью»³.

И.С. Збарский представил концепцию системного руководства чтением и формирования читательской самостоятельности учащихся 5–11 классов. Предложенная им модель включала три круга чтения: обязательный минимум «эталонных» произведений для текстуального изучения; более широкий список произведений для чтения без детального разбора, но с обсуждением; круг произведений для *самостоятельного чтения* (внеклассное чтение с обсуждением на уроках). Методический «стержень» этой концепции – «овладение учащимися механизмом переноса опорных литературных знаний, обобщенных читательских умений и навыков, социально и личностно значимых ценностных ориентаций из сферы *классного* изучения литературы в сферу *свободного* и *творческого самостоятельного чтения*» [6, с. 5, 9, 10]. При этом содержание понятия «свободное чтение» не прояснялось.

³ Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд. М., 1987. С. 161.

Интерес представляют исследования зарубежных специалистов, в которых рассматривались такие виды чтения: чтение на досуге – *leisure reading* или собственно свободное чтение – *free reading* [20]; чтение в свободное время – *spare time reading* [23]; чтение вне школы – *reading outside of school* [17]. В работах зарубежных исследователей понятие «свободное чтение» часто раскрывается через понятие «свободное добровольное чтение» – *free voluntary reading* – чтение всего, что учащиеся хотят читать (в разумных пределах), и не несут никакой ответственности в виде отчетов о книгах или оценок [21]. Психологи К. Кларк и К. Румболд связывают термин «свободное чтение» с терминами *reading for pleasure* («чтение для удовольствия»), *reading for enjoyment* («чтение для наслаждения») и отмечают, что их производные используются взаимозаменяемо [18]. Своеобразие свободного чтения исследователи видят в том, что это чтение для получения информации или для удовольствия; никто не назначает его, никто не требует отчета, никто не проверяет понимание [22]. Пишут также о «широком/обширном чтении» (*extensive reading*), подразумевающим добровольное чтение исключительно для удовольствия или для развлечения; такое чтение происходит регулярно в течение длительных периодов [19].

По установившейся в нашем литературном образовании традиции подготовка учащихся к самостоятельному чтению в соответствии с их интересами и потребностями осуществлялась в рамках *внеклассного чтения*, а в руководстве чтением виделось необходимое условие формирования читательской самостоятельности.

Поэтому постоянно велся поиск путей повышения эффективности этого руководства, например: более пристальное внимание к читателю-школьнику, его реальному читательскому опыту и использование этого опыта на уроках литературы; сочетание коллективных и индивидуальных форм работы с читателем [13].

На рубеже XX–XXI вв. были выявлены характерные тенденции в репертуаре чтения российских школьников: от серьезной литературы – к развлекательной, от переводных классических детективов – к отечественным, большей частью легковесным, от научной фантастики – к фэнтези, от проблемных книг – к прикладным, от публицистики – к ток-шоу, от художественной литературы – к справочной. И.И. Тихомирова задается вопросом: «Отвечают ли эти тенденции реальному спросу подростков? Обеспечивают ли они подлинную свободу выбора?» [11, с. 77]. Проблемы чтения школьников получают осмысление в работах специалистов по социологии и психологии чтения (В.П. Чудинова, И.И. Тихомирова и др.), в трудах методистов (В.Ф. Чертов, Н.М. Свирина, И.В. Сосновская, Е.О. Галицких, А.М. Антипова, Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова и др.), обсуждаются на научных форумах, информация о которых представлена и на страницах журнала «Литература в школе» [2; 14]. В 2006 г. был проведен круглый стол «Свободное и обязательное чтение в XXI веке: конфликт и/или диалог?», где рассматривалась специфика свободного чтения учащихся, сопоставлялись программное (регламентированное) и свободное (нерегламентированное, исходящее из собственных желаний читателя) чтение [11, с. 76], шла речь об *отно-*

сительности свободы чтения, обусловленной влиянием моды, книжного рынка и др. Полученные данные о подростковом чтении свидетельствовали о существенных расхождениях между *реальным* и *желаемым* кругом свободного чтения подростков [Там же, с. 78].

Анализ работ отечественных и зарубежных специалистов свидетельствует о близости значений таких понятий, как *свободное чтение*, *досуговое чтение*, *самостоятельное чтение*, *чтение вне школы*, *чтение в свободное время*, *чтение для удовольствия*. Сопоставление трактовок содержания наиболее близких понятий – «свободное», «самостоятельное», «досуговое» – позволяет установить характерные черты *свободного чтения*: это чтение внепрограммное, не контролируемое, носящее необязательный, нерегламентированный характер; мотивированное читательским интересом; проявляющееся в способности самостоятельно определять круг своего чтения; осуществляющееся во время досуга. Содержание понятия «свободное чтение», таким образом, оказывается шире каждого из сравниваемых с ним понятий («досуговое чтение», «самостоятельное чтение»), признаки которых входят в него. При этом свободное чтение мотивируется не только досуговыми интересами, но и стремлением узнать что-то новое, в том числе связанное с изучаемым учебным материалом, и желанием обсудить прочитанное и пр.

Социокультурные изменения (глобализация, влияние инфокоммуникационных технологий, цифровизация и др.) актуализируют идею свободного чтения школьников, обуславливают постановку проблемы *стимулирования* свободного

чтения младших подростков, имеющей особую значимость в контексте современных задач воспитания компетентного читателя и основных положений Концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения⁴.

Под *стимулами чтения* понимается «побуждение к нему под влиянием определенных факторов» [3, с. 89–90]; «внешнее побудительное воздействие на выбор, восприятие и оценку литературы» [12, с. 64]. Словеснику важно учитывать, с одной стороны, влияние технологий рекламы и пропаганды, «мягких» методов (интерактивные формы взаимодействия с читателем), а с другой – социального окружения (семьи, круга непосредственного общения, референтных и субкультурных групп, сетевых читательских сообществ) [5, с. 542–555]. Ученые обращают внимание и на «неявные стимулы», связанные с организацией пространства чтения [3, с. 91]. Специалисты по детскому и подростковому чтению отмечают, что стимулы могут выступать как система заданий и поощрений; как советы и рекомендации; как все библиотечные воздействия на читателя. Однако наличие стимула «еще не говорит о непременном возникновении мотивации» [12, с. 64–65].

Формирование у школьников способности осуществлять самостоятельный выбор книг для чтения – результат целенаправленной работы по развитию *мотивационной сферы читателя-школьника*, возникновению и развитию личностного мотива – *интереса*. По мнению исследователей, самым сильным стимулом, «подвига-

ющим ребенка к книге и обуславливающим интерес», является «эмоциональное потрясение, возникающее в результате сопереживания с героями книги» [Там же, с. 82]. Самый надежный и долговременный фактор формирования читателя – формирование потребностей, предопределяющих развитие мотивации к чтению [5, с. 552].

Вслед за Г.И. Щукиной обозначим три группы стимулов, которые идут от разных источников: «стимулы, имеющие своим источником содержание учебного материала; стимулы, идущие от организации познавательной деятельности; стимулы, имеющие своим источником отношения, которые складываются в учебном процессе»⁵. Мы опирались также на работы М.Г. Яновской, в которых раскрыт потенциал эмоционально-ценностного подхода в образовательном процессе, выявлены принципы активизации эмоциональной сферы. Ученый ссылается на дифференцированный подход психологов к мотивам человеческой деятельности, согласно которому выделяются смыслообразующие мотивы и сосуществующие с ними мотивы-стимулы, выполняющие роль побудительных факторов [16, с. 109]. М.Г. Яновская определяет эмоциональные стимулы (игра, соревнование, проблемно-поисковый, эмоционально-образный и оценочно-рефлексивный стимулы) и отмечает, что в каждом из них и в их сочетании «заклучена идея сотрудничества-сотворчества» [Там же, с. 112].

⁴ Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. М., 2017.

⁵ Щукина Г.И. Познавательные интересы – актуальная проблема современной дидактики // Материалы семинара методистов-словесников педагогических институтов. Л., 1973. С. 30.

На основе анализа научной литературы, результатов изучения круга свободного чтения российских и зарубежных подростков нами разработана модель стимулирования свободного чтения младших подростков, которая включает такие компоненты:

- 1) *мониторинг* читательских интересов младших подростков, изучение динамики их отношения к чтению и предпочитаемых способов коммуникации по поводу прочитанного, определение факторов, влияющих на выбор книг;
- 2) использование разнообразных *стимулов чтения*, в том числе системы дифференцированных заданий, программирующих виды деятельности учащихся, а также различных *форм учебных и внеучебных занятий по литературе* на основе произведений из круга свободного чтения;
- 3) реализация разных *форм коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса*: учащихся 5–7 классов, учителя-словесника, школьного библиотекаря (педагога-библиотекаря), родителей.

В период с 2016 г. по настоящее время нами проводится мониторинг свободного чтения младших подростков [7], осуществляется анализ опросов, бесед со школьниками в возрасте 10–13 лет (5–7 классы) и их родителями. Выявлено, что младшие подростки часто выбирают досуговую деятельность, не связанную с чтением. Однако интерес к чтению проявляет половина опрошенных. Полагаясь на свой вкус в выборе книг, учащиеся ориентируются, в большей степени, на их наличие в домашней библиотеке и на рекомендации родителей. Весьма редко обращения за советами

к библиотекарю или учителю. В круг чтения младших подростков входят книги как отечественных, так и зарубежных авторов. Очевиден преимущественный интерес к чтению развлекательной литературы, фантастики, фэнтези. Книги современных писателей, в том числе для детей и о детях (сверстниках), встречаются редко. Беседы подтвердили наше предположение о слабой осведомленности подростков и их родителей о современной подростковой литературе, что определило постановку задачи целенаправленного приобщения к чтению произведений новейшей отечественной и зарубежной литературы о сверстниках, знакомства с периодикой для детей и подростков.

Обозначим основные линии работы по реализации названной модели, апробация которой осуществлялась поэтапно:

5 класс: органическое взаимодействие программного и свободного чтения школьников, расширение их представлений о современной отечественной и зарубежной детско-подростковой литературе и детской периодике. Были проведены: цикл уроков внеклассного чтения, классные часы, библиотечные уроки. На уроках по изучению программных произведений о детях актуализировался читательский опыт учащихся, создавались ситуации по стимулированию их свободного чтения. Так, пятиклассникам предлагалось представить книги, которые они хотели бы порекомендовать одноклассникам. После презентации книг прямым голосованием выбирались произведения для обсуждения, после чего были составлены тематические пары произведений, взятых из программы и из круга свободного чтения:

1. «Один. Совсем один?»: В.Г. Короленко. «В дурном обществе» – Д.Р. Сабитова. «Где нет зимы».
2. «Школа взросления»: В.П. Астафьев. «Васюткино озеро» – Э. Д’Эрвилли. «Приключения доисторического мальчика».
3. «Друзья-приятели»: М. Твен. «Приключения Тома Сойера» – Д. Вильке. «Грибной дождь для героя».

Итогом работы с пятиклассниками стал список прочитанных книг, которые учащиеся захотели предложить для чтения своим сверстникам, родителям, учителям и библиотекарю (в него вошло более 50 книг).

6 класс: подготовка и проведение литературных бесед на принципе добровольности участия, объединенных темой «Классики и современные писатели о детях и не только. Читаем вместе». Все книги для бесед были предложены учащимися. При реализации замысла были актуализированы идеи педагогов XIX – первой половины XX в. (свободный характер встреч, инициирование учащимися дискуссий по интересующим их произведениям и т.д.). Выбранные для обсуждения книги (литературная классика и книги современных авторов) наилучшим образом характеризуют читательские предпочтения ребят. Произведения были сгруппированы по темам:

1. «Один. Совсем один? (о детях-сиротах)»: Г. Бичер-Стоу. «Хижина дяди Тома», Д. Гринвуд. «Маленький оборвыш», Ф. Бернетт. «Маленький лорд Фаунтлерой», В. Гюго. Отрывки из романа «Отверженные» («Гаврош», «Козетта»), Д. Сабитова. «Где нет зимы» и др.
2. «Школа взросления (о проблемах подросткового возраста)»: Дж. Олдридж. «Последний дюйм»,

И.С. Шмелев. «Лето Господне», В.К. Железников. «Чучело», «Чудак из 6 Б», С.С. Сухинов. «Вожак и его стая» и др.

3. «Друзья-приятели»: В. Осеева. «Динка», Н.Н. Носов. «Витя Малеев в школе и дома», «Приключения Толи Клюквина», «Дневник Коли Синицына», Ф. Искандер. «Детство Чика», В.П. Крапивин. Сборник «Мушкетер и фея» и др.

4. Смешные, детективные и другие истории о сверстниках: А. Рыбаков. «Кортик», «Бронзовая птица», Ю.И. Коваль. «Пять похищенных монахов», «Недопесок», Н. Абгарян. «Шоколадный дедушка», «Тайна старого сундука», С.В. Востоков. «Фрося Коровина», М.О. Чудакова. «Дела и ужасы Жени Осинкиной» и др.

5. «Фантастическое рядом»: Дж. Крюс. «Тим Талер, или Проданный смех», Е.С. Велтистов. «Приключения Электроника», К. Булычев. «Сто лет тому вперед», В.П. Крапивин. «Дети синего фламинго», А. Жвалевский, Е. Пастернак. «Время всегда хорошее», В. Ледерман. «Календарь ма(й)я», Н. Гейман. «Коралина» и др.

6. «Ура! Каникулы!»: Е.С. Велтистов. «Миллион и один день каникул», К. Булычев. «Девочка с Земли», В.П. Крапивин. «Лето кончится не скоро», К. Коуэлл. «Как приручить дракона», Г. Кружков. «Приключения Миклуши и Маклая» и др.

Литературные беседы как форма внеурочных занятий предоставили широкие возможности для обогащения читательского опыта младших подростков, совершенствования разных практик чтения (книжного чтения, экранного чтения, аудиочтения), развития важнейших умений:

поиска источников информации о книжных новинках, работы с электронными каталогами, библиотеками и т.п. Одним из результатов реализации программы литературных бесед стала победа шестиклассников в городском литературном конкурсе «Лоцманы книжных морей» (Москва, 2020 г.).

7 класс: стимулирование свободного чтения учащихся в процессе организации исследовательской и проектной деятельности. В ходе экспериментальной работы были проведены уроки разных типов, внеурочные занятия, нацеленные на совершенствование читательского опыта семиклассников. Учащиеся создали квест на основе книг К. Грабенштейна «Побег из библиотеки мистера Лимончелло» и «Библиотечная олимпиада мистера Лимончелло» и представили его в форме игры. Предметом повышенного внимания стала работа с информационными ресурсами: сайтами Российской государственной детской библиотеки (знакомство с проектами/сайтами «БиблиоГид», «Вебландия», «ПроДетЛит»), издательств, выпускающих детско-подростковую литературу («Розовый жираф», «Компас-Гид», «Самокат», «Махаон»), книжных интернет-магазинов («Лабиринт», «Читай-город» и др.).

Постоянный мониторинг читательских интересов младших подростков дал возможность зафиксировать положительную динамику их отношения к чтению. Среди предпочитаемых способов коммуникации по поводу прочитанного доминируют обсуждение с одноклассниками на уроке/вне урока и общение с помощью электронных сервисов во внеурочное время. Выявлены внешние

стимулы, влияющие на выбор книг младшими подростками: дизайн книги, имя автора, жанр, серийность, включение в какой-либо топ; совет сверстника или значимого взрослого; реклама книги и (или) отзывы о ней (в том числе в Интернете).

Среди стимулов чтения доказали свою результативность игры-соревнования, дидактические игры-развлечения (ребусы, кроссворды, квесты и др.), проектная деятельность (в том числе разработка квестов), диалоги о прочитанном, выразительное чтение, рекомендация книг соответствующей тематики для сверстников, сопоставление произведений разных писателей на проблемно-тематической основе, применение коммуникационных технологий. Подтвердился творческий потенциал библиотечных уроков и социокультурных практик (привлечение школьников к участию в фестивалях и конкурсах).

В процессе развития читателя-подростка ведущую роль играют стимулы, имеющие своим источником отношения, которые складываются в учебном процессе между учащимися, учителем-словесником, библиотекарем, родителями, а также стимулы, идущие от организации познавательной деятельности. Школьники приобрели/обогатили опыт выполнения различных видов деятельности, связанных с чтением: ведение читательских дневников; написание отзывов/рецензий; пересказы разных видов; узнавание текста по отрывку или иллюстрации; устные рассказы о персонажах; создание иллюстраций; составление кроссвордов (викторин и т.п.) по прочитанной книге; презентация книги и др. Среди прочитанных художественных произведений наиболее сильное впечатление

произвели книги Д. Сабитовой «Где нет зимы», А. Тор «Остров в море», Дж. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме». Высокий интерес был проявлен к работе с научно-познавательными журналами «Квантик» и «Юный натуралист».

Есть основания говорить о возможности гармонизации читательской деятельности младших подростков на основе диалога их свободного и обязательного чтения, о плодотворности сотрудничества-сотворчества учителя, родителей, школьно-

го библиотекаря и применения библиотечных форм работы (библиомикс и библиофреш для учащихся/родителей, книжный флешмоб с участием родителей, буккроссинг и др.) в практике учителей разных предметов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением свободного чтения подростков в рамках дополнительного и неформального образования, анализом опыта индивидуальной работы с читателем-школьником в цифровую эпоху.

Библиографический список

1. Антипова А.М. Мотивы чтения и читательские интересы современного подростка // Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики: монография / под ред. Е.С. Романичевой. М., 2012. С. 72–78.
2. Антипова А.М., Подругина И.А. Традиции и современные стратегии развития методики преподавания литературы // Литература в школе. 2020. № 6. С. 113–122.
3. Аскарова В.Я. Методологические аспекты изучения чтения современной молодежи // Известия Уральского федерального университета. Серия 3, Общественные науки. 2018. Т. 13. № 4 (182). С. 82–93.
4. Аскарова В.Я., Зубанова Л.Б. Изучение детского и юношеского чтения в эпоху цифровой реальности: актуальные исследовательские и проектные стратегии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 5 (85). С. 93–102.
5. Аскарова В.Я., Синецкий С.Б., Цукерман В.С. Стимулы чтения в системе социокультурной регуляции читательской деятельности // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15. № 5. С. 542–555.
6. Збарский И.С. Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы: теоретические основы и практика: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993.
7. Калинина Э.С. Круг читательских интересов младших подростков: опыт исследования и формирования // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 43. С. 157–165.
8. Колосова Н.А. У каждого поколения своя жизненная программа: теория поколений как ключ к этой программе // Труды Коломенской духовной семинарии. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41746711> (дата обращения: 08.02.2021).
9. От чтения «обязательного» к чтению «свободному»: что и как читают и обсуждают читатели-подростки (по материалам опроса) / Романичева Е.С., Сененко О.В., Метелкина Ю.С., Маймистова Д.С. // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 1 (34). С. 28–38.
10. Свирина Н.М. Свободное чтение с детьми. СПб., 2012.
11. Тихомирова И.И. Свободное и обязательное чтение в XXI веке: конфликт и/или диалог? // Школьная библиотека. 2006. № 7. С. 75–79.
12. Тихомирова И.И., Иванова Г.А. Психология чтения школьников. М., 2016.
13. Чертов В.Ф. Пути формирования читательских интересов учащихся 4–7 классов (на материале русской и зарубежной классики): дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
14. Чертов В.Ф. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску // Литература в школе. 2021. № 1. С. 9–21.

15. Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: монография / под ред. Е.С. Романичевой, Е.А. Асоновой. М., 2016.
16. Яновская М.Г. Эмоциональное стимулирование как педагогическая технология образовательного процесса // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007. № 18. С. 109–116.
17. Anderson R.C., Wilson P., Fielding L. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*. 1988. Vol. 23. No. 3. Pp. 285–303.
18. Clark C., Rumbold K. Reading for Pleasure a research overview. London, 2006. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf> (date of access: 17.01.2021).
19. Dunne B. Teenagers and reading, 2019. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teenagers-reading-0/> (date of access: 01.02.2021).
20. Greaney V. Factors related to amount and type of leisure reading. *Reading Research Quarterly*. 1980. Vol. 15. No. 3. Pp. 337–357.
21. Krashen S. Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies. Paper presented at the RELC conference. Singapore, 2004. URL: <http://www.sdkrashen.com/content/articles/singapore.pdf> (date of access: 24.01.2021).
22. Research evidence on reading for pleasure Education standards research team, 2012. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284286/reading_for_pleasure.pdf (date of access: 25.01.2021).
23. Searls D.T., Mead N.A., Ward B. The relationship of students' reading skills to TV watching, leisure time reading, and homework. *Journal of Reading*. 1985. Vol. 29. No. 2. URL: <http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/The-Relationship-of-Students-Reading-Skills-to-TV-Watching-Leisure-Time-Reading-and-Homework.pdf> (date of access: 25.01.2021).

References

1. Antipova A.M. Reading motives and reading interests of a modern teenager. *Podderzhka i razvitie chteniya: sovremennye tekhnologii i aktualnye praktiki*. E.S. Romanicheva (ed). Moscow, 2012. Pp. 72–78. (In Russ.)
2. Antipova A.M., Podrugina I.A. Traditions and modern strategies for the development of methods of teaching literature. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 113–122. (In Russ.)
3. Askarova V.Ya. Methodological aspects of studying reading of modern youth. *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Seriya 3, Obshchestvennye nauki*. 2018. Vol. 13. No. 4 (182). Pp. 82–93. (In Russ.)
4. Askarova V.Ya., Zubanova L.B. Learning reading for children and young people in the digital age: relevant research and design strategies. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*. 2018. No. 5 (85). Pp. 93–102. (In Russ.)
5. Askarova V.Ya., Sinetsky S.B., Tsukerman V.S. Reading incentives in the system of socio-cultural regulation of reading activity. *Observatory of Culture*. 2018. Vol. 15. No. 5. Pp. 542–555. (In Russ.)
6. Zbarskiy I.S. Sistemnoe rukovodstvo chteniem i formirovanie chitatelskoy samostoyatel'nosti uchashchikhsya sredney shkoly: teoreticheskie osnovy i praktika praktika [System management of reading and formation of reading autonomy of secondary school students: Theoretical foundations and practice]. PhD thesis. Moscow, 1993. (In Russ.)
7. Kalinina E.S. Circle of reading interests of younger teenagers: Experience in research and formation. *Pedagogical IMAGE*. 2019. Vol. 13. No. 43. Pp. 157–165. (In Russ.)
8. Kolosova N.A. Each generation has its own program of life: the theory of generations as a key to this program. *Trudy Kolomenskoi dukhovnoi seminarii*. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41746711> (In Russ.)
9. Romanicheva E.S., Senenko O.V., Metelkina Yu.S., Maimistova D.S. From reading “mandatory” to reading “free”: What and how teenage readers read and discuss (according to the survey). *Pedagogical IMAGE*. 2017. Vol. 1 (34). Pp. 28–38. (In Russ.)
10. Svirina N.M. Svobodnoe chtenie s detmi [Free reading with children]. St. Petersburg, 2012. (In Russ.)

11. Tikhomirova I.I. Free and obligatory reading in XXI century: Conflict and/or dialogue? *Shkolnaya biblioteka*. 2006. No. 7. Pp. 75–79. (In Russ.)
12. Tikhomirova I.I., Ivanova G.A. *Psikhologiya chteniya shkolnikov* [Psychology of reading schoolchildren]. Moscow, 2016. (In Russ.)
13. Chertov V.F. *Puti formirovaniya chitatelskikh interesov ucha-shchikhsya 4–7 klassov (na materiale russkoy i zarubezhnoy klassiki)* [Ways to form the reading interests of students in grades 4–7 (on the material of Russian and foreign classics)]. PhD thesis. Moscow, 1984. (In Russ.)
14. Chertov V.F. Reading and literary education in the digital era: An invitation to discussion and search. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 9–21. (In Russ.)
15. *Chtenie sovremennogo shkolnika: programmnoe, svobodnoe, problemnoe* [Reading modern schoolboy: Software, free, problematic]. E.S. Romanicheva, E.A. Asonova (eds.). Moscow, 2016. (In Russ.)
16. Yanovskaya M.G. Emotional stimulation as a pedagogical technology of the educational process. *Herald of Vyatka State University*. 2007. No. 18. Pp. 109–116. (In Russ.)
17. Anderson R.C., Wilson P., Fielding L. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*. 1988. Vol. 23. No. 3. Pp. 285–303.
18. Clark C., Rumbold K. Reading for Pleasure a research overview. London, 2006. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
19. Dunne B. Teenagers and reading, 2019. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teenagers-reading-0/>
20. Greaney V. Factors related to amount and type of leisure reading. *Reading Research Quarterly*. 1980. Vol. 15. No. 3. Pp. 337–357.
21. Krashen S. Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies. Paper presented at the RELC conference. Singapore, 2004. URL: <http://www.sdkrashen.com/content/articles/singapore.pdf>
22. Research evidence on reading for pleasure Education standards research team, 2012. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284286/reading_for_pleasure.pdf
23. Searls D.T., Mead N.A., Ward B. The relationship of students' reading skills to TV watching, leisure time reading, and homework. *Journal of Reading*. 1985. Vol. 29. No. 2. URL: <http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/The-Relationship-of-Students-Reading-Skills-to-TV-Watching-Leisure-Time-Reading-and-Homework.pdf>

Статья поступила в редакцию 15.02.2021, принята к публикации 15.03.2021
The article was received on 15.02.2021, accepted for publication 15.03.2021

Об авторах / About the authors

Антипова Алла Михайловна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Alla M. Antipova – ScD in Education; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: antipovaalla@mail.ru

Калинина Эльвира Сергеевна – учитель русского языка и литературы средней школы № 1554, г. Москва

Elvira S. Kalinina – Russian language and literature teacher, School No. 1554, Moscow

E-mail: A020671K@yandex.ru

Т.Ю. КлимоваИркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

Логика сравнительного анализа (на материале стихотворений Н.М. Рубцова и Ю.П. Кузнецова)

Аннотация. Цель предлагаемой статьи – сформировать подвижную матрицу сравнительного анализа, оптимизирующую деятельность учащегося на ОГЭ и ЕГЭ. Междисциплинарный подход позволяет рассмотреть философское, методическое и литературоведческое содержание сравнения в единстве теории и практики. В теоретическом аспекте, в частности, сравнение определяется как универсальный акт мышления, оценивающий и упорядочивающий содержание процесса познания, как рациональный способ обучения литературе и как самый распространенный вид тропов в составе языка художественной литературы. Методический аспект статьи ориентирован на выведение поэтапного алгоритма анализа с учетом общей природы художественного текста, специфики литературного рода и конкретного содержания произведения. Обязательными условиями корректного сравнения определены наличие сходства, оправдывающего изначальное сближение разных предметов и явлений; выделение единых оснований для сравнения и параллельное введение аргументов по каждому отдельному тезису. Завершающая часть статьи демонстрирует практическое использование алгоритма сравнения стихотворений Н.М. Рубцова и Ю.П. Кузнецова в решении принципиальной для литературоведения проблемы поэтического предназначения. Конечной целью сравнительного анализа является формулировка вывода, который в ракурсе сравнения должен быть представлен как диалог идей и сознаний. Автор приходит к выводу о том, что поэтическая свобода у Ю.П. Кузнецова – антитеза вольности в поэзии Н.М. Рубцова, с ее национальными славянскими корнями, с нерасторжимостью жизни духа и души, что индивидуализм выражения свободы в поэзии Ю.П. Кузнецова выдает ее западные корни, характеризующие болезненное фаустианское состояние духа – стремление заглянуть за грань дозволенного.

Ключевые слова: познание, структура и алгоритм сравнения, тождество и различие, тема поэтического предназначения, Н.М. Рубцов, Ю.П. Кузнецов

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Климова Т.Ю. Логика сравнительного анализа (на материале стихотворений Н.М. Рубцова и Ю.П. Кузнецова) // Литература в школе. 2021. № 2. С. 78–90. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-78-90

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-78-90

T.Yu. Klimova

Irkutsk State University,
Irkutsk, 664003, Russian Federation

The logic of comparative analysis (based on poems by N.M. Rubtsov and Yu.P. Kuznetsov)

Abstract. The purpose of the proposed article is to form a movable matrix of comparative analysis that optimizes the student's activity on the OGE and USE. The interdisciplinary approach allows considering the philosophical, methodological and literary content of comparison in the unity of theory and practice. In particular, the theoretical aspect of the article defines comparison as a universal act of thinking that evaluates and regulates the content of the cognitive process; as a rational way of teaching literature and as the most common type of tropes in the language of fiction. The methodological aspect of the article is focused on the derivation of a step-by-step analysis algorithm, taking into account the general nature of the literary text, the specifics of the literary genus and the specific content of the work. The prerequisites for a correct comparison are determined by the presence of similarity that justifies the initial convergence of different objects and phenomena; the allocation of common grounds for comparison and the parallel introduction of arguments for each individual thesis. The final part of the article demonstrates the practical use of the algorithm for comparing N.M. Rubtsov and Yu.P. Kuznetsov in solving the problem of poetic destiny, fundamental for literary criticism. The ultimate goal of comparative analysis is to formulate a conclusion, which in the perspective of comparison should be presented as a dialogue of ideas and consciousnesses. The author comes to the conclusion that the poetic freedom of Yu.P. Kuznetsov is the antithesis of liberty in N.M. Rubtsov's poetry, with its ethnic Slavonic roots, with the indissolubility of the life of spirit and soul; that the individualism of the expression of freedom in the poetry of Yu.P. Kuznetsov's reveals its Western roots, characterizing the painful Faustian state of mind – the desire to look beyond the bounds of what is permitted.

Key words: cognition, structure and algorithm of comparison, sameness and otherness, theme of poetic destiny, N.M. Rubtsov, Yu.P. Kuznetsov

CITATION: Klimova T.Yu. The logic of comparative analysis (based on poems by N.M. Rubtsov and Yu.P. Kuznetsov). *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 78–90. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-78-90

В познании сравнению принадлежит едва ли не решающая роль: соотнося предметы по размеру, форме, цвету, тактильным ощущениям, ребенок знакомится с основными свойствами предметного, а затем и абстрактного мира. Огромное количество развивающих игр для детей строится на элементарном сравнении. Протолкнуть предмет в отверстие соответствующей формы, найти десять отличий в картинках, составить пазл по образцу, срисовать иллюстрацию и т.п. невозможно без выделения сходных и различительных признаков предметов и явлений. Сопоставляя собственные жизненные ситуации с опытом старших и с описанным в произведениях искусства, становящееся сознание открывает диалектические законы жизни и ее нерегулярные проявления. Не случайно в философии сравнение рассматривается как универсальный мыслительный акт, с помощью которого оценивается, упорядочивается и классифицируется содержание познания. По Д. Юму, знание есть «сравнение идей» [13, с. 19], а сама процедура сравнения имеет смысл только «для тех объектов, между которыми есть хоть какое-нибудь сходство» [Там же, с. 75]. Следовательно, наличие сходства является первым обязательным условием для инициации процесса сопоставления.

Онтологический статус сравнению придавал и В.Н. Топоров, уподобляя его бытию человека «в знакомом пространстве культуры, которое имеет своей осью *проблему тождества и различия*» [12, с. 7].

Но сравнение – это и самая пространственная разновидность тропов, основа метафорики, суть которой состоит в поиске неочевидных парал-

лелей между предметами, явлениями и состояниями с целью раскрыть «в объекте сравнения, кроме основного признака, также ряд дополнительных признаков» [11, с. 413]. Познавательная цель подобного сближения лежит на поверхности: достичь эффекта полноты, наибольшей точности и художественной выразительности. В связи с этим сравнение является душой искусства, особенно поэзии, возникшей, по Аристотелю, как подражание природе.

Логическая структура сравнения трехчленна: есть объект сравнения – то, с чем сравнивается, есть средство сравнения – то, что сравнивается, и есть общий признак – основание для сравнения. Грамматический показатель сравнения – союз («как», «точно», «словно», «ровно», «будто», «как будто», «подобно...») позволяет отличать сравнение от метафоры, в которой суть остается прежней, но грамматический показатель в структуре опускается. Выделение оснований для сравнения – второе обязательное условие операции сравнения. В качестве основания может выступать тематика и проблематика произведения, жанр, тип героя, общность направления, строения или языка и т.п. Каждое новое основание для сравнения является и новым тезисом, аргументы к которому должны вводиться не последовательно, а параллельно по каждому новому тезису. Это третье условие корректного сравнения.

Вся школьная программа по литературе нацелена на освоение знаний и умений сопоставлять, сравнивать, находить качественные и количественные сходства и различия объектов познания. О значимости сравнения в эмоционально-аналитическом

освоении искусства слова свидетельствует система заданий к ОГЭ и ЕГЭ. Сравнение, во-первых, входит в перечень основных теоретико-литературных понятий в тестовой части экзамена, а во-вторых, используется для проверки знаний и умений выпускников в системе контрольно-измерительных материалов (задания 1.1.3 и 1.2.3 в 9-х классах и 9 и 16 – в 11-х классах). Наконец, в КИМах представлены темы сочинений сопоставительного характера, например: «В чем схожи и в чем различны, с Вашей точки зрения, натуры Печорина и Вернера? (По роману М.Ю. Лермонтова “Герой нашего времени”)».

В демоверсии 2020 г. для выпускников 11 класса на логическую операцию сравнения, в частности, были нацелены такие задания: «В каких произведениях русской литературы показана драма крепостного человека и в чем героев этих произведений можно сопоставить с данным персонажем?»; «В каких произведениях отечественной лирики звучит военная тема и в чем эти произведения можно сопоставить со стихотворением В.С. Высоцкого?»; «В каких произведениях русских поэтов звучат философские мотивы и в чем эти произведения можно сопоставить со стихотворением “Три пальмы” М.Ю. Лермонтова?».

В методических рекомендациях М.А. Барабановой, Е.А. Зининой, Л.В. Новиковой (2020) сопоставление закономерно расценивается как задание с повышенным уровнем сложности, поскольку «нацеливает экзаменуемого на преобразующее воспроизведение или некоторую интерпретацию содержащейся в текстах информации» [6], цель кото-

рых – продемонстрировать наблюдательность, усилия сотворчества, сформированность логических умений и знаний по теории литературы.

Для выполнения заданий 1.1.3 и 1.2.3 в 9-х классах экзаменуемый должен сравнить два текста или два текстовых фрагмента. В 11-х классах задача осложнена необходимостью самостоятельного подбора текста для сравнения, для чего выпускнику необходимо самому выделить достаточные основания для сопоставления в точном соответствии с предложенным в вопросе ракурсом анализа. Уровень пересказа или общих рассуждений (без анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.) расценивается как недочет, а искажение авторской позиции и вовсе обнуляет усилия экзаменуемого.

Цель предлагаемой статьи – предложить алгоритм сравнительного анализа, который поможет оптимизировать аналитические усилия выпускника на экзамене.

Первый этап успешного анализа, казалось бы, очевиден: *внимательное чтение текста*. Его значимость, тем не менее, в системе КИМов всякий раз оговаривается заново. Речь идет об особом – не ознакомительном, а медленном сосредоточенном чтении. Нацеленное чтение даже знакомого текста, кроме первой артикуляции смысла, дает важный эмоциональный толчок к пониманию идеи анализируемого произведения.

Сам анализ начинается с попытки логически обосновать свои впечатления, для чего при повторном прочтении выделяется доказательная база – опорные слова, детали, реплики диалога или микроэпизоды, содержащие концентрат смысла,

который будет оформляться и уточняться в процессе дальнейшей интерпретации.

На экзаменах заданию на сопоставление предшествует вопрос на понимание: о чем говорит..., что подразумевает автор..., как оценивает ситуацию... Если в этом задании экзаменуемый допускает неточность или произвольно интерпретирует текст, искажая авторскую позицию, сравнение в лучшем случае будет поверхностным. Анализ фрагментов прозаических и драматических текстов, помимо внимания к самым мелким деталям, часто требует мысленного «достраивания» – апелляции ко всему произведению и даже к историческому контексту. Например, отвечая на вопрос, каким изображен Иван Грозный в эпизоде кулачного боя Калашникова с Кирибеевичем, абсолютное большинство экзаменуемых отметили доброту и справедливость государя: он одарил из своей казны Алену Дмитриевну и ее сирот и разрешил младшим братьям Калашникова беспošлинную торговлю «по всему царству русскому». В контексте всей «Песни...» этот вывод подготавливают, по меньшей мере, еще две цитаты: благословение государя на брак Кирибеевича с его избранницей при условии обоюдного согласия («Как полюбишься – праздной свадьбу, / Не полюбишься – не прогневайся») [4, т. 2, с. 344] и напутствие перед кулачным боем («Кто побьет кого, того царь наградит: / А кто будет побит, тому Бог простит!») [Там же, с. 349].

Но такой ответ явно противоречит царьборческой позиции Лермонтова и, тем более, исторической правде. Справедлив ли царь, позволяющий опричникам любые бес-

чинства и принимающий сторону своего слуги в «честном бою», подразумеваемом равенство участников поединка? А Калашникова казнили только за то, что он посмел победить царского любимца. Кроме того, в приведенном фрагменте осталась незамеченной ключевая деталь: от смертельного удара спас Калашникова «медный крест / Со святыми мощами из Киева» [Там же, с. 351]. Это явная отсылка к идее высшей справедливости – Божьего суда, что выпускникам известно по программному стихотворению «Смерть Поэта»:

Но есть и Божий суд,
наперсники разврата!
Есть грозный суд: он ждет;
Он недоступен звону злата,
И мысли и дела он знает наперед.
[4, т. 1, с. 268]

Следовательно, положительная трактовка образа Ивана Грозного искажает авторскую позицию, не находит убедительного подтверждения в тексте «Песни...» и, следовательно, направит сравнение по ложному пути.

Следующий этап алгоритма – обоснование *сходства*. При наличии таковых обязательным условием логической операции сравнения является выделение единых и существенных оснований (т.е. критериев, параметров сличения), чему и способствует выделение сигнальных слов и эпизодов.

Сопоставление фрагментов эпических и драматических произведений в большей степени касается их содержательной части и реже – формальной: можно провести наблюдение над тем, как строится, например, диалог, найти лексические и синтаксические показатели авторского отношения к героям, но бессмысленно говорить

о композиции или о стиле, поскольку в задании приводится малая часть целого произведения. Вопрос «как» – т.е. с помощью каких выразительных средств автор добивается того или иного художественного эффекта? – обязывает искать показатели формы.

Поэтические тексты сравнивать удобнее в силу того, что они представлены целиком, но и труднее по причине их метафорической природы и повышенной концентрации смысла в каждом элементе текста. Как следствие – вопросы «о чем» и «как» в лирике дифференцировать практически невозможно: «что» вытекает из «как» и наоборот. «В стихотворении, – утверждал Ю.М. Лотман, – нет “формальных элементов” в том смысле, который обычно вкладывается в это понятие. Стихотворение – сложно построенный смысл. Все его элементы суть элементы смысловые» [5].

Обратимся к двум поэтическим произведениям конца XX в. с тем, чтобы выделить некие устойчивые «параметры» аналитического прочтения – те самые единые и сущностные основания для сравнения, которые составляют фундамент логической операции уподобления и отвечают природе лирики. Для этого создадим условную учебную ситуацию, требующую сопоставления стихотворений по концептуальной для лирики теме «поэт и поэзия». Нас принципиально интересует самый широкий диапазон схождений и расхождений в мировидении и в поэтике разных художников.

Для удобства анализа поместим стихотворения в таблицу (табл. 1).

Понимание художественного произведения как системы предполагает тесную взаимосвязь авторского «я» с концепцией реальности, с ори-

ентацией на традицию и на восприятие читателя, а в особенности на выраженность всех авторских установок в самом художественном произведении. С этой целью текст рассматривается как членимая структура с несколькими уровнями: тематическим, идейно-образным, композиционным, пространственно-временным (хронотопическим), языковым, синтаксическим, ритмико-звуковым.

Этот набор элементов и составляет условный алгоритм анализа любого стихотворения, а его модификации зависят от особенностей выбранного произведения и от конкретной задачи исследования. Выпускник может выбрать для себя то, что соответствует его уровню теоретической подготовки и читательскому опыту, но любая постановка познавательной задачи при анализе обязывает к учету целостности художественного произведения.

Последовательность анализа перечисленных элементов поэтической системы может варьироваться, но целесообразно идти от общего к частному. К примеру, если смысл стихотворения темен, то артикуляцию идеи следует сделать завершающим этапом сравнения. Не следует также начинать анализ с определения размера, клаузулы или звукописи.

Самый очевидный и самый широкий уровень любого поэтического высказывания – *тематический*.

Определить тему стихотворения Н.М. Рубцова не составит труда: в качестве названия и исходного тезиса уже в экспозиции заявлено кодовое слово «стихи». Лирический субъект размышляет о природе поэзии, точнее, о природной сущности поэтического дара. Стихи и стихия здесь – явления соразмерные.

Таблица 1

Тексты для сравнения

Н.М. Рубцов	Ю.П. Кузнецов
<i>Стихи</i> Стихи из дома гонят нас, Как будто вьюга воеет, воеет На отопленье паровое, На электричество и газ! Скажите, знаете ли вы О вьюгах что-нибудь такое: Кто может их заставить выть? Кто может их остановить, Когда захочется покоя? А утром солнышко взойдет, – Кто может средство отыскать, Чтоб задержать его восход? Остановить его закат? Вот так поэзия, она Звенит – ее не остановишь! А замолчит – напрасно стонешь! Она незрима и вольна. Прославит нас или унизит, Но все равно возьмет свое! И не она от нас зависит, А мы зависим от нее... 1965 [9, с. 175]	<i>Стихия</i> Я видел рожденье циклона На узкой антильской гряде. Темнело небесное лоно, Морщины ползли по воде. На ощупь свежела чужбина. Я видел: за несколько дней Уже поднималась щетина У сбившихся в кучу свиней. В щетину входила щетина, И кровь выступала на ней. Все кровное в мире – едино. Вжимались друг в друга тесней. Циклон, оглушая долину, Потом налетел и на них, Передних вогнал в середину, А ту проломил в остальных. Но сам по себе остывает Порыв не от мира сего. И тяга земли отпускает Небесный избыток его... Не так ли явленье поэта Не знает своих берегов, Идет во все стороны света, Тревожа друзей и врагов? Щетину находит щетина, И сердце о сердце стучит. Все розное в мире – едино, Но только стихия творит. Ее изначальная сила Пришла не от мира сего, Поэта, как бездну, раскрыла И вечною болью пронзила Свободное слово его. 1979 [3, с. 141–142]

Поэтические размышления Рубцова начинаются обобщением («стихи из дома гонят нас» – не важно, кого конкретно, любого пишущего, всех...); обобщение поддержано дальнейшими модификациями местоимений «нас», «от нас», «кто может...» и заканчивается выводом-афоризмом о зависимости пишущего от его дара.

Стихотворение Ю.П. Кузнецова называется «Стихия» и подкреплено нечасто встречающимся в лирике сюжетом, с первых тактов создающим эффект автобиографизма. Но это дезориентирует читателя ровно до шестой строфы, начиная с которой все становится на свои места: стихия здесь также отождествляется с явлением

поэта. У Т. Сильман подобная структура стихотворения – от плана внешней предметности (рождение циклона) через план внутренних переживаний (явление поэта) к «моменту лирической концентрации» [10, с. 30], т.е. эмоциональному выводу – рассматривается как универсальный строй поэтического текста.

У Рубцова план внутренних переживаний вынесен в начало, что не отменяет общей закономерности: план внешней предметности, тесно соотношенный с эмпирическим опытом, выступает в роли аргументации основного тезиса, чтобы поставить знак равенства между стихией и поэзией в эвристическом выводе.

Следовательно, построение стихотворений тождественно: в двух рассматриваемых примерах утверждается первичность природы по отношению к поэтическому дару, а обосновывается это в *композиции сравнения*.

Если рассмотреть всю логическую цепочку, то перспектива сравнения здесь многоуровневая. Внешний уровень представляет сопоставление двух текстов разных авторов, что подразумевает учет традиции, обнаружение которой также невозможно без операции сопоставления.

Один из формальных показателей сравнения во внутренней структуре текстов – наличие самостоятельного предложения с союзом «так» (у Рубцова это утвердительная конструкция-вывод с указательным местоимением «*Вот так...*», у Кузнецова – вопросительная конструкция-предположение с частицей «*ли*» – «*Не так ли...?*»). Сама структура компарирования прозрачна: есть природа с ее нравом и повадками (некий эталон сравнения – с чем сравнивается), и есть поэзия с ее нерегла-

ментированными свойствами (что сравнивается). Архитектонически сравнение образует форму, делящую каждое стихотворение на две неравные части. И, наконец, в обоих примерах представлено сравнение как троп: «*Как будто вьюга воет, воет...*» (Н.М. Рубцов); «*Поэта, как бездну, раскрыла...*» (Ю.П. Кузнецов) (курсив наш. – Т.К.).

Малый объем поэтического высказывания требует особого внимания к синтаксису, и каждый знак препинания дает исследователю добавочную интонационно-смысловую информацию. Структуру обоих стихотворений, в частности, характеризует вопросно-ответная форма. У Рубцова вопросительные предложения перемежаются восклицательными, а сами риторические конструкции передают процесс размышления о природе поэзии, отсюда аргументация примерами из природы. Амбивальность (вопросно-ответное строение) структуры воспроизводит форму диалога. Уподобления поэта бесхитростны, синтаксис предельно прост. Стихотворение «глагольное», без эпитетов и метафор. Завершающая фраза-вывод сопровождается многоточием – сигналом недосказанности, незавершенности мысли: понимание предмета размышлений уточняется во времени, что объясняет такое количество поэтических высказываний Рубцова на тему «поэт и поэзия».

Кузнецовский текст содержит только одну вопросную конструкцию, расположенную как раз на границе сравнения: пять сюжетных строф заканчиваются тремя строфами уподобления. Подчеркнем, что стихотворение Кузнецова представляет собой образцовую форму *развернутого сравнения*. Его показатели

рассредоточены по всему тексту и проявляют себя через синонимические и буквальные повторы: стихия и явление поэта – сила без берегов, и это тревожная, темная сила; есть и буквальные повторы – выражения «в щетину входила щетина» и «не от мира сего». В образном строе предпочтение отдано символу; доминирует лексика со значением негатива, тревоги, опасности. Синтаксис утяжеляет наличие причастия («сбившихся») и деепричастия («тревожа»).

Нетрудно заметить и такое сходство анализируемых стихотворений, как однократное нарушение строфики: классический катрен перетекает в квинтет (пятистишие) во второй («Кто может их заставить выть?» – Н.М. Рубцов) и в последней («Поэта, как бездну, раскрыла» – Ю.П. Кузнецов) строфах, создавая эффект «договаривания», уточнения или расширения мысли.

Следующий этап анализа – *выделение различий*, благодаря чему постигается авторская индивидуальность – особенности мировосприятия и поэтического языка в выражении самой значимой для художника темы сущности и назначения дара.

Так, в приведенных стихотворениях заметно рознятся образы пространства. У Н.М. Рубцова оно земное, узнаваемое, «свое», тяготеющее к национальной фольклорно-поэтической картине мира, и представлено как система культурных оппозиций: бездомье/дом; вьюга/солнышко; природа/цивилизация; беспокойство/уют.

Стихи у Рубцова инородны атмосфере дома с его теплом, защищенностью и... приземленной обыденностью. Материальная сторона жизни, обеспеченная вмешательством человеческого разума и целенаправленными усилиями его труда, противопо-

ставлена тревожному, неуловимому томлению духа – стихи начинаются с беспокойства, зова. Происхождение дара – некий промысел: никто из жаждущих над ним не властен, как нет среди смертных того, кто управляет вьюгами. А результат творческого процесса у Рубцова становится условием гармонии по аналогии: как вьюги сменяются солнышком, ночь – рассветом, а хаос – космосом, так и набор знаков в устах избранника превращается в слова, слова – в стихи, образы – в картину мира. Этот порядок у Рубцова телеологичен и принимается лирическим субъектом как данность: так было и будет всегда. Отсюда вытекает циклическая самовоспроизводящаяся модель времени.

Пространство у Ю.П. Кузнецова – экзотично, что создается образами «антильской гряды» и «чужбины». Его зрение – космическое, неземное. Точка находимости поэтического «я» – сверху, «над»: человек может увидеть рождение смерча, но для обнаружения циклона нужны специальные шары-зонды и перспектива обзора на высоте, по меньшей мере, тропосферы. К слову сказать, замена слова «циклон» на «смерч» не нарушила бы ритмический строй стихотворения, но автор предпочел понятие более масштабное.

Дисгармонию в сознании Кузнецова подчеркивают образы мира потустороннего, не подвластного земным законам, а дважды употребленное выражение «не от мира сего» – вступает в противоречие с библейским первоисточником, откуда оно было позаимствовано: адресованные Понтию Пилату слова Иисуса «Царство Мое не от мира сего...» [Ин. 1, 18: 36, с. 125] – отсылают к идее рая – пространства без суеты, корысти, зависти,

злости и других греховных искушений, характеризующих «сей» мир.

Хаос у Кузнецова заполняет как горизонталь, так и вертикаль пространства. Картину вселенской катастрофы передают выразительные детали: цветовые ощущения (*«темнело небесное лоно»*) сменяются тактильными (*«Морщины ползли по воде», «чужбина свежее «на ощупь»*); околный оборот *«свежела чужбина»* создает физическое ощущение холода. Грохот передан через олицетворение: долина оглушена. Звукопись [ж], [ш], [с] воспроизводит пронзительный свист ветра; глагольный ряд с семантикой разрушительности (*«налетел», «вогнал», «проломил»*) развивает сюжет проявления хаоса. А трехстопный амфибрахий ритмически подчеркивает величественный характер проявления мощи стихии.

Иномирный порыв, остывающий не по воле космического разума, а сам по себе, тем не менее, вновь задает времени циклическую модель календарного круга: остановленное катастрофой время медленно набирает свой ход. Но пережитый ужас не уходит из постапокалиптического пространства, лишённого разума и целесообразности, и приближает мир к финалу. В этом смысловом контексте особое значение у Кузнецова приобретает символ крови. Кровь, выступающая на коже сбившегося в кучу стада, создает образ вынужденной и опасной тесноты. Во второй раз образ крови возникает в многозначном выражении *«Все кровное в мире – едино»*. В культурном и биологическом смысле это известный перифраз идеи родства теплокровных. Но у Кузнецова фраза приобретает трагический оттенок: все кровное обречено смерти, все без-

защитно перед губительной властью стихии. На такой вывод настраивает образ поднявшейся щетины свиней, инстинктивно сбивающихся в кучу за несколько дней до катастрофы. Человек хуже оснащен для защиты от природных сил – о стихии он узнает через метеосводки. У Кузнецова стихия выступает в роли рока – она враждебна жизни и не щадит никого. Хаос властвует над миром: он может на время отступить, но всегда рядом, поэтому неуютно долине, стаду свиней и, тем более, человеку.

Конечной целью сравнительного анализа является формулировка вывода, который в ракурсе сравнения должен быть представлен как диалог *идей* и сознаний.

Лирический герой Н.М. Рубцова доверчиво отдается во власть стихии, в которой даже гибельное служит обновлению природных процессов. Природа у Рубцова бывает сурова, но и достаточно мудра, чтобы не уничтожить свое главное творение – человека, требуя взамен не *«ужаса допотопного»*, а *«поклонения себе»* («Природа») [9, с. 290]. И хотя поэту больше по душе состояние «умытой», отдыхающей после бури природы, он предлагает самую оптимистическую модель взаимоотношений человека и породившей его стихии: богоподобная природа выше и милосерднее человека, хотя вынуждена время от времени напоминать в «гибельной борьбе» о том, кто – подлинный царь. Зато свой «гнев» природа всегда уравнивает полотенцем радуги и небесным светом.

Посредничество природы в выведении идеи поэтического предназначения вписывает оба рассматриваемых стихотворения в линию натурфилософской поэтической

традиции (Ф.И. Тютчев, А.А. Фет), но конкретное решение проблемы выстраивает индивидуальный поэтический ряд предшественников.

Благодаря «Рождению трагедии из духа музыки» Ф. Ницше мировая культура знает два полярных варианта творческого начала – аполлоническое и дионисическое. Первое – это мир грез и «сновидения» с «чудными образами богов» [7, с. 34], их размеренным чувством меры, разумом и «мудрым покоем» [Там же]. Творец образов «навеивает человечеству «сон золотой», вносит в мир порядок, уравновешенную гармонию, сглаживая трагедийность жизни.

В своей расположенности к миру Рубцов – наследник не только С.А. Есенина, но и А.С. Пушкина, непревзойденного творца гармонии «*труда и горя*», «*забот и тревоженья*» («Элегия», 1830) [8, с. 330]. У Рубцова противоположное также стремится к согласию: если человек – игрушка в руках природы, а явление поэта – проявление воли свыше, то его земная роль – устранить неравенство своими усилиями, высечь огонь из мертвой материи, заставить слово служить добру: «*В свой руке / Сверкающее слово / Вдруг ощутить, / Как молнию ручную*» («Брал человек ...») [9, с. 138]. Отсюда берет свое начало ясность мысли, любовь к классическому катрену, к точным рифмам, к ямбу. Поэзия Рубцова звенящая, незримая и по-пушкински вольная. Бессонницы, тревога, житейская неустроенность, тяга к саморазрушению – неизбежная плата за избранность, искупаемая без остатка «неземной радостью» творить.

Дионисизм в искусстве, согласно Ф. Ницше, – проявление варварско-

го начала, которое характеризует-ся состоянием «опьянения» [7, с. 34], стихийными порывами, культом интуиции, экстатическим восторгом от невнятных видений, подсознательным прозрением бытийной тьмы и слиянием с первобытным хаосом. В сознании Кузнецова логика столь же эпатажна, парадоксальна и даже провокационна. Он, как Н.А. Заболоцкий, не ищет «*гармонии в природе*» [2, с. 160], но не ищет ее и в иных сферах жизни. Игра сакральными понятиями и символами («Я пил из черепа отца...», «Ложные святые», «Сказка о Золотой Звезде» и др.) в известной мере оживляет в творчестве Кузнецова наследие романтизма, дисгармоничный мир поэзии И.Ф. Анненского и частично – Н.А. Заболоцкого («Лодейников»).

В мифологии Ю.П. Кузнецова природа – союзница хаоса, а поэт – порождение сумеречной силы и проводник ее злой энергии. Источник поэтических откровений – бездна, поэтому только художник обладает всей глубиной катастрофического знания о мире. Поэтическая свобода у Кузнецова – антитеза рубцовой вольности с ее национальными славянскими корнями, с нерасторжимостью жизнью духа и души. Индивидуализм выражения свободы у Кузнецова выдает ее западные корни, характеризующие болезненное фаустианское состояние духа – стремление заглянуть за грань дозволенного, ибо только разрушительное обладает свободой. Миссия художника – транслировать друзьям и врагам боль и страх, запечатлеть агонизирующий мир и тем самым обострить чувствительность к его уникальной хрупкой красоте.

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: Канонические. Миссионерское о-во «Новая жизнь» Кэмпус Крусэйд фор Крайст Интернэшнл, 1993.
2. Заболоцкий Н.А. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 1. М., 1983.
3. Кузнецов Ю.П. До последнего края: Стихотворения и поэмы. М., 2001.
4. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. М., 1969.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php (дата обращения: 15.08.2020).
6. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2020 г. Литература / авт.-сост. С.А. Зинин, М.А. Барабанова, Н.В. Беляева и др. М., 2020. URL: <https://fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf#!/tab/173729394-10> (дата обращения: 15.08.2020).
7. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М.; СПб., 2005.
8. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1969.
9. Рубцов Н.М. Последняя осень: Стихотворения, письма, воспоминания современников. М., 2004.
10. Сильман Т. Заметки о лирике. Л., 1977.
11. Сравнение // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987.
12. Топоров В.Н. Пространство культуры и встречи в нем // Восток – Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М., 1989. Вып. 4. С. 6–17.
13. Юм Д. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1996.

References

1. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo Zavetov: Kanonicheskiye [The Bible. Books of the Holy Scriptures of the old and New Testaments: Canonical]. The New Life Campus For Christ International, 1993. (In Russ.)
2. Zabolotsky N.A. Sobraniye sochineniy. V 3 t. [Collected works in 3 vols.]. Vol. 1. Moscow, 1983. (In Russ.)
3. Kuznetsov Yu.P. Do poslednego kraya: Stikhotvoreniya i poemy [To the last edge: Poems and poetry]. Moscow, 2001. (In Russ.)
4. Lermontov M.Yu. Sobraniye sochineniy. V 4 t. [Collected works in 4 vols]. Moscow, 1969. (In Russ.)
5. Lotman Yu.M. Struktura khudozhestvennogo teksta [Structure of the artistic text]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php (In Russ.)
6. Zinin S.A., Barabanova M.A., Belyaeva N.V. et al. Metodicheskie materialy dlya predsedateley i chlenov predmetnykh komissiy subektov Rossiyskoy Federatsii po proverke vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom ekzamenatsionnykh rabot EGE 2020 g. Literatura [Methodological materials for the chairmen and members of the subject commissions of the constituent entities of the Russian Federation to check the fulfillment of tasks with a detailed answer to the exam papers of the Unified State Examination in 2020. Literature]. Moscow, 2020. URL: <https://fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf#!/tab/173729394-10> (In Russ.)
7. Nietzsche F. Tak govoryl Zaratustra [So spoke Zaratustra]. Moscow; St. Petersburg, 2005. (In Russ.)
8. Pushkin A.S. Sobraniye sochineniy. V 6 t. [Collected works in 6 vols]. Vol. 1. Moscow, 1969. (In Russ.)
9. Rubtsov N.M. Poslednyaya osen: Stikhotvoreniya, pisma, vospominaniya sovremennikov [Last autumn: Poems, letters, memoirs of contemporaries]. Moscow, 2004. (In Russ.)
10. Silman T. Zametki o lirike [Notes on lyrics]. Leningrad, 1977. (In Russ.)
11. Comparison. *Literary encyclopedic dictionary*. V.M. Kozhevnikov, P.A. Nikolaev (eds.). Moscow, 1987. P. 418. (In Russ.)

12. Toporov V.N. Space of culture and meetings in it. *Vostok – Zapad. Issledovaniya. Perevody. Publikatsii*. Moscow, 1989. Pp. 6–17. (In Russ.)
13. Hume D. Sochineniya. V 2 t. [Works in 2 vols]. Vol. 1. Moscow, 1996. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.10.2020, принята к публикации 20.11.2020
The article was received on 20.10.2020, accepted for publication 20.11.2020

Сведения об авторе /About the author

Климова Тамара Юрьевна – кандидат филологических наук; доцент кафедры филологии и методики Педагогического института, Иркутский государственный университет

Tamara Yu. Klimova – PhD in Philology; Assistant Professor at the Philology and Methodology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University

E-mail: klimova-tu@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-91-100

Е.Н. Черноземова¹, И.А. Киршин²¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация;² Лицей № 49,
236022 г. Калининград, Российская Федерация

Воспитание словом: радость открытия как средство воздействия

Аннотация. Цель статьи – обобщение опыта работы со словом во внеурочной деятельности, утверждение эффективности нестандартных методов и подходов к развитию личности. Излагаемые методы отражены в ряде публикаций авторов и апробированы в ходе многолетней практики, в частности, в тридцатилетней деятельности студии детского словесного творчества «Солнечный Сад» в Калининграде, где воспитание осуществляется в тесном контакте с природой. Некоторые из выпускников студии сами стали преподавателями и возвращают свои собственные Сады. Основные полученные результаты подтверждают позицию авторов, основанную на положении о том, что эффективность работы со словом вплотную связана с целями возвращения желаемых личностных качеств в воспитанниках разных возрастных групп, основывается на рождении живого слова в недрах личности. Своим рождением живое слово формирует и трансформирует внутренние установки своего создателя, помогает вывести интуитивное знание, связанное с представлением о правде, чести, доблести, справедливости, любви в светлый план сознания. Деятельность педагога и воспитателя при этом не будет эффективной, если он станет слепо копировать предлагаемые апробированные приемы, каждый из которых должен быть глубоко прожит и перевоспроизведен в соответствии с конкретной проживаемой ситуацией в коллективе. Именно установка и готовность к творческому осознанному подходу в создании развивающих речевых ситуаций, умение чувствовать внутренние потребности подрастающих и формирующихся личностей, возникновение духовной близости ученика и учителя становятся гарантией успеха. С этой установкой вплотную связана способность и необходимость меняться самому, становясь творцом и собственной личности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, воспитание, возвращение личности, нестандартные приемы работы со словом

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Черноземова Е.Н., Кишин И.А. Воспитание словом: радость открытия как средство воздействия // Литература в школе. 2021. № 2. С. 91–100.
DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-91-100

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-91-100

E.N. Chernozemova¹, I.A. Kirshin²

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation;

² Lyceum No. 49,
Kaliningrad, 236022, Russian Federation

Education through the word: Joy of discovery as an actuating means

Abstract. The purpose of the article is to summarize the experience of work with the word in extracurricular activities, to prove the non-standard methods and approaches to personal development to be effective. The presented methods have been tested in the many years practice and are presented in a number of publications of co-authors, in particular, in the thirty-year activity of children's verbal creativity studio "Sunny Garden" in Kaliningrad, whose pupils, according to the testament of V.A. Sukhomlinsky, are brought up in close contact with nature. Some of them have become teachers themselves and are cultivating their own Gardens. The main results obtained confirm the authors' point of view, based on the position that the effectiveness of working with the word is closely related to the educational goals of cultivating the advisable personal qualities in students of different age groups, based on the ripening of the living word in the depths of an individual. The living word by its birth forms and transforms the inner attitudes of its creators, helps to bring intuitive knowledge associated with the idea of truth, honor, valor, justice, and love to the light plane of consciousness. The activity of the teacher and educator will not be effective if they blindly copy the proposed methods and technologies, each of which must be deeply lived through in the heart of its creator and re-reproduced in accordance with the specific situation at the lesson. It is the focus and readiness to a creative conscious approach to building the developing speech situations, the ability to sense inner needs of young developing individuals, the birth of spiritual closeness between the pupil and the teacher that become the vote of confidence. This focus is deeply connected with the ability and necessity to change one's self, and thus to become a creator of their own personality.

Key words: extracurricular activities, upbringing, personal development, non-standard pedagogical methods of working with the word

CITATION: Chernozemova E.N., Kirshin I.A. Education through the word: Joy of discovery as an actuating means. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 91–100. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-91-100

Вседержитель даровал нам немало душевных сил, которые необходимо культивировать с первых же дней, и здесь нам не помогут ни логика, ни метафизика, ни латынь и греческий¹.

И.В. Гете

Глаза ребенка так блестят,
как будто в будущем гостят.

Е.А. Евтушенко

Слово как инструмент воздействия

Самое очевидное, лежащее на поверхности, как правило, остается неосознанным, неосмысленным именно в силу того, что кажется самоочевидным. Все согласны с тем, что одним из важнейших инструментов воспитания и воздействия является Слово. Все знают, как больно словом можно ранить, как им можно увлечь и пободришь. Как это делается, мы знаем, скорее, интуитивно, не владея специальными методами или приемами. И, наверное, хорошо, что не все механизмы воздействия словом освоены и сознательно применяемы, ибо этот сильнейший инструмент может оказаться в руках не только личностей высоко нравственных, но и бесчестных и безответственных.

Сегодня на прилавках магазинов в свободном доступе находится множество книг по нейролингвистическому программированию, подробно описывающих, какими именно приемами можно заставить людей поступить так, как это выгодно или хочется вам. Заманчиво овладеть такими приемами? Жаль только, что ни в одной

из подобных книг нет предостережений о грозящих опасностях и последствиях подобного рода деятельности.

Выдающиеся отечественные психологи и педагоги обращались к выявлению сути механизмов, связанных с рождением слова, его вызревания в тигле подсознания и влияния на осознание себя, своих устремлений и желаний. По Л.С. Выготскому, обобщившему отдельные положения работ Ж. Пиаже, В. Штерна, слово – знак логически обработанного, вычлененного материала, устойчивая точка находящейся в движении действительности [7–9]. К.Д. Ушинский и В.А. Сухомлинский настаивали на том, чтобы вызревание слова ребенка осуществлялось в контакте с природой. Восприятие взрослеющего человека останется бледным и тусклым без закрепления в слове наблюдаемых им природных явлений. Без подкрепления непосредственными наблюдениями слова остаются мертвыми [15; 17].

¹ Гете И.В. Поэзия и правда. Кн. 8 // Собрание сочинений: В 10 т. Т. 3. М., 1976. С. 298.

Эти положения важны для описываемого в статье опыта, который принадлежит последователям и ученикам [19–22] академика, основателя международного движения гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, неоднократно подчеркивавшего, что его теория и практика основываются на развитии идей гуманизма, заложенных в трудах классиков педагогики. Призывая учителей обращаться к первоисточникам, к работам классиков, Ш.А. Амонашвили в то же время обобщает и развивает основополагающие идеи и излагает их в новых, неожиданных художественных и публицистических формах притч [2] или высказываний от лица ребенка [1], напрямую обращающегося к учителю. Такая подача дает возможность педагогу почувствовать силу обращения и осознать мощь и потенциал собственного слова, а также становится откликом на теоретическую разработку сущностной природы обращения и аффекта, предпринятую Ф.Т. Михайловым, призывавшим к развитию исторической и историко-культурной психологии [14].

И вот уже от имени ребенка, обращающегося ко взрослым, призывно звучат требования, сформулированные в работах К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского: «Берегите мою Речь. Вы готовы помочь мне в развитии? Сделаете великое благо! И позаботьтесь сперва о развитии речи во мне. Не думайте, что речь нужна мне только для общения с людьми. С помощью речи я буду общаться и с вами, и с животным миром, и с растениями, и с камнями, и со звездным небом, и с Богом... У меня есть для вас советы, есть просьба» [1]. И так же от имени ребенка даются советы по организации культурного пространства для

взращивания плодотворной речевой деятельности.

Экспериментально подтвержденное исследование по развитию речи было проведено В.Г. Ниорадзе и Ш.А. Амонашвили. Эксперимент осуществлялся многие годы. В 2020 г. вышло дополненное издание, объединившее в одной книге их работы по развитию речи учащихся младших классов, в том числе и письменной речи [4]. Идеи, изложенные в этих работах, в свою очередь, оказались чрезвычайно плодотворными и нашли отклик в практике преподавателей, их развивающих. При этом основополагающими оказываются несколько требований.

Первое. *Природная возможность к развитию речи имеет свои календарные сроки*, определенные в работах Л.С. Выготского [7; 8; 24] и В.П. Эфримсона [23], с которыми Ш.А. Амонашвили сходитесь и во втором пункте – *высоте определяемой цели* [23, с. 192] как совокупности наивысших взаимодополняющих частей нашего космического долга, по отношению к самому себе и по отношению к другим. То же требование высоты устремленности встречаем и в книге В. Франкла «Сказать жизни “Да!”: Психолог в концлагере», где автор предлагает рассматривать каждого человека через призму его потенциала – того, на что он способен [18]. Третье требование – *необходимость образования духовной общности ученика и учителя* – согласуется с утверждением Л.С. Выготского о том, что внутренний потенциал учителя важнее, чем прочитанные книги об экспериментах [8, с. 119, 430].

В переработанном виде требования, сформулированные Л.С. Выготским как условия образования связей,

обеспечивающих устойчивое внимание, интерес и доверие, в работах Ш.А. Амонашвили вновь даны как призывы к воспитателям от лица ребенка: «Пусть звучит в вашей речи любовь, сострадание, взаимопонимание, уважение, радость, устремленность. Пусть ваша речь служит утверждению добра, пусть несет она людям живительную влагу. Ваша речь будет чистой, если она будет искренней и правдивой. Тогда слова и формы их построения станут прекрасными. Если хоть одним перышком заденет мою невинную возможность к речи ваша лживая речь, речь, которая проходит через ваше раздражение и зло, речь, которая служит вам для унижения и осквернения, – независимо от того, как она внешне будет звучать, – то она, такая ваша речь, навредит мне, может исказить мою судьбу.

Обогащайте мою речь чувствами, развивайте во мне не просто речь, а доброе слово, любовное слово, прекрасное слово, мудрое слово. Пусть ваша речь, которой вы будете заполнять окружающее меня пространство, будет тоже доброй, мудрой, наполненной любовью друг к другу и заботой друг о друге. Каждое слово, которое вы будете обращаться ко мне, пусть несет мне вашу сердечность, вашу любовь, вашу ласку, вашу мудрость» [1].

Четвертое положение, важное для работы с одухотворяющим словом, связано с утверждением о том, что духовная общность невозможна без учета и уважения к *трем страстям, живущим в ребенке*, сформулированным в трактате «Школа жизни». Первая **страсть – к Развитию**, которое «происходит в процессе преодоления трудностей, и это есть закон Природы». Вторая **страсть – к Взрослению**, и удовлетворение этой страсти «про-

исходит в общении, в первую очередь со взрослыми». Третья **страсть – к Свободе**: «Природа продолжает в нем свой поиск, свое становление, ищет возможности для проявления своей многоликости, для достижения совершенства и безграничности» [6, с. 18–24].

Только при этих условиях слово учителя будет глубоко воздействовать и станет плодотворным. Чтобы слово производило глубинную работу с внутренней сущностью взрослого человека, необходимо, чтобы оно было присвоено и перерождено на основе собственных психических закономерностей. Этому в высокой мере способствует письменное выражение (закрепление) сформулированной мысли или запечатленного в слове чувства [3; 8; 10]. Так развивается саморефлексия. Так формируется и воспитывается характер, обращается внимание, прежде всего, на чистоту помыслов.

Такое воспитание может быть ежесекундным, как у старцев, умеющих приводить себя в состояние непрестанной молитвы. Но развитие сознания не исключает вполне светских упражнений, которые могут начинаться системой эпизодических заданий. Учит этому жизнь. Но не обезличенная, а в лице вполне конкретных учителей, которые могут оказаться жестокими и безжалостными, не боящимися сломать и подчинить, а могут быть одухотворяющими, берущими на себя ответственность за то, куда и к чему они ведут. Во все времена такие учителя были *мастерами слова*.

О необходимости воспитывать широту взглядов и мыслей говорили педагоги разных эпох. Призывы подумать о будущем, о том, что ты с собой делаешь, как правило, беспомощны,

поскольку не может подумать тот, кто думать не приучен. Заставляет же задуматься человека что-то из ряда вон выходящее. Воспитатели и педагоги только для того и нужны, чтобы не ждать, пока произойдет нечто ужасающее, а моделировать потрясающие ситуации, в том числе и речевые. Именно такой **путь от собственного сердца и мысли к смыслу и тональности письменного текста** был взят педагогами, способными работать по-новому, хотя и опирающимися на подчас давно сформулированные в работах отечественных классиков педагогики и психологии положения.

Ряд потрясающих речевых ситуаций мастерски организуются и развиваются в студии словесного творчества «Солнечный Сад» в Калининграде (создатель и руководитель – И.А. Киршин). Уникальность апробированной педагогической практики состоит в том, что занятия в студии не воспринимаются как совокупность творческих встреч, ходов и приемов. Здесь занимаются не развитием речи, в том числе и письменной, но прежде всего – становлением личности. В соответствии с заветами классиков вести воспитание в тесном контакте с природой здесь ходят в походы. Подготовка к походу, его план, содержание – важный этап работы. В походе участники студии словесного творчества могут искать вход в Нарнию и, отыскивая самые прекрасные уголки природы, убедительно рассказывать, почему он находится именно здесь.

Как понять, что тебе приносит радость

Одна из созданных речевых ситуаций в походе была связана с необходимостью в конце каждого дня записывать, что именно каждому

участнику принесло радость. Итогом должно было стать сочинение-эссе о радости, написанное уже в городе, дома. Именно тогда возникали важные открытия, имеющие отношение к внутреннему миру: приносящим радость оказывался не новый компьютер, велосипед или джинсы, а капля росы, увиденная поутру, последний ландыш, внимательно-заинтересованный взгляд девочки. Так происходит переоценка ценностей. Прийти к такому заданию и выстраиванию ситуации можно, повторим, только самому пережив радость подобного открытия.

Как понять, что рожденное сердцем неистребимо

Еще одна речевая ситуация-потрясение связана с заданием написать самое доброе пожелание своему самому любимому человеку. В классе при этом воцаряется тишина, поскольку начинается нелегкая работа души, связанная с поиском ответов на вопросы: кто твой самый любимый человек на свете и что ты по-настоящему хотел бы ему пожелать? Перед началом выполнения задания педагог призывает писать искренне и обещает, что никто, в том числе и он сам, никогда не прочтет то, что будет написано. Анализировать написанное тоже никто не будет. Главная задача – обеспечить пространство для прораствания, визуализации и открытия невидимого, происходящего внутри. В завершение выполнения задания все написанное сжигается на фарфоровой тарелке на глазах у авторов. При этом им задается вопрос: исчезло или осталось то, что было зафиксировано на бумаге? И в поиске ответа возникает открытие: рожденное в сердце не зависит от физического

уничтожения, оно остается несмотря ни на что. Педагог ведет занятие на языке понятном, доступном. Просто говорить о сложном и важном – особый дар. Он дается вместе с глубиной чувств. Глубоко переживающий находит точное слово, способное затронуть сердца.

Подробнее об опыте «Солнечного Сада» можно узнать в ряде книг: «Солнечное Садоводство», «Дерево Сада», «Дерево Сада. Осень» [11–13].

Урок «О видимом и невидимом» во многом был определен зарисовкой Зинаиды Миркиной «Ангел» – о хранителе, который всегда находится по другую сторону вещей и может плакать. Детям предлагалось представить себя в лесу перед сосной, рассмотреть внимательно ее ствол, поднять глаза вверх, представить ветки на фоне голубого неба, увидеть на земле иголки, шишки, мох. После «возвращения» в класс на вопрос о том, где дети были, они начинали описывать лес, его запахи, свои ощущения. Изумление учителя, утверждающего, что все оставались в классе, заставляет задуматься и осознать способность ребенка жить в двух реальностях, о чем писали исследователи детской психологии [16]. Учитель вводит в круг обсуждаемого размышления о снах, воображении, фантазии – о том, что человек живет в двух мирах: видимом и невидимом.

Далее начинается разговор о личности и творчестве Микалоюса Чюрлёниса, гений которого позволял видеть невидимый мир так же ясно, как обычные люди видят свои руки. Он был гениальным музыкантом, но пошел в художественную школу и стал гениальным художником, научился рисовать невидимый мир. Он рисовал дружбу. Не друзей,

державшихся за руки, а саму дружбу. Студийцам предлагается дать названия репродукциям картин Чюрлёниса. Обсуждение прочувствованного и высказанных догадок рождает открытие внутреннего мира тех, кто рядом и кто казался понятным и давно знакомым. Объявление учителем названий, которые были даны работам самим художником, рождает глубокий эмоциональный отклик, способствует проникновению в богатейший художественный мир мастера.

Ш.А. Амонашвили писал: «В своей духовной жизни человек строит миры и разрушает их, страдает и торжествует, возвышается и падает, находит силы и теряет силы, рождается и умирает. Духовная жизнь есть высший план бытия, она есть скрытая, нематериализованная действительность, которая творит как внутреннюю, так и внешнюю, материализованную действительность. Отсюда исключительная необходимость образовывать духовную жизнь Ребенка» [6, с. 56].

Урок-«кораблик». Такой урок может быть посвящен Рыцарю детства В.П. Крапивину. Солнечным теплым днем студийцы-четвероклассники с преподавателем отправляются к ручью по соседству со школой. Там их просят, заглянув в сердце, решить, к кому они чувствуют благодарность (именно – чувствуют, а не обязаны испытывать), и написать на листочке письмо этому человеку – поблагодарить его. А потом сделать кораблик, прикрепить к нему листочек и опустить в ручей – пусть плывет на волю, несет добрую весть. Не надо бояться, что кораблики потонут: мысленные кораблики останутся навсегда.

Дети относятся с полной серьезностью к сочинению писем. С чистотой и прямотой один за другим они

подбегали показать, что получилось, с энтузиазмом мастерили и запускали кораблики, по-детски бежали за ними с криками, свидетельствовавшими, что на сердце у них было легко: «Мой гонит, как стрела!» – «Ай, спасите, мой в засаду попал!» – «А мой вырвался из плена!» После урока ребята дружно заявили, что это был лучший урок в их жизни. И учителю трудно было с ними не согласиться.

Урок на выставке «Возможная встреча. Союз русских художников (1903–1923)». Студийцы-шестиклассники приглашены посмотреть на картины любимых художников своего преподавателя: В. Васнецова, К. Коровина, И. Грабаря, А. Рылова, К. Юона и др. Перед совместным посещением выставки важно рассказать, чем именно эти художники завораживают, посмотреть репродукции картин, прочитать фрагмент дневника И. Грабаря – о том, как он создавал «Февральскую лазурь», пораженный фантастической красотой лазурной эмали неба, увиденной сквозь росчерки ветвей. Создающееся настроение подготовит к отклику на предложение преподавателя выбрать наиболее понравившуюся картину и «войти» в нее: представить себя в ее пространстве и описать, какие ощущения, мысли, образы там возникают.

В качестве примера приведем то, что получилось у Никиты Никитина (14 лет), представившего состояние человека, гибнущего при кораблекрушении:

«Наш корабль приближался к берегу. Раздался гудок. Ударил молния... Я вскочил. Все кричали... Я вышел на палубу. Корабль тонул. Шлюпки с детьми отплывали. Санкт-Петербург горел огнями ночи... Вдруг – волна. Я подумал: “Всё... Это конец моей бессмысленной, жалкой жизни...”»

Я всплыл, и тут... Меня словно ударило молнией. Хотя, может, так оно и было – вдруг серый, обычный повседневный город стал так красив. И как я этого не замечал? А небо! Какое жестокое и прекрасное море.

И вдруг я понял – зачем нужно жить. Чтобы увидеть это! Как жаль, что эта мысль осенила меня только сейчас... Почему...

Как хорошо, что именно это было моим последним переживанием».

Понятно, что просто придумать, сочинить описанные подходы невозможно. Их можно только пережить. Своим рождением живое слово во многом обязано работе сердца и духа учителя, способного транслировать в своем обращении к ученикам собственную сердечность и высоту помысла [14]. Рождающееся учеником живое слово формирует и трансформирует внутренние установки своего создателя, помогает вывести интуитивное знание, связанное с представлением о правде, чести, доблести, справедливости, любви в светлый план сознания. Деятельность педагога и воспитателя при этом не будет эффективной, если он станет слепо копировать предлагаемые апробированные приемы, каждый из которых должен быть глубоко прожит и перевоспроизведен в соответствии с конкретной проживаемой ситуацией в коллективе. Именно установка и готовность к творческому осознанному подходу в создании развивающих речевых ситуаций, умение чувствовать внутренние потребности подрастающих и формирующихся личностей, выстраивание духовной близости ученика и учителя становятся гарантией успеха. С этой установкой вплотную связана способность и необходимость меняться самому, становясь творцом и собственной личности.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. 2007. URL: <https://litvek.com/book-read/196310-kniga-shalva-aleksandrovich-amonashvili-ballada-o-vozpitanii-chitat-online?p=40> (дата обращения: 14.10.2020).
2. Амонашвили Ш.А. Педагогические притчи. 4-е изд. М., 2014.
3. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М., 2020.
4. Амонашвили Ш.А., Ниорадзе В.Г. Речь. Развитие речи. М., 2020.
5. Амонашвили Ш.А. Развитие письменной речи. М., 2017.
6. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. М., 2000.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л., 1934.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005.
9. Горлова Н.А. Диагностика коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста (психолингвистический аспект). М., 2000.
10. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи / Известия АПН РСФСР. Вып. 78. М., 1956. С. 167–168.
11. Киришин И.А. Солнечное Садоводство. Калининград, 2018.
12. Киришин И.А. Дерево Сада. Калининград, 2017.
13. Киришин И.А. Дерево Сада. Осень. Калининград, 2020.
14. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М., 1990.
15. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. 5-е изд. Киев, 1974.
16. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.
17. Ушинский К.Д. Родное Слово: книга для детей и родителей. Новосибирск, 1994.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. М., 1990.
19. Черноземова Е.Н. Личностные качества ученого и педагога, изучающего человека // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2010. № 2. С. 25–29.
20. Черноземова Е.Н. Словесность. М., 1998.
21. Черноземова Е.Н. Слово как способ работы над собой // Вестник Московского городского педагогического университета. 2009. № 1. С. 19–32.
22. Черноземова Е.Н. Созвездие педагогических слов и понятий // Идеи и практики гуманно-личностного подхода в современных образовательных условиях. М., 2018. С. 35–41.
23. Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика. М., 2003.
24. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.

References

1. Amonashvili Sh.A. Ballada o vospitanii. 2007 [A ballad about upbringing. 2007]. URL: <https://litvek.com/book-read/196310-kniga-shalva-aleksandrovich-amonashvili-ballada-o-vozpitanii-chitat-online?p=40> (In Russ.)
2. Amonashvili Sh.A. Pedagogicheskie pritchi [Pedagogical parables]. 4th ed. Moscow, 2014. (In Russ.)
3. Amonashvili Sh.A. Pedagogicheskaya simfoniya [Pedagogical symphony]. Moscow, 2020. (In Russ.)
4. Amonashvili Sh.A. Nioradze V.G. Rech. Razvitie rechi [Speech. Developing speech]. Moscow, 2020. (In Russ.)
5. Amonashvili Sh.A. Razvitie pismennoy rechi [Development of written speech]. Moscow, 2017. (In Russ.)
6. Amonashvili Sh.A. Shkola Zhizni [School of Life]. Moscow, 2000. (In Russ.)
7. Vygotsky L.S. Myshlenie i rech [Intellection and speech]. Moscow-Leningrad, 1934. (In Russ.)
8. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human developmental psychology]. Moscow, 2005. (In Russ.)

9. Gorlova N.A. Diagnostika kommunikativno-rechevogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta (psikholingvisticheskiy aspekt) [Diagnostics of the communicative and speech development of preschool children (psycholinguistic aspect)]. Moscow, 2000. (In Russ.)
10. Zhinkin N.I. Written speech development of III–VII grades' students. *Psikhologiya usvoeniya grammatiki, orfografii i razvitiya pis'mennoy rechi. Izvestiya APN RSFSR*. 1998. Issue 78. Pp.167–168. (In Russ.)
11. Kirshin I.A. Solnechnoe Sadovodstvo [Solar Gardening]. Kaliningrad, 2018. (In Russ.)
12. Kirshin I.A. Derevo Sada [Garden Tree]. Kaliningrad, 2017. (In Russ.)
13. Kirshin I.A. Derevo Sada. Osen [Garden Tree. Autumn]. Kaliningrad, 2020. (In Russ.)
14. Mikhaylov F.T. Obshchestvennoe soznanie i samosoznanie individa [Public consciousness and self-awareness of the individual]. Moscow, 1990. (In Russ.)
15. Sukhomlinsky V.A. Serdtse otdayu detyam [I give my heart to children]. 5th ed. Kiev, 1974. (In Russ.)
16. Uznadze D.N. Eksperimentalnye osnovy psikhologii ustanovki [Experimental foundations of attitude psychology]. Tbilisi, 1961. (In Russ.)
17. Ushinsky K.D. Rodnoe Slovo: kniga dlya detei i roditeli [Native Word: Book for children and parents]. Novosibirsk, 1994. (In Russ.)
18. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man's Search for Meaning]. Translated from English and German. Moscow, 1990. (In Russ.)
19. Chernozemova E.N. Personal qualities of a scientist and teacher, studying a person. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2010. No. 2. Pp. 25–29. (In Russ.)
20. Chernozemova E.N. Slovesnost [Literature]. Moscow, 1998. (In Russ.)
21. Chernozemova E.N. Word as a method of working on yourself. *Vestnik of Moscow City University*. 2009. No. 1. Pp. 19–32. (In Russ.)
22. Chernozemova E.N. Constellation of pedagogical words and concepts. *Idei i praktiki gumanno-lichnostnogo podkhoda v sovremennykh obrazovatel'nykh usloviyakh*. Moscow, 2018. Pp. 35–41. (In Russ.)
23. Efroimson V.P. Pedagogicheskaya genetika [Pedagogical genetics]. Moscow, 2003. (In Russ.)
24. Yaroshevsky M.G. L.S. Vygotskii: v poiskakh novoi psikhologii [Vygotsky: searching for a new psychology]. St. Petersburg, 1993. Pp. 238–255. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.01.2021, принята к публикации 25.02.2021

The article was received on 15.01.2021, accepted for publication 25.02.2021

Сведения об авторах / About the authors

Черноземова Елена Николаевна – доктор филологических наук; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

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

E-mail: chernozem888@yandex.ru

Киришин Игорь Александрович – кандидат педагогических наук; преподаватель словесного творчества, руководитель студии «Солнечный Сад», лицей № 49, г. Калининград

Igor A. Kirshin – PhD in Education; Teacher of verbal creativity, Head of the «Solnechny Sad» studio, Lyceum No 49, Kaliningrad

E-mail: ia_kirshin@mail.ru

К 90-летию Л.В. Тодорова

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-101-107

Е.И. БелоусоваМосковский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация**От «восхищения поэтическим тропом»
к «педагогии изящной словесности»**

Аннотация. В статье, написанной к 90-летию юбилею Льва Всеволодовича Тодорова, проанализирован путь становления ученого, формирование его научно-педагогической концепции, в основе которой – эмоционально-образный подход к образованию и воспитанию подрастающего поколения, поддержка, интеграция культуры и образования, сохранение и распространение традиций отечественной и зарубежной педагогики, методики преподавания литературы. Автор выделил ключевую идею концепции «педагогии изящной словесности» Л.В. Тодорова, которую ученый представляет как гуманизацию образования. В статье отмечается, что создание научно-педагогической концепции было начато ученым в конце 60-х гг. XX в. Ключевыми этапами на пути от «восхищения поэтическим тропом» до создания «педагогии изящной словесности» были защиты кандидатской и докторской диссертаций. Автор последовательно показывает разнообразную деятельность Л.В. Тодорова как педагога, методиста, пропагандиста идеи интеграции русской и национальной культуры и образования, просветителя. На основе анализа ряда научных и научно-методических публикаций автор доказывает, что существенное обновление школьного литературного и непрерывного образования педагога-словесника, начавшееся в конце 90-х гг. XX в., происходило при непосредственном участии Л.В. Тодорова. В статье сделан акцент на том, что обновление непосредственно было связано с совершенствованием системы повышения квалификации учителя-словесника, содержания школьного литературного образования, развитием олимпиадного движения, нравственно-эстетическим воспитанием школьников. Автор отмечает, что решение ряда связанных с этим вопросов позволило через серию экспериментальных учебных книг апробировать и скорректировать научно-педагогическую концепцию ученого и на ее основе разработать учебно-методические пособия, которые в первое десятилетие XXI в. выходили под редакцией Л.В. Тодорова в издательствах «Дрофа», «Просвещение», «Академия».

Ключевые слова: Л.В. Тодоров, педагогическая концепция, работа над стихом в школе, олимпиады школьников по литературе, содержание литературного образования, повышение квалификации учителя литературы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Белоусова Е.И. От «восхищения поэтическим тропом» к «педагогии изящной словесности» // Литература в школе. 2021. № 2. С. 101–107.
DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-101-107

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-101-107

E.I. Belousova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

From “admiration of the poetic trope” to “pedagogy of fine literature”

Abstract. The article written to celebrate the ninetieth anniversary of the birth of Leo V. Todorov analyzes the path of becoming a scientist, the development of his scientific-pedagogical concept. The latter is based on the emotional and imaginative approach to educating and upbringing of the younger generation, the support and integration of culture and education, the preservation and extension of the traditions of Russian and foreign pedagogy, methodology of teaching literature. The author highlighted the key idea of L.V. Todorov’s concept of “pedagogy of fine literature”, of which the scientist thinks as the humanization of education. The article notes that the creation of the scientific and pedagogical concept was started by the scientist in the late 60s of the twentieth century. The key stages on the path from the “admiration of the poetic trope” to the “pedagogy of fine literature” was the defense of his doctoral and habilitation theses. The author consistently shows the diverse activities of L.V. Todorov’s as a teacher, methodologist, propagandist of the idea of integration of the Russian and national culture and education, educator. Based on the analysis of a number of scientific and methodological publications, the author proves that a significant update of the school literary and continuing education of a teacher of literature, which began in the late 90s of the twentieth century, took place with the direct participation of L.V. Todorov. The article focuses on the fact that the update was directly related to the improvement of the system of professional development of the teacher of the Russian language and literature, the literature syllabus, the development of the Olympiad movement, moral and aesthetic education of schoolchildren. The author shows that the solution of a number of related issues, through a series of experimental educational books, allowed to test and correct the scientific and pedagogical concept of the scientist’s and on its basis to develop teaching aids, which in the first decade of the XXI century were published under L.V. Todorov’s editorship in the “Drofa”, “Prosvrshchenye”, “Academia” publishing houses.

Key words: L.V. Todorov, pedagogical concept, work on verse in school, literature syllabus, Olympiads of schoolchildren in literature, advanced training of a teacher of literature

CITATION: Belousova E.I. From "admiration of the poetic trope" to "pedagogy of fine literature". *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 101–107. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-101-107

Понимание уникальности личности современника в сознании близко знающих его людей, коллег возникает обычно не в повседневном общении, а в период приближения важных жизненных событий, значимых дат, юбилеев. Именно юбилей, 90-летие со дня рождения, стал поводом поздравить, обозначить и осмыслить роль в педагогической науке, отечественном литературном образовании одного из видных педагогов России, показать многообразную палитру деятельности энциклопедически образованного, необыкновенно одаренного человека – Льва Всеволодовича Тодорова, доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Международной педагогической академии и Академии педагогических и социальных наук, члена Союза журналистов России.

Потомок болгарских революционеров, Лев Всеволодович родился в Ворошиловграде в семье педагогов (отец – математик, мать – учительница литературы, долгое время была директором одной из женских школ Москвы). Здесь поддерживались традиции русской и болгарской культур, в гостях бывали многие известные педагоги, артисты, писатели, музыканты. Окружение, культурная среда, послевоенная атмосфера стремления к красоте и гармонии жизни повлияли на выбор профессиональной деятельности и становление жизненного пути Л.В. Тодорова. После окончания школы он поступил на филологический факультет Московского госу-

дарственного университета имени М.В. Ломоносова по специальности «русская филология». В университете с полной силой проявилось его увлечение русской поэзией и музыкальным искусством: он пишет стихи и статьи о творчестве русских поэтов для университетского сборника, посещает поэтические вечера, становится страстным поклонником и знатоком оперного искусства.

После окончания университета в 1953 г. Лев Всеволодович работал редактором в издательстве «Правда», но скоро перешел в школу № 214 г. Москвы и сразу завоевал уважение коллег и беззаветную любовь учеников. Научный склад ума, склонность к исследовательской деятельности определили дальнейшее направление интересов Л.В. Тодорова: не оставляя работу в школе, он поступил в аспирантуру при Академии педагогических наук РСФСР. Его научным руководителем стал Леонид Иванович Тимофеев, по книгам которого училось не одно поколение литературоведов, лингвистов, учителей-словесников. Итогом работы стала кандидатская диссертация на тему «Изучение стихосложения в школе и его роль в эстетическом воспитании учащихся» (1963), а также книга «Как читать и понимать стихи» (1961), написанная учителем и учеником в соавторстве.

В последующем Лев Всеволодович постоянно возвращается к любимой теме, публикует труды обобщающего значения «Работа над стихом

в школе» (1965), «Как читать и понимать стихи» (1977), статьи о поэтике Пушкина, Лермонтова, Блока, Маяковского, Есенина и др. Эмоционально-образная манера изложения, глубина и своеобразие подачи материала определили востребованность этих работ среди учительства, что явилось одним из оснований и для дальнейшей работы ученого над развитием основных положений концепции изучения русской поэзии. Итогом многолетней работы стала книга «Жизнь стиха: как читать и понимать стихи» (2000), содержащая конкретные наблюдения, на основе которых строятся теоретические выводы и даются практические рекомендации. Особое внимание здесь уделено рассмотрению таких понятий, как «лирическое переживание», «лирический герой», «лирический персонаж» (на примере произведений Ф.И. Тютчева, А.К. Толстого, В.В. Маяковского, С.А. Есенина и др.). В этой книге систематизированы традиционные и современные читательские практики, приемы анализа, при помощи которых могут сформироваться навыки не только целостного анализа поэтического текста, но и отдельных его сторон: смысла и формы, звука и стиха, рифмы, ритма, строфики. Ученый делает акцент на общегуманитарном, образно-художественном способе познания действительности, нацеливает на формирование социальной и нравственной ориентации, эстетического вкуса [4].

В 1970-е гг. Л.В. Тодоров начинает сочетать собственно исследовательскую работу с научно-организационной, став сотрудником Президиума Академии педагогических наук СССР и работая в НИИ содержания и методов обучения, при поддержа-

ке таких известных методистов, как Н.И. Кудряшев и Н.Д. Молдавская. Бесценный опыт общения с педагогами, ученым-методистами пригодился ему в 1975 г., когда он возглавил сектор методики русской литературы НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР. Под его руководством и при непосредственном участии происходило обновление школьных программ и учебников по литературе. Кроме того, сектор ежегодно выпускал тематические сборники, содержание которых было направлено на повышение эффективности преподавания литературы в русской и национальной школе. В 1982 г. вышло методическое пособие «Вопросы преподавания русской литературы в национальной школе», предназначенное учителю литературы старших классов национальных школ и охватывающее самый широкий круг проблем: обоснование методов и организационных форм литературных занятий, постановка внеклассной и внешкольной работы, использование произведений других видов искусства на уроках русской литературы и др. Важной сегодня представляется глава книги, посвященная уроку литературы, в которой, в частности, утверждается в качестве приоритетного «образно-эмоциональный способ» изучения основ стихосложения [1].

Проблемы изучения русской и многонациональной советской поэзии в национальной школе стали на многие годы важным аспектом научных интересов Л.В. Тодорова, завершившихся защитой докторской диссертации на тему «Методика изучения поэтических произведений на уроках литературы в национальной школе РСФСР» (1988). Изучение

русской поэзии рассматривается исследователем как органическая часть единого процесса эстетического образования и воспитания. Теоретические положения и практические рекомендации, представленные Л.В. Тодоровым в этой работе, легли в основу его учебников по литературе для старших классов национальных школ Российской Федерации.

Проблемы преподавания литературы, воспитания, интеграции культур все прочнее входили в поле научных интересов ученого и его практическую деятельность. В 1980 г. Лев Всеволодович был назначен заместителем главного редактора журнала «Педагогика». Десять лет пребывания на этой должности сформировали его как профессионального редактора, а энциклопедическая образованность, необыкновенная чуткость, тактичность, умение разглядеть творческую личность способствовали тому, что на страницах главного педагогического журнала страны появлялись яркие, злободневные статьи, посвященные актуальным проблемам педагогической науки и практики.

В сложные для страны и отечественного образования годы перестройки Л.В. Тодоров был директором НИИ художественного воспитания, где активно пропагандировал идею интеграции культуры и образования, заинтересованно изучал опыт клубного движения и его роль в эстетическом воспитании детей. Однако наиболее полно и последовательно воплотить свои замыслы ученый сумел в Институте повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области (Педагогической академии последипломного образования). Здесь в 1992 г. он возгла-

вил созданную им кафедру культуры и гуманизации образования и факультет гуманитарного образования, главными задачами которых стала стабилизация гуманитарного образования в Подмосковном регионе, поддержка, сохранение и развитие традиций отечественной и зарубежной педагогики и методики. В гуманизации учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование личности учащегося, Л.В. Тодоров видел не только предметную функцию, но и более широкую задачу – интеграции разных видов гуманитарной деятельности. Работая с учителями, постоянно находясь в гуще проблем школьной практики преподавания литературы, ученый активно продвигал идеи соединения ее с теорией. Под его руководством были разработаны и реализованы программы повышения квалификации учителей литературы, образовательные программы для аспирантуры. При его активном участии на базе института был создан диссертационный совет, в котором защищались диссертации по педагогике, теории и методике обучения (предметы гуманитарного цикла).

Неутомимый популяризатор литературного образования и художественного воспитания, яркий лектор, Л.В. Тодоров тепло и с неподдельным вниманием принимался не только профессиональной педагогической аудиторией, но и аудиторией школьников. Полтора десятилетия (1997–2010) он был председателем жюри заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе, которая стала важным фактором творческого, культурно-эстетического развития не только школьников, но и учителей литературы. Методическая комиссия и жюри,

в состав которого входили известные ученые, преподаватели средней и высшей школы (Е.И. Белоусова, А.В. Гулин, А.И. Журавлева, В.П. Журавлев, Т.А. Калганова, А.И. Княжицкий, Н.Л. Крупина, А.Г. Кутузов, Г.А. Обернихина, А.В. Федоров, Л.А. Черниченко, Е.Г. Чернышева, В.Ф. Чертов), разрабатывали программу, содержание заданий, организационные формы, методы подготовки, технологии освоения литературных произведений и художественного мира писателей.

Разработка заданий, подходов к организации подготовки олимпиадцев на уроках и во внеурочной работе, в индивидуальных беседах и консультациях стала своеобразной системой методического и психолого-педагогического сопровождения школьников, основой деятельности методических объединений и сообществ. Особенно активно было распространено тогда олимпиадное движение в Московской, Новосибирской, Тверской областях, Краснодарском крае, Республике Татарстан, Ханты-Мансийском автономном округе, Республике Саха (Якутия) и других субъектах РФ. Итоги Олимпиады освещались в периодических изданиях. Вышло несколько сборников заданий и работ победителей заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе [2]. Понимание Л.В. Тодоровым значения Олимпиады не только с целью поддержки одаренных детей, но и для сохранения и развития традиций литературного образования, его активность в популяризации этого движения делали Олимпиаду настоящим праздником «восхищения поэтическим тропом» для людей, объединенных общей любовью к делу.

Проблемы набирающей силу технологизации образовательного процесса не оставались без внимания ученого. Одним из важных вопросов литературного образования школьников он считал возможность разумного сочетания учителем-словесником традиционных и современных средств обучения в кабинете литературы. Итогом исследования стало учебное пособие «Современный кабинет литературы» (2008), написанное им в соавторстве с Е.И. Белоусовой. Своевременность этой работы способствовала пониманию учителями литературы того, что «современное литературное образование школьников не может игнорировать медиаразвитие и медиаобразование. Необходимо считаться с новыми, еще до конца не изученными ограничениями и зависимостями, которые несут с собой современные медиа в практику преподавания литературы, моделирование траектории развития кабинета литературы» [3, с. 93].

Педагогическая концепция Л.В. Тодорова, берущая свое начало от юношеской любви к поэтическому слову и сформировавшаяся на осознании основополагающей роли культуры в построении теории и методики обучения литературе, наиболее полно нашедшая отражение в фундаментальном труде ученого «Новая педагогика изящной словесности для грядущего» (2003), несомненно, заслуживает внимания и осмысления «в условиях педагогической интеграции и становления новых, постпросвещенческих принципов дидактики, методики и педагогических технологий информационной цивилизации» [5, с. 430].

Библиографический список

1. Вопросы преподавания русской литературы в национальной школе: пособие для учителя / Л.В. Тодоров, М.Г. Ахметзянов и др. Л., 1981.
2. Всероссийские олимпиады школьников по литературе: методическое пособие. 9–11 класс / сост. Т.А. Калганова. М., 2002.
3. Тодоров Л.В., Белоусова Е.И. Кабинет литературы. М., 2008.
4. Тодоров Л.В. Жизнь стиха: как читать и понимать стихи. М., 2000.
5. Тодоров Л.В. Новая педагогика изящной словесности для грядущего. М., 2003.

References

1. Todorov L.V., Akhmetzyanov M.G. et al. Voprosy prepodavaniya russkoy literatury v natsionalnoy shkole [Questions on teaching Russian literature in the national school]. Manual for teacher. Leningrad, 1981.
2. Vserossiyskie olimpiady shkolnikov po literature [All-Russian Olympiads for schoolchildren in literature]. A methodological guide. 9–11 grade. T.A. Kalganova (ed.). Moscow, 2002.
3. Todorov L.V., Belousova E.I. Kabinet literatury [Cabinet of literature]. Moscow, 2008.
4. Todorov L.V. Zhizn stikha: kak chitat i ponimat stikhi [Life of the verse: How to read and understand poems]. Moscow, 2000.
5. Todorov L.V. Novaya pedagogiya izyashchnoy slovesnosti dlya gryadushchego [New pedagogy of fine literature for the future]. Moscow, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.02.2021, принята к публикации 15.03.2021
The article was received on 25.02.2021, accepted for publication 15.03.2021

Сведения об авторе / About the author

Белоусова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Elena I. Belousova – PhD in Education; Assistant Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: belousova_ei@rambler.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-108-117

О.Г. Дудникова

Смоленский государственный университет,
214000 г. Смоленск, Российская Федерация

Русская словесность в системе гуманитарного образования наследника престола Н.А. Романова

Аннотация. Цель исследования: характеристика научно-методических идей Ф.И. Буслаева, проявившихся в процессе обучения наследника престола Николая Александровича; исследование принципов работы ученого и педагога, отраженных в его мемуарах и представленных в лекциях, читанных для цесаревича; определение влияния трудов Ф.И. Буслаева на развитие русской методической науки и практики. В статье охарактеризованы нестандартные взаимоотношения педагога и ученика в условиях домашнего воспитания, по сути своей ставшие предвестником педагогики сотрудничества и сотворчества. Воссоздано представление о личности наследника российского престола и его стремление постигнуть основы и значение гуманитарного знания на пути к деятельности российского монарха. В историко-педагогическом экскурсе кратко охарактеризовано значение планов учения наследников – от «Инструкции» Екатерины II до писем К.Д. Ушинского императрице Марии Александровне и «Инструкции» князя А.М. Горчакова. Основным объектом статьи является методическое наследие Ф.И. Буслаева (на примере его воспоминаний о занятиях с Н.А. Романовым). Установлены основные идеи курса лекций, прочитанных Ф.И. Буслаевым наследнику престола Николаю Александровичу: подготовка цесаревича к осуществлению великого призвания – служению России. Поставленная задача соединила в себе установку на единство целей воспитания и образования в процессе формирования филологических представлений Николая Александровича. Ф.И. Буслаев применял разнообразные методы и приемы, способствующие реализации идей, которые значимы не только с точки зрения истории науки, но и тем, что они имеют долгосрочную научно-методическую перспективу, в том числе для современной системы филологического образования: вовлечение школьников и студентов в совместную интеллектуальную деятельность; привлечение учащихся к активному самостоятельному чтению; утверждение принципа единства учебной и воспитательной системы в процессе образования; реализация идей педагогики сотрудничества и сотворчества.

Ключевые слова: методические идеи, прием в преподавании, педагогическая установка, постгимназическое образование, воспитание, филологический метод

© Дудникова О.Г., 2021

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дудникова О.Г. Русская словесность в системе гуманитарного образования наследника престола Н.А. Романова // Литература в школе. 2021. № 2. С. 108–117. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-108-117

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-108-117

O.G. Dudnikova

Smolensk State University,
Smolensk, 214000, Russian Federation

Russian literature in the system of humanitarian education of the heir to the throne N.A. Romanov

Abstract. The purpose of the research is to characterize scientific and methodological ideas of F.I. Buslaev, manifested during the process of teaching the heir to the throne Nikolai Alexandrovich; to examine his work principles as a scientist and a teacher, reflected in his memoirs and represented in lectures which he had given to the Tsesarevich; to determine the influence of F.I. Buslaev on the development of Russian methodological science and practice. The article describes the non-standard relationship between the teacher and the student in the conditions of home education, which in essence became a forerunner of the pedagogy of cooperation and co-creation. The article recreates the idea of personality of the heir to the Russian throne and his aspiration to comprehend significance of humanitarian knowledge on the way to become a Russian monarch. The significance of plans for teaching the heirs – from the “Instruction” by Catherine II to the letters by K.D. Ushinsky to Empress Maria Alexandrovna and “Instructions” by Prince A.M. Gorchakov – is briefly characterized in the historical and pedagogical overview. The main object of the article is the methodological heritage of F.I. Buslaev (on the example of his memories of classes with N.A. Romanov). The basic principle and basic ideas of the course of lectures given by F.I. Buslaev to the heir to the throne Nikolai Alexandrovich were established: Preparing the Tsesarevich for the fulfillment of the great mission – serving Russia. This goal combined ideas of unity of upbringing and education in the process of forming the philological ideas of Nikolai Alexandrovich. In the process of teaching F.I. Buslaev applied a variety of methods and techniques that contribute to the realization of ideas that are significant not only from the point of view of the history of science, but also because they have a long-term scientific and methodological perspective, for the modern system of philological education as well: involvement of schoolchildren and students in common intellectual activity; engaging students in active independent reading; affirmation of the principle of unity of the educational and upbringing system in the education process; realization of ideas of pedagogy of cooperation and co-creation.

Key words: methodological ideas, a teaching technique, pedagogical attitude, post-gymnasium education, upbringing, a philological technique

CITATION: Dudnikova O.G. Russian literature in the system of humanitarian education of the heir to the throne N.A. Romanov. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 108–117. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-108-117

Основными задачами данной статьи являются, во-первых, освещение образовательной и воспитательной педагогической доминанты в занятиях Ф.И. Буслаева с наследником престола Николаем Александровичем, имеющей непреходящее значение не только для истории педагогики и методики преподавания литературы, но и для современной школы; осмысление инновационных идей и реальной практики в преподавательской системе Ф.И. Буслаева; во-вторых, характеристика нестандартных взаимоотношений педагога и ученика в условиях домашнего воспитания, по сути своей ставших предвестником педагогики сотрудничества и сотворчества, широко применяемых учителями отечественной школы во второй половине XX в.; в-третьих, представление о личности наследника российского престола и его стремлении постигнуть значение гуманитарного знания на пути к деятельности российского монарха.

В соответствии с указанными задачами исследования, определена основная его цель: выявить и охарактеризовать научно-методические идеи Ф.И. Буслаева, проявившиеся в процессе обучения им наследника престола Николая Александровича, принципы работы ученого и педагога, отраженные в его мемуарах и представленные в лекциях, читанных для

цесаревича; определить влияние трудов Ф.И. Буслаева на развитие русской методической науки и практики, содержание российского филологического образования.

К концу 30-х г. XIX в. принципиальные установки, данные Екатериной II в ее инструкции князю Н.И. Салтыкову относительно принципов содержания образования и воспитания ее внуков [9], не утратили своей злободневности, но уже не были единственным документом, определяющим стратегию домашнего воспитания и образования. Свои воззрения на воспитание и образование наследников престола, в значительной степени отличные от «Инструкции» Екатерины, были сформулированы В.А. Жуковским в его «Плане учения» [14]. Не столь подробно, но во многих отношениях по-новому были обозначены принципы обучения в рассуждениях князя А.М. Горчакова, сформулированные им по просьбе императрицы Марии Александровны. Наиболее значимые положения, высказанные Горчаковым, сводились к тому, что процесс обучения должен «стать более демократичным, переориентированным с военного на светское». Основная цель всего воспитания – «формирование личности наследника как человека с европейскими понятиями, но хорошо знающего Россию, ее прошлое, современные проблемы ее развития».

Итогом всего воспитания должно стать усвоение наследником главных заветов: «Служить России. Жить для счастья подвластных» [8].

Не менее важными оказались положения, сформулированные в «Письмах о воспитании наследника русского престола» К.Д. Ушинского [15]. Этот документ хорошо известен специалистам. Тем не менее, остановимся на нескольких его фундаментальных положениях, относящихся к преподаванию гуманитарных предметов. Ушинский утверждает, что воспитание в широком смысле этого понятия должно быть духовно-эстетическим. Наряду с другими предметами гуманитарного цикла, развивающими ум и формирующими душу, особенно значимы науки о прекрасном, создающие «то одушевление, которое подвигает человека на хорошее дело и иногда придает полезному делу привлекательный художественный оттенок» [Там же, с. 197]. Этому способствует чтение великих авторов, развивающее эмоциональную культуру будущего монарха, настраивает его на высокие помыслы и избавляет от многих вредных увлечений.

Не все материалы о педагогических принципах и методических подходах были опубликованы при жизни тех наследников престола, о ком шла речь в статьях, инструкциях и другой педагогической литературе, но они, вкупе с другими сочинениями, создавали необходимую атмосферу для определения доминантных идей, особенно если учесть, что педагогами цесаревичей были, как правило, выдающиеся ученые и писатели. Это наиболее ярко видно на примере корпуса преподавателей гуманитарных дисциплин у Николая Александровича Рома-

нова: В.И. Классовский, Я.К. Грот, Ф.И. Буслаев, И.А. Гончаров¹.

В педагогической историографии специальных исследований, посвященной системе обучения этими педагогами наследника престола, мы не нашли. В лучшем случае сообщаются биографические сведения о педагоге, история о закулисных разговорах, о взглядах на эту деятельность. Например, сведения о педагогическом образе В.И. Классовского в восприятии Кропоткина: «Первая лекция В.И. Классовского явилась для нас откровением. Было ему под пятьдесят; роста он был небольшого, стремителен в движениях, имел сверкающие умом и сарказмом глаза и высокий лоб поэта. <...> Он должен был преподавать нам грамматику, но вместо скучного предмета мы услышали нечто совсем другое. Он читал, конечно, грамматику: но то он сопоставлял место из былины со стихом из Гомера или из Магабгараты, прелесть которых давал нам понять в переводе, то вводил строфу из Шиллера, то вставлял саркастическое замечание по поводу какого-нибудь современного предрассудка. Затем следовала опять грамматика, а потом какие-нибудь широкие поэтические или философские обобщения. Конечно, мы не все понимали и упускали глубокое значение многого; но разве чарующая сила учения не заключается именно в том, что оно постепенно раскрывает перед нами неожиданные горизонты?» [12, с. 113–114].

¹ Статьи и материалы о цесаревиче объединяются в три группы источников: 1) воспоминания современников, близко знавших наследника престола; 2) документы, характеризующие учебную деятельность Николая Александровича; 3) сведения о наследнике, представленные его учителями.

В статьях о педагогической деятельности И.А. Гончарова характеристики деятельности писателя в качестве учителя словесности Николая Александровича и вовсе не приводятся, за редким исключением². Даже в материале А.Ю. Балакина под названием «Иван Гончаров – учитель царевича Николая Александровича (новые материалы)» [1] имеются детали, в том числе из архивных источников, о взаимоотношениях Гончарова с Я.К. Гротом, о роли старшего воспитателя Титова в вопросе о привлечении Гончарова к преподаванию и другие подробности, но нет практически ничего того, о чем заявлено в названии статьи.

О педагогическом наследии Ф.И. Буслаева работ современных исследователей немало, но они касаются, в основном, деятельности Буслаева-лингвиста, основоположника отечественной методики преподавания русского языка [3; 11]. Деятельность Ф.И. Буслаева как преподавателя словесности отражена в материалах сборника Русского исторического общества за 1880 г. [7] и в работах современных ученых [10; 16]. В учебнике «Методика преподавания литературы», изданном в 1999 г., отмечаются основные заслуги Ф.И. Буслаева как методиста-словесника, автора первого капитального труда по методике преподавания русского языка и литературы, считавшего, что русский язык – основа духовного развития каждой личности, писавшего об особой значимости чтения на уроках словесности, о главном в содержании литературного образования – опоре на классические тексты [2].

² Речь идет о высказываниях А. Мазона в его «Материалах для биографии и характеристики И.А. Гончарова» (СПб., 1912).

Постгимназический этап в обучении цесаревича Николая Александровича начался достаточно рано: «В шестнадцатилетнем возрасте цесаревич по годам и развитию соответствовал поступившим тогда в студенты. Имея это в виду и ценя редкие, блистательные его дарования, граф [С.Г. Строганов. – О.Д.] по строго обдуманному плану составил для него своеобразный университетский курс из нескольких наук юридического и филологического факультетов и Военной академии Генерального штаба, а в преподаватели взял профессоров этих высших учебных заведений и Духовной академии» [5, с. 570]. В ноябре 1859 г. академик Ф.И. Буслаев приступил к занятиям с наследником, на что было дано соизволение императора Александра II. Ставя перед Буслаевым основные задачи, граф Строганов, осуществлявший организацию воспитания и обучения наследника цесаревича, писал о том, что главное внимание должно быть направлено на «приучение воспитанника к самостоятельности, знакомя его с бытом и умственным развитием России в истории ее литературы» [5, с. 570]. С.Г. Строганов в том же письме просил «о составлении по сему предмету программы в том виде, как вы предполагаете вести занятия с наследником, имея в виду годовой срок и лекции по три раза в неделю» [5, с. 571]. Он также сообщил Буслаеву о списке книг и других материалов, прочитанных Николаем Александровичем при участии В.И. Классовского.

Еще до занятий с Ф.И. Буслаевым наследник под руководством Классовского прочитал солидное число произведений русских писателей (Хераскова, Фонвизина, Муравьева,

Екатерины II, Карамзина, Гнедича, Жуковского, Грибоедова, Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева и др.). Список состоял из 17 наименований. Кроме того, в эти годы Николай Александрович знакомился с серьезной духовной литературой – 11 текстов. Он занимался переводами псалмов из «Соломоновых притчей» на русский язык. Это интенсивное чтение проходило под руководством Класовского в течение 15 месяцев обучения. В «Примечаниях» к информации, сообщенной Буслаеву графом Строгановым, Буслаев замечает: «В этот перечень не вошло читанное его высочеством с г. Гротом (почти в продолжение 5 лет), с г. Гончаровым (в продолжение 7 месяцев) и друг.» [5, с. 571–572].

Традиционно преподаватели и в государственных учебных заведениях, и в процессе домашнего обучения в гимназический и постгимназический этапы читали своим студентам лекции. Учащиеся и студенты должны были записывать основные положения услышанного. Такая практика сохранилась и в современном вузовском преподавании. Ф.И. Буслаев нарушил эту традицию. Он вовлек цесаревича в процесс совместной интеллектуальной работы, активизируя свои занятия введением диалога учителя и слушателя. И вместо того, чтобы одновременно вникать в суть сказанного наставником и записывать (конспектировать) содержание лекции, Буслаев в завершение занятия передавал текст своей лекции цесаревичу для подробного знакомства с содержанием во внеучебное время: «Я не читал ему написанное на принесенных с собою листах, а соображаясь с ними, время от времени давал своей лекции форму более оживлен-

ной беседы, вызывая его на вопросы в тех случаях, когда, как мне казалось, возможно было с его стороны какое-либо недоразумение. Принесенные листы оставлялись ему для приготовления отчета, которым и начиналась следующая лекция» [Там же, с. 574].

Готовя к изданию свои научные труды, Ф.И. Буслаев многочисленные материалы из них включал в лекции, читаемые наследнику. Таким образом, слушатели: и студенты, и цесаревич – вводились в тонкости изучаемой темы или раздела. На самом деле, в таком подходе лежат глубокие и содержательные идеи. Во-первых, это подготовка к серьезной интеллектуальной работе, к которой незаметно для себя приобщался наследник престола. Во-вторых, это возможность реальной апробации своего материала ученым и педагогом: «...желая популяризировать свою науку через посредство журналов и разных периодических сборников, я извлекал для печати из своих лекций монографии, иногда довольно объемистые, в которых опускал слишком специальные подробности, необходимые и настоятельные для студентов. Мечта моего любимого ученика, наконец, осуществилась в двух томах моих “Исторических очерках русской народной словесности и искусства”, напечатанных в Петербурге в 1860 г., именно в то самое время, когда я составлял и читал лекции Государю наследнику» [Там же, с. 575].

Основным принципом и основной идеей курса Ф.И. Буслаев считал мысль о великом призвании, для которого готовил себя его слушатель: «Я должен был предложить ему из своей науки то, что подобает ведать будущему царю России!» [Там же, с. 576]. Показательна для

подтверждения мысли педагога такая деталь: среди книг в библиотеке наследника оказалось семь, принадлежавших его учителю. Это были издания, связанные с историей русской церкви, уложение царя Алексея Михайловича и др. Приобщение к заинтересованному систематическому чтению дало еще один важный результат в интеллектуальном развитии наследника – потребность иметь личную библиотеку, стать не только книголюбом, но и библиофилом-собирателем.

Ставшая традицией в преподавательской деятельности Ф.И. Буслаева передача для самостоятельного чтения приносимых на лекцию книг постепенно вырабатывала в наследнике желание медленного вдумчивого чтения, т.к. он понял, что рукописные, церковнославянские книги, как и многие другие, быстро читать бессмысленно. Серьезное чтение, общение с книгой один на один доставляло царевичу радость и часто приводило его, как вспоминает Ф.И. Буслаев, в неописуемый восторг.

Интерес царевича к «бойкому движению тогдашней периодической литературы» [5, с. 585] способствовал развитию живейшего интереса и к ее главнейшим деятелям, стремлению узнать об их отличительных качествах, о той обстановке, в которой им приходится творить. «На первом плане были для него не нумер журнала, не газетный лист, – пишет автор воспоминаний, – а живые люди, которые их сочиняют и печатают для распространения в публике своих убеждений, мечтаний и разных доктрин. Чтобы удовлетворить такому разумному желанию, я должен был входить в биографические подробности о журналистах и их сотру-

никах, прозаиках, поэтах и критиках не только новейшего времени, но и прежних годов – поскольку это находил нужным и полезным. Я рассказывал о журнальных партиях в их междоусобной борьбе, об ожесточенной вражде, с какою критика встречала произведения наших великих писателей – Карамзина, Пушкина, Гоголя; говорил о западниках и славянофилах, о “Библиотеке для чтения” и о пресловутом бароне Брамбеусе, о “Северной пчеле” Булгарина и Греча, о “Москвитянине” Погодина и о критических статьях Шевырева, об “Отечественных записках” Краевского и о Белинском, о “Современнике” Панаева и о Некрасове, Добролюбова и о многих других» [Там же, с. 586].

Что говорит сегодняшнему читателю эта деятельность Ф.И. Буслаева? Его тезис многопланов. Во-первых, очевидно, что Буслаев прокладывал путь современной школе: не только высшей, но и средней. В содержании филологического образования в XX столетии мы найдем практически все темы и имена, которые назвал педагог-исследователь в первой половине XIX в. Во-вторых, очевидно, что закладывались представления не только об отдельных книгах и отдельных авторах, но и в целом – о движении литературного процесса. Это центральное положение, которое соответствует задачам современного литературного образования. И, в-третьих, в период учения царевич постепенно начинал вести непосредственный диалог с писателем, без чего немислимо изучение литературы в настоящее время.

После неожиданной ранней смерти Николая Александровича Ф.И. Буслаев передал два переплетенных тома

своих «Лекций...» в императорскую библиотеку Александра III. Профессор А.И. Кирпичников, говоря об этих «Лекциях...», подчеркивал, что они «не только талантливая учено-педагогическая работа, но и важный исторический факт, показатель важной ступени в развитии русского самосознания» [4, с. 98]. В этой оценке труда Буслаева сказано о главном в преподавании ученого: оно содействовало постижению наследником престола особенностей русского самосознания. Автор предисловия к «Лекциям...» обратил также внимание на то, что Ф.И. Буслаев в лекциях для цесаревича имел не только повод, но и возможность «высказать свои взгляды на наши памятники и явления русской литературы, о которых в обычных его университетских лекциях ему высказываться не приходилось» [Там же].

Наследник цесаревич дал высокую оценку занятиям с Ф.И. Буслаевым после завершающей курс лекции

педагога: «Да, теперь я знаю, как мне воспитывать своих детей, если Господь Бог благословит меня ими» [5, с. 588].

Наследник русского престола Николай Александрович Романов получил от Ф.И. Буслаева бесценный багаж, воспользоваться которым помешала его ранняя смерть. Благодаря тесному взаимодействию ученика и наставника, отдельные эпизоды и направления которого нашли отражение в «Моих воспоминаниях» и «Лекциях...» Ф.И. Буслаева, вот уже более ста лет учителя литературы и исследователи в области педагогики и методики обучения имеют возможность не только пополнять свой профессиональный багаж, но и, опираясь на филологические и педагогические идеи ученого, содействовать развитию этих идей, практическому использованию их в современном литературном образовании и воспитании учащихся.

Библиографический список

1. Балакин А.Ю. Иван Гончаров – учитель царевича Николая Александровича (новые материалы) // Литературный факт. 2017. № 5. С. 95–106.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. М., 1999.
3. Бондаренко М.А. Методическое наследие Федора Ивановича Буслаева (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2018. № 4. С. 45–53.
4. Буслаев Ф.И. Лекции Ф.И. Буслаева наследнику цесаревичу Николаю Александровичу (1859–1860 г.) // Старина и новизна: исторический сборник, издаваемый при Обществе ревнителей русского исторического просвещения в память императора Александра III. Кн. 8. М., 1904.
5. Буслаев Ф.И. Мои воспоминания // Вестник Европы. 1892. Т. 1. Кн. 2. С. 569–594.
6. Великий князь Александр Александрович: сборник документов. М., 2002.
7. Годы учения его императорского высочества наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего государя императора. 1826–1838. Т. 1. СПб., 1880.
8. «Инструкция» [французский оригинал инструкции, помеченной 26 апреля 1856 г.] // ГА РФ. Ф. 728. Оп. 1. Д. 2487.
9. Инструкция Екатерины Великой, данная князю Николаю Ивановичу Салтыкову, при назначении его к воспитанию великих князей Александра и Константина Павловичей // Журнал для чтения воспитанникам военно-учебных заведений. 1838. Т. 11. № 43.

10. История литературного образования в российской школе: хрестоматия / автор-сост. В.Ф. Чертов. М., 1999.
11. Коновалова Н.И. От формальной логики к «живой грамматике»: идеи Ф.И. Буслаева в современной теории и практике обучения русскому языку // Филологический класс. 2018. № 2. С. 59–63.
12. Кропоткин П.А. Записки революционера. М., 1988.
13. Методическое наследие академика Ф. Буслаева и современные подходы к обучению русскому языку (к 170-летию книги Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка») // Известия ДПГУ. 2015. № 2. С. 78–82.
14. Подробный план учения Государя Великого Князя Наследника Цесаревича. 1826. Составил Василий Андреевич Жуковский // Русская старина. 1880. № 2. С. 227–253.
15. Ушинский К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Ушинский К.Д. Русская школа. М., 2015. С. 185–221.
16. Чертов В.Ф. Становление курса литературы в российской школе // Педагогика. 1997. № 3. С. 77–85.

References

1. Balakin A.U. Ivan Goncharov – teacher of Tsarevich Nikolai Alexandrovich (new materials). *Literary Fact*. 2017. No. 5. Pp. 95–106. (In Russ.)
2. Bogdanova O.U., Leonov S.A., Chertov V.F. Metodika преподаvaniya literatury [Methods of teaching literature]. Moscow, 1999. (In Russ.)
3. Bondarenko M.A. Methodological legacy of Fyodor Ivanovich Buslaev (to the 200th anniversary of his birth). *Russian Language at School*. 2018. No. 4. Pp. 45–53. (In Russ.)
4. Buslaev F.I. F.I. Buslaev's lectures to the heir Tsarevich Nikolai Alexandrovich (1859–1860). *Starina i novizna: istoricheskiy sbornik, izdavaemiy pri Obschestve revniteley russkogo istoricheskogo prosveshchenia v pamiat imperatora Aleksandra III*. Book 8. Moscow, 1094. (In Russ.)
5. Buslaev F.I. My memories. *Vestnik Evropy*. 1892. Vol. 1. Book 2. Pp. 569–594. (In Russ.)
6. Velikiy knyaz Aleksandr Aleksandrovich [Great knyaz Alexander Alexandrovich]. Collection of documents. Moscow, 2002. Pp. 172–173. (In Russ.)
7. Gody ucheniya ego imperatorskogo visochestva naslednika cesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nine blagopoluchno carstvuyushchego gosudarya imperatopa [Years of learning of His Imperial Highness, the heir Tsarevich Alexander Nikolaevich, now safely reigning sovereign of the Emperor]. 1826–1838. Vol. 1. St. Petersburg, 1880. (In Russ.)
8. «Instrukcyя» [francuzskiy original instrukciy, pomechennoy 26 aprelya 1856 g.] [“Instruction” [French original of instruction, dated April 26, 1856]. *GA RF*. F. 728. Op. 1. D. 2487. (In Russ.)]
9. Instruction of Catherine the Great, given to knyaz Nikolai Ivanovich Saltykov, when he was appointed to the upbringing of the Grand knyazes Alexander and Konstantin Pavlovich. *Ghurnal dlia chtenia vospitannikam voenno-uchebnih zavedeniy*. 1838. Vol. 11. No. 43. (In Russ.)
10. Istoriya literaturnogo obrazovaniya v rossiiskoy shkole: hrestomatia [The history of literary education in the Russian school: An anthology]. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 1999. (In Russ.)
11. Kononov N.I. From formal logic to “living grammar”: The ideas of F.I. Buslaev in modern theory and practice of teaching the Russian language. *Philological Class*. 2018. No. 2. Pp. 59–63. (In Russ.)
12. Kropotkin P.A. Zapisky revolyucionera [Revolutionary notes]. Moscow, 1988. (In Russ.)
13. Methodological heritage of academician F. Buslaev and modern approaches to teaching the Russian language (to the 170th anniversary of F.I. Buslaev's book “On teaching the Russian language”). *Dagestan State Pedagogical University*. 2015. No. 2. Pp. 78–82. (In Russ.)

14. Detailed plan of the learnings of the Sovereign Great Knyaz, the Heir to the Tsarevich. 1826. Compiled by Vasily Andreevich Zhukovsky. *Russkaia starina*. 1880. No. 2. Pp. 227–253. (In Russ.)
15. Ushinskiy K.D. Letters about the education of the heir to the Russian throne. *Ushinskiy K.D. Russkaya shkola*. Moscow, 2015. Pp. 185–221. (In Russ.)
16. Chertov V.F. Formation of a course in literature in a Russian school. *Pedagogika*. 1997. No. 3. Pp. 77–85. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.10.2020, принята к публикации 15.12.2020

The article was received on 15.10.2020, accepted for publication 15.12.2020

Сведения об авторе / About the author

Дудникова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики, Смоленский государственный университет

Olga G. Dudnikova – PhD in Education; Assistant Professor at the Department of Pedagogy, Smolensk State University

E-mail: merkinaolga@gmail.com

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-118-128

И.В. ПырковСаратовская государственная юридическая академия,
410028 г. Саратов, Российская Федерация

«В сфере зрительных впечатлений»: о литературно-художественном альбоме «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников»

Аннотация. В статье обозревается литературно-художественный альбом «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников», подготовленный к печати работниками Ульяновского областного краеведческого музея при участии Российского фонда культуры в декабре 2020 г. Анализируемое издание уникально: впервые собраны вместе и каталогизированы иллюстрации художников разных эпох к основному корпусу гончаровских произведений – романам «Обыкновенная история», «Обломов», «Обрыв», книге путевых очерков «Фрегат “Паллада”». Сгруппированные вокруг гончаровских образов иллюстрации перекликаются, оттеняют и дополняют друг друга, предрасполагая к результативному научно-творческому диалогу. В силу того, что художественный мир Гончарова вдохновлял ярких представителей живописи, мастеров со сложившимся узнаваемым стилем (И. Глазунов, П. Пинкисевич, Г. Мазурин и др.), процесс иллюстрирования был неразрывно связан с интерпретацией основных гончаровских текстов. Автор статьи, опираясь на когнитивный комментарий и метод медленного чтения, видит целеполагающим направлением своей работы не только собственно рецензионный вектор, но и актуализацию поисковых усилий в исследовательской парадигме «Гончаров – живопись». В статье уделяется особое внимание рецепции художников-иллюстраторов, неизбежно отражающей динамику отношения читателей, критиков, гончароведов к творческому портрету романиста, к его «писательской репутации», выдвигается и обосновывается предположение о роли системного подхода к феномену иллюстрации в дальнейшей расшифровке гончаровского наследия, в расстановке идейно-эстетических акцентов при изучении Гончарова в школе, где систематизированный визуальный ряд поможет учителю литературы методически грамотно и эффективно провести урок, создать творческую атмосферу, необходимую для «вживания» в текст литературного произведения. Издание альбома «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников», открывшее новые перспективы для специалистов-гончароведов и для тех, кто делает первые шаги в понимании этого неисчерпаемо глубокого писателя, продемонстрировало возможности современного музея в создании «диалоговых окон» и в процессе образовательно-воспитательного возрождения.

Ключевые слова: художественная иллюстрация, И.А. Гончаров, рецепция, визуальный ряд, музей, школьный урок, «писательский портрет», метод медленного чтения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Пыrkов И.В. «В сфере зрительных впечатлений»: о литературно-художественном альбоме «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников» // Литература в школе. 2021. № 2. С. 118–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-118-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-118-128

I.V. Pyrkov

Saratov State Law Academy,
Saratov, 410028, Russian Federation

“In the sphere or visual impressions”: On the literary and artistic album “Goncharov’s Characters in illustrations by Russian artists”

Abstract. The article reviews the literary and artistic album “Goncharov’s characters in the Illustrations by Russian Artists”, prepared for publication by the workers of the Ulyanovsk Regional Museum of Local Lore with the participation of the Russian Cultural Fund in December 2020. The analyzed edition is unique: for the first time, illustrations by artists of different eras for the main body of Goncharov’s works – the novels “An Ordinary Story”, “Oblomov”, “Cliff”, and the book of travel essays “Frigate ‘Pallada’ ” – were collected and cataloged. The illustrations grouped around Goncharov’s images match and complete each other, predisposing to an effective scientific and creative dialogue. Due to the fact that the artistic world of Goncharov’s inspired prominent representatives of painting, masters with an established recognizable style (I. Glazunov, P. Pinkisevich, G. Mazurin, etc.), the process of illustration was inextricably linked with the interpretation of the main Goncharov’s texts. According to the cognitive commentary and the slow reading technique, the primary goal of the present work is not only to review, but also to concentrate on the research paradigm of “Goncharov – painting”. The article pays special attention to the illustrators’ reception, inevitably reflecting the dynamics of the attitude of readers, critics, and scholars to the creative portrait of the novelist, to his “writer’s reputation”. The author puts forward and substantiates the assumption about the role of a systematic approach to the phenomenon of illustration in further deciphering Goncharov’s heritage,

in placing ideological and aesthetic accents in the study of Goncharov at school, where a systematized visual series will help the teacher of literature methodically and effectively conduct a lesson, build a creative atmosphere necessary for “getting used” to the text of a literary work. The publication of the album “Goncharov’s characters in the Illustrations by Russian Artists”, which opened up new perspectives for both specialists and those who just came across this inexhaustibly profound writer, demonstrated the capabilities of a modern museum in creating “dialog windows” and in the process of educational revival.

Key words: art illustration, I.A. Goncharov, reception, visual series, museum, a school lesson, “writer’s portrait”, slow reading technique

CITATION: Pyrkov I.V. “In the sphere or visual impressions”: On the literary and artistic album “Goncharov’s Characters in illustrations by Russian artists”. *Literature at School*. 2021. No. 2. Pp. 118–128. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-118-128

Художественная иллюстрация литературного произведения – тема масштабная и весьма перспективная, хотя и находящаяся зачастую на периферии исследовательского интереса. Художник субъективен в своем стремлении визуализировать ту или иную идею текстового полотна, уловить «интонацию книги». О.Ю. Кошкина справедливо замечает: «Текст всегда шире и полифоничнее его истолкования, поскольку для художника слово является отправной точкой творчества. Углубляясь в идею, в ее суть, не допуская механистического пути иллюстрирования <...> художник расширяет собственную духовную реальность. И, чем шире талант и видение иллюстратора, тем больше вероятность создания свежего изобразительного измерения по сравнению с языком писателя» [7, с. 118]. Тем не менее, парадигма «автор иллюстрации» – «автор текста», создающая энергичное поле особой, предпринимаемой художником-читателем интерпретации, способна привнести новые акценты в изучение литературы, быть полезной как при разборе поэтики, так и при нюансировке творче-

ского писательского портрета. Особенно в тех редких случаях, когда вместе собраны и каталогизированы иллюстрации разделенных временем, разнящихся по стилю художников, постигающих произведения одного и того же литературного классика, высвечивающих какую-либо новую грань многомерных типажей и символических эпизодов.

Литературно-художественное издание «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников», подготовленное по материалам фондов Ульяновского областного краеведческого музея имени И.А. Гончарова при поддержке Российского фонда культуры, – пример вдумчивого системного подхода к истории иллюстрирования, к самому феномену художественной визуализации литературного образа (рис. 1). Действительно уникальный альбом, как подчеркивается во вступительной статье, становится «первой обобщающей попыткой демонстрации и осмысления визуального изображения художественных образов, созданных романистом»¹.

¹ Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников. Ульяновск, 2020. С. 5.

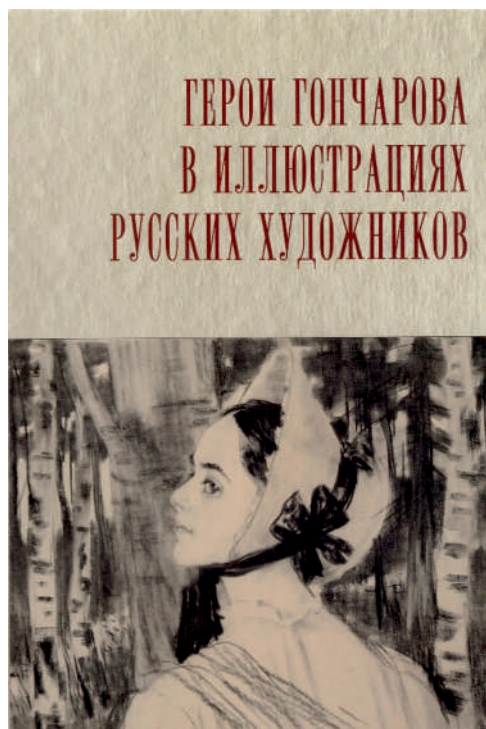


Рис. 1. Обложка издания «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников» (Ульяновск, 2020)

До сих пор иллюстраторы Гончарова, их задумки и находки, индивидуально-неповторимые стилистические методики работы с текстом оставались в тени. В особенности – для широкого читательского круга. Специальных масштабных разысканий в данной области тоже не предпринималось. По заключению С.В. Денисенко, «об иллюстрациях к романам Гончарова никто и никогда не писал». И это при том, что более двадцати художников, «в разное время, начиная с 1880-х гг., иллюстрировали “Обломова”» [5, с. 24]. Корпус иллюстраций к «Обыкновенной истории», «Обрыву», «Фрегату “Паллада”» не менее объемён. Так что знакомство с героями Гончарова, уви-

денными глазами художников разных эпох, позволяет понять, как менялось отношение к гончаровскому наследию и писательской репутации романиста, как проходила переакцентуация гончаровского творчества, как заданный ещё в статье Н.А. Добролюбова социально-классовый вектор постепенно смещался в сторону изучения поэтики текста, разработки психологических характеристик, поиска подтекстовых смыслов, расширения культурологического поля в процессе рецепции гончаровской прозы.

Знакомство с динамикой переосмысления Гончарова, продемонстрированной наглядно, в образах и красках, имеет актуальное методическое и методологическое значение для учителя литературы. Иллюстрация к произведению – эффективный помощник на школьном уроке. В том же случае, когда появляется возможность выстроить иллюстративный ряд, познакомить учеников с эволюцией литературно-критических и научных оценок писателя, дополняя вербальный план изобразительным, – на уроке рождается творческая атмосфера, создаются предпосылки для интерактивной формы взаимодействия с классом.

Литературно-художественный альбом, попавший в поле нашего зрения, диалогичен по своей природе, его «диалоговые окна» – иллюстрации, группирующиеся вокруг гончаровских образов. При этом изображаемые «сцены, положения, ситуации сопровождаются соответствующими текстами из произведений Гончарова»². Яркий пример взаимодействия

² Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников. Ульяновск, 2020. С. 12.

литературы и живописи, информационно результативного сближения словесного и визуального планов.

Исследователи не раз обращали внимание на исключительную пластичность гончаровского слова, на гармоничное соотношение в нем света и цвета. И.Ф. Анненский пронищательно писал: «Гончаров жил и творил главным образом в сфере зрительных впечатлений: его впечатляли и привлекали больше всего картины, позы, лица; сам себя называет он *рисовальщиком* <...>. Интенсивность зрительных впечатлений, по собственным признаниям, доходила у него до художественных галлюцинаций. Вот отчего *описание* преобладает у него над повествованием <...> *краски* над звуками...» (курсив наш. – И.П.) [1, с. 253]. Тема «Гончаров и живопись» – одна из титульных и в современном гончароведении. Так, В.И. Мельник утверждает: «И.А. Гончаров не только прекрасно разбирался в живописи (он высказывался о таких художниках, как Мурильо, Корреджио, Веласкес, Рафаэль, Грёз, Тициан, Рембрандт и др., он написал статью о картине И.Н. Крамского “Христос в пустыне” и пр.), но и сам как писатель отличался истинно художественной кистью, что заставило критика А.В. Дружинина сравнить его романы с живописью фламандцев. Гончаров сделал героями своего последнего романа художников Райского и Кирилова» [9, с. 61]. Примечательно и наблюдение итальянского гончароведа Михаэлы Бёмиг, касающееся природы гончаровского реализма: «Размышления Гончарова о живописи, тесно связанные с высказываниями писателя о литературе и, в частности, о собственных произведениях, разъясняют

его своеобразное толкование реализма. По Гончарову, настоящий реализм рожден не столько умом, сколько сердцем, чувством и фантазией, которые творят не сухую, бесцветную копию действительности, а живой образ или картину, отражающую не “жизнь, кишашую заботами нынешнего дня”, а “устоявшуюся жизнь в каком-нибудь образе”, поднимая тем самым художественное творчество от “правды жизни” к “художественной правде”» [2, с. 232].

Гончаров действительно мастерски владел «художественной кистью», уделял первостепенное внимание «художественной правде». В романе «Обломов», например, автор создает тончайшую по художественной выразительности и смысловой наполненности сцену на Неве, в которой писателю важно запечатлеть осенний прозрачный день – яркий, солнечный, но холодный. Данный эпизод, знаменующий своеобразный перелом в отношениях Ильи Ильича и Ольги Сергеевны, предрасполагает к актуализации метода медленного чтения. «Листья облетели. Видно все насквозь...» [3, с. 328]. Гончаров начинает сцену почти стихотворной строчкой, «позволяя» героине поддержать поэтическое звучание пейзажа: Ольга заговаривает об «Осенних листьях», известном стихотворном сборнике Виктора Гюго. «Ах, как здесь хорошо: листья все упали... – помнишь Гюго? Там вон солнце, Нева. Пойдем к Неве, покатаемся в лодке...» [Там же, с. 329]. Ольга сообщает Обломову о том, что шла из дома «к золотых дел мастеру». И тут же спрашивает у лодочника, указывая вдаль: «Какая это церковь?» [Там же, с. 300]. Из контекста ясно, что Ильинская спрашивает о церкви, заметив

золотящийся в солнечных лучах купол, но автор не говорит об этом ни слова, учитывая законы цветосветовой рефлексии. Точно так же перо Гончарова окрашивало цветущую сирень, категорически избегая каких бы то ни было цветовых прилагательных, которые по отношению к сирени и не требовались, поскольку рядом с образом сирени Гончаров-художник, следующий «художественной правде» и в обобщениях, и в деталях, расположил образ Ольги – в фиолетовом платье.

Внимание художников-иллюстраторов к гончаровским образам, как видим, далеко не случайно. Сцена на Неве, о которой шла речь выше, представлена в альбоме иллюстрациями Г.А. Мазурина и П.Н. Пинкисевича. Герман Мазурин выполнил иллюстрацию в цвете, взял за основу прозрачный осенний пейзаж. Его Ольга запечатлена в порыве, она тянется к Обломову, делает движение ему навстречу. Обломов же отстраняется от девушки, в его взгляде нет теплоты, как нет ее и в прохладном осеннем небе, в сбиваемых ветром листьях. Работа Мазурина тонкая; видно, какое значение придает художник пластике героев, выразительности пейзажа. В его акварели чувствуется холодок отчуждения между Обломовым и Ильинской (рис. 2).

Петр Пинкисевич прибегает к совершенно иному изобразительному ходу. Его острый пронизательный взгляд (художник оформлял все романы Гончарова в разнообразных изданиях) как бы «выхватывает» из художественного времени и пространства характерные, обобщенно-узнаваемые и вместе с тем глубоко индивидуальные портреты героев.



Рис. 2. Г.А. Мазурин. Встреча Обломова с Ольгой в Летнем саду, 1982

Если у Мазурина глаза Обломова и Ольги встречаются, то в интерпретации Пинкисевича Обломов смотрит в глубь себя самого, что создает драматичную напряженность иллюстрации, отображает подтекстовые смыслы романа. Художник вникает во внутренний мир героя, стремится услышать вопросы, терзающие душу Обломова: сможет ли он сделать такую девушку, как Ольга Сергеевна, счастливой? не увлечет ли он ее за собой «в бездну», которая рано или поздно «разверзнется» (рис. 3)?

Петр Пинкисевич выступает как художник-психолог, в его иллюстрациях (и к «Обыкновенной истории», и к «Обрыву») сконцентрированы главные для Гончарова коллизии,

столбовые вопросы: что такое прогресс или, по-штольцевски, «заря нового счастья»? как соотносится внешняя инерция и внутренняя деятельность в характере человека? можно ли изменять мир к лучшему без насильственного свержения ставших традиций и устоев?



Рис. 3. П.И. Пинкисевич. Обломов и Ольга в Летнем саду, 1972

Вот Марфенька и Викентьев («Обрыв») беззаботно мчатся по зеленому лугу, они так молоды, что едва касаются ногами земли, буквально летят над ней. Их фигуры освещены солнцем. И все же композиция выстроена так, что близость пропасти, хрупкость всего светлого и радостного в жизни – ощущается в каждом движении героев, в самой их беззаботности. Пинкисевич – один из редких художников, изобразивших Агафью Матвеевну Пшеницыну не утрированно-

комически, а подчеркнуто реалистично. Пшеницына в интерпретации художника – натура неряшливая, с глубоким внутренним миром. Пожалуй, Пинкисевич, переносящий метод медленного чтения на почву живописи, из всех иллюстраторов Гончарова наиболее близок к эстетике критического реализма, позволяющего создавать портреты героев во всей полноте их амбивалентно-противоречивых натур.

С.М. Шор, работавшая в технике сухой иглы, заостряет внимание на социальном звучании гончаровских романов, делая это очень выразительно и талантливо. Еще в 1929 г. проиллюстрировав «Сон Обломова», Сарра Шор продолжила осмысление романа в иронично-саркастическом ключе. Герои Шор узнаваемы, их характеры воплощены ярко, однако и тени сомнения не допускаются относительно социальной оценки обломовщины и всего, обломовщиной порожденного. Время диктовало свои условия, Шор выражает не только свой собственный взгляд на героев Гончарова, но и взгляд эпохи. «Пространство листа в офортах художницы, – характеризует С.В. Денисенко работы Шор в статье, посвященной истории иллюстраций к роману «Обломов», – намеренно перегружено (темные стены, низкие потолки), в них нет воздуха – даже в изображении Обломовки. Большинство иллюстраций – монофигурные композиции; персонажи гротескны...» [4, с. 265].

Литографии графика-монументалиста Г.М. Пустовойта, смелые по форме, безупречные по мастерству, граничат со злой пародией на образы писателя, прежде всего – на Обломова. Илья Ильич изображен пьющим и едящим, с акцентом, так

сказать, на «низ жизни» («Обломов и Обломовка», 1935). Спящий Обломов, выведенный в другой характерной работе, абсолютно беззаботен, лишен даже намека на рефлексию, он просто наслаждается своим «барством». В данном случае нужно отметить, что подобная трактовка не соответствует даже добролюбовскому прочтению романа, поскольку великий критик, при всей категоричности социальных оценок (прежде всего «обломовщины»), видел в таланте Гончарова умение изображать действительность во всей ее полноте. «В нем, как в магическом зеркале, – характеризовал критик талант Гончарова-романиста, – отражаются и по воле его останавливаются, застывают, отливаются в твердые недвижимые формы все явления жизни...» [6, с. 40].

Однако без гротескных преувеличений С. Шор и Г. Пустовойта богатая подборка представляемых в издании иллюстраций потеряла бы глубину социально-исторической перспективы, было бы не вполне ясно, насколько изменилось наше представление о гончаровском художественном мире со временем, после, например, выхода в свет событийной книги Ю.М. Лошица, в которой образ Ильи Ильича Обломова получил принципиально новое осмысление в главе «Несовершенный человек»: «Обломов невозможно до конца понять, если не видеть в нем <...> сказочно-мифологической ипостаси. В интенсивном сказочном *подсвете* (курсив наш. – И.П.) перед нами – не просто лентяй и дурак. Это мудрый лентяй, мудрый дурак. Он – тот самый лежащий камень, под который <...> вода в конце концов все-таки течет» [8, с. 174].

Общее построение альбома (его «архитектоника», говоря по-гончаровски), гармонизируется приемом контраста: рядом с иронией и сарказмом – лирическое настроение, рядом с четко прорисованными цветными изображениями – сдержанные полутона. В прозе Гончарова постоянно сталкиваются разнополярные начала, грустное и серьезное соседствует с веселым и ироничным, небесно-высокое с приземленным. В «Обломове» можно услышать «Флигель Эрара», а можно – «храп Захара», есть здесь «душа» и есть «туша». Поэтому, возможно, сближение иллюстративного материала по принципу контраста привнесло в альбом типично гончаровское мироощущение.

Каждый из художников-иллюстраторов стремится найти свой, неповторимый подход к Гончарову. Тушь А.М. Кузнецова, чрезвычайно внимательного к деталям быта, передает основные сюжетные ходы писателя («Проводы Александра Адуева», 2004), его живые, органичные визуальные решения как бы «ведут» читателя по сюжету «Обыкновенной истории»; гравюры Т.В. Прибыловской тяготеют к микрописи, по ним интересно наблюдать за нюансами дальнего фона; смешанная техника В.Д. Цельмера, тушь и перо Б.К. Винокурова как нельзя лучше воссоздают атмосферу «Фрегата “Паллада”», сосредоточивают наше внимание на системообразующих эпизодах путевых заметок Гончарова-путешественника; акварели М.И. Козьмина и Ю.М. Игнатьева оттеняют лирический план гончаровских шедевров, они созвучны музыке гончаровского слова; карандаш Д.Б. Боровского помогает «вжиться» в литературное произведение, почувствовать его ритмико-стилистическое

своеобразие, портреты героев «Обрыва» – большая творческая удача художника.

Последний роман И.А. Гончарова вдохновил на целый ряд замечательных иллюстраций такого большого мастера, как И.С. Глазунов. Для Ильи Глазунова обращение к «Обрыву» стало значимой частью творческого пути, продолжением откровенного разговора об исторической судьбе России. «...Глазунов создает атмосферу, в которой происходит действие романа. К таким работам относятся “Провинциальный город”, “Райский в Риме”, “В старом доме”, “Райский в петербургских гостиных”. Но художнику важнее показать внутреннюю драматургию, трагедию “Обрыва” <...> Основные силы иллюстратор направил на создание визуальных образов героинь романа»³. У Веры Ильи Глазунова – огромные глубокие глаза, в которых отражается целая гамма чувств, умещается и темная бездна обрыва, и светлая высь возрождения. Еще О.И. Подобедова в известном труде «О природе книжной иллюстрации» справедливо указывала, что «при разнообразии приемов или видов книжного иллюстрирования и убранства, все их можно разделить на две системы образной трактовки: чисто сюжетную и метафорическую...» [10, с. 18]. Глазунов создает настоящую метафору обрыва, заключающую в себе неисчерпаемо-противоречивую художественную информацию. Мысль об актуальности морально-нравственного выбора во все времена, о сбережении исконно-национальных ценностных ориентиров, способных

удержать русское общество на краю исторической пропасти, звучит лейтмотивом всех посвященных «Обрыву» картин Глазунова.

Представлены в альбоме и земляки Гончарова – симбирско-ульяновские художники. В их работах чувствуется трепетное отношение к творчеству писателя. Хотелось бы обратить внимание на одну маленькую акварель, принадлежащую кисти П.Г. Панина. Художник всю свою жизнь писал волжские этюды, был истинным знатоком и ценителем старинной Волги, колесных пароходов, заливных озер. Натура старого волжского берега, безвозвратно исчезнувшая в пучине Куйбышевского водохранилища, запечатлелась в хранящих волжский дух панинских этюдах. Тем ценнее иллюстрации Петра Панина к роману «Обрыв», действие которого разворачивается, как мы помним, на волжском берегу. Панин создает образ «вериной беседки», его акварель хранит память о той Волге, которую знал и любил коренной симбирянин Иван Гончаров, взглянувший с высоты симбирского крутобережья на Россию (рис. 4).



Рис. 4. П.Г. Панин. Обрыв. Старинная беседка, 1950-е гг.

³ Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников. Ульяновск, 2020. С. 11.

Литературно-художественный альбом «Герои И.А. Гончарова в иллюстрациях русских художников» – событие всероссийского масштаба, высвечивающее роль музея в современной культурной и научной жизни. Музей давно перестал быть хранилищем культурно-исторической информации, активно участвуя в образовательно-воспитательном возрождении, внося весомый вклад в фундаментальную науку. Издание непероценнимо для школ и библиотек; оно, несомненно, станет образно-наглядным путеводителем не только по гон-

чаровскому творчеству, но окажется полезным для постижения эстетики усадебной литературы в целом. Собранные работниками Ульяновского областного краеведческого музея имени И.А. Гончарова, прокомментированные и с глубоким тактом презентованные иллюстрации заметно расширят представление современных читателей и исследователей о «сфере зрительных впечатлений» романиста, продолжат диалог о творческом наследии такого многомерного классика русской литературы, как Иван Александрович Гончаров.

Библиографический список

1. Анненский И.Ф. Книга отражений. М., 1979.
2. Бёмиг М. И.А. Гончаров о живописи // И.А. Гончаров: сборник статей по материалам Международной научной конференции, посвященной 185-летию со дня рождения И.А. Гончарова. Ульяновск, 1998. С. 229–233.
3. Гончаров И.А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. Т. 4. СПб., 2000.
4. Денисенко С.В. Российские иллюстрации к «Обломову» // Обломов: константы и переменные: сборник научных статей / сост. С.В. Денисенко. СПб., 2011. С. 262–271.
5. Денисенко С.В. Пейзаж в «Обломове»: рецепция иллюстраторов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 12. С. 24–26.
6. Добролюбов Н.А. Русские классики. Избранные литературно-критические статьи. М., 1970.
7. Кошкина О.Ю. Иллюстрация: визуальное отражение основной идеи литературного произведения // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2014. № 36. С. 117–129.
8. Лощиц Ю.М. Гончаров. М., 1977.
9. Мельник В.И. И.А. Гончаров и художники его времени // Вестник славянских культур. 2012. № 2 (28). С. 61–66.
10. Подобедова О.И. О природе книжной иллюстрации. М., 1973.

References

1. Annensky I.F. Kniga otrazheniy [Book of reflections]. Moscow, 1979. (In Russ.)
2. Bemig M. I.A. Goncharov about painting. I.A. Goncharov. *Sbornik statey po materialam Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 185-letiyu so dnya rozhdeniya I.A. Goncharova*. Ulyanovsk, 1998. Pp. 229–233. (In Russ.)
3. Goncharov I.A. *Polnoye sobraniye sochineniy i pisem: V 20 t.* [Complete collection of works and letters in 20 vols]. Vol. 4. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
4. Denisenko S.V. Russian illustrations to “Oblomov”. *Oblomov: konstanty i peremennyye. Sbornik nauchnykh statey*. S.V. Denisenko (ed.). St. Petersburg, 2011. Pp. 262–271. (In Russ.)
5. Denisenko S.V. Landscape in “Oblomov”: reception of illustrators. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*. 2008. No. 12. Pp. 24–26. (In Russ.)
6. Dobrolyubov N.A. *Russkiye klassiki. Izbrannyye literaturno-kriticheskiye stati* [Russian classics. Selected literary and critical articles]. Moscow, 1970. (In Russ.)

7. Koshkina O.Yu. Illustration: visual reflection of the main idea of a literary work. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kulturologii*. 2014. No. 36. Pp. 117–129. (In Russ.)
8. Loshchits Yu.M. Goncharov [Goncharov]. Moscow, 1977. (In Russ.)
9. Melnik V.I. I.A. Goncharov and artists of his time. *Bulletin of Slavic Cultures*. 2012. No. 2 (28). Pp. 61–66. (In Russ.)
10. Podobedova O.I. O prirode knizhnoy illyustratsii [On the nature of book illustration]. Moscow, 1973. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.02.2021, принята к публикации 15.03.2021
The article was received on 25.02.2021, accepted for publication 15.03.2021

Сведения об авторе / About the author

Пытков Иван Владимирович – доктор филологических наук; профессор кафедры русского языка и культуры речи, Саратовская государственная юридическая академия

Ivan V. Pyrkov – ScD in Philology; Professor at the Department of Russian Language and Culture of Speech, Saratov State Law Academy

E-mail: allekta@yandex.ru