

Литература в школе

Literature at School

2022
№ 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 15.04.2022 г.
Формат 70×100 1/16. Гарнитура «PT Serif».
Объем 8,0 п.л. Тираж 1000 экз.

iterature at School

ISSN 0130-3414

2022
№ 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, 2022

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

Наталья Александровна Миронова – 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

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

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

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

Natalya A. Mironova – 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

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

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

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

*Н.А. Дворяшина*Феномен русской няни как воплощение
лучших черт национального характера 9*К 85-летию В.Г. Распутина**В.К. Сигов*Земля, дом, мир, дух в творчестве
В.Г. Распутина. 30

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

*Н.В. Беляева, М.А. Аристова*Диагностика трудностей школьников
в достижении планируемых результатов обучения
литературе. 44*И.В. Сосновская, И.З. Сосновский*Создание музейных экспозиций
на уроке литературы как путь к смыслу
художественного текста. 58*М.Ю. Борщевская*

Обращение к театру на уроке литературы. 74

А.В. Кулагин«Пойдем же вдоль Мойки, вдоль Мойки...»:
литературная экскурсия по стихотворению
А.С. Кушнера 85*И.А. Щеголева*Приемы активизации
учебно-исследовательской деятельности школьников
на уроках литературы в 5 классе
(на материале сказки А. Погорельского «Черная курица,
или Подземные жители»). 94

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

*А.М. Шуралёв, А.Р. Галеев*Нравственные и эстетические функции юмора
в произведениях для детей А.Н. Хорта 106*Е.Н. Черноземова*

Дебютный роман Х. Тук «Неправильные дети». 116

*Т.П. Ковина*Люди и время: рецензия на книгу С.А. Тишиной
«Мы – тургеневцы» 122

OUR SPIRITUAL VALUES

N.A. Dvoryashina

The phenomenon of a Russian nanny
as an embodiment of the best features
of the national character 9

On the 85th anniversary of V.G. Rasputin

V.K. Sigov

Earth, home, world, spirit
in V.G. Rasputin's creative work 30

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

N.V. Belyaeva, M.A. Aristova

Diagnostics of school students' difficulties
in achieving the target learning results in literature 44

I.V. Sosnovskaya, I.Z. Sosnovsky

Creating museum expositions at the lesson of literature
as a way to the meaning of a literary text. 58

M.Yu. Borshchevskaya

Addressing theatre in the literature lesson 74

A.V. Kulagin

“Let's go along the Moyka, along the Moyka...”:
A literary excursion based on the poem by A.S. Kushner 85

I.A. Shchegoleva

Techniques of enhancing the educational and research activity
of the fifth grade pupils' at the lessons of literature
(a case study of A. Pogorelskiy's fairytale “The Black Hen
or the Underground inhabitants”) 94

EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

A.M. Shuralev, A.R. Galeev

Moral and aesthetic functions of humor
in works for children by A.N. Hort 106

E.N. Chernozemova

H. Tooke's debut novel “The Unadoptables” 116

T.P. Kovina

People and time: Review of the book by S.A. Tishina
“We are Turgenevites” 122

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-9-29

Н.А. ДворяшинаСургутский государственный педагогический университет,
628417 г. Сургут, Российская Федерация

Феномен русской няни как воплощение лучших черт национального характера

Аннотация. Тип русской няни рассматривается в статье как самобытная социально-нравственная категория соотечественников, явившая пример воплощения сущностных качеств нации. Цель исследования – показать те свойства личности, душевного склада, особенности характера представительниц народной педагогики, закономерности их жизненных судеб, которые дают возможность получить адекватное представление о чертах духовно-нравственного состава русского человека. Методологически статья базируется на комплексном подходе, предусматривающем использование биографического, историко-культурного, историко-литературного и феноменологического методов. Анализ имеющихся источников позволил прийти к следующим выводам: 1) несмотря на то, что наставницам детей пришлось перенести в своей жизни немало тяжелого и трагического, они достойно вынесли все жизненные испытания, сохранив при этом свойственную русским людям душевную крепость и доброту; 2) в суждениях воспитанников эти русские женщины получили самые высокие оценки своим природным дарованиям, за которыми очевидны определения ума светлого, находчивого, нрава энергичного, способностей творческих; 3) как типичные свойства русских людей отметили авторы мемуаров в нянях их труженичество, владение самыми разными навыками жизнедеятельности; 4) важнейшими нравственными качествами русского народа, носительницами которых предстали детские «дозорницы», названы их питомцами равнодушие к материальному благу, бессребреничество; 5) самобытность натуры русской няни проявилась в ее самоотверженном деянии во имя любви к детям, любви, не знающей препятствий, эгоистических побуждений; 6) в любой для них среде и обстановке няни сохраняли и утверждали характерную для русских людей ответственность чувств, готовность разделить с близкими их невзгоды, нередко это были деяния, равные подвигу; 7) жизнь и судьба русских нянь – впечатляющий пример необходимых для юного поколения россиян заповедей, основанных на лучших чертах характера русского человека.

Ключевые слова: русская няня, русский национальный характер, сущностные черты личности, русские женщины, духовно-нравственное воспитание, народная педагогика

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дворяшина Н.А. Феномен русской няни как воплощение лучших черт национального характера // Литература в школе. 2022. № 2. С. 9–29. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-9-29

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-9-29

N.A. Dvoryashina

**Surgut State Pedagogical University,
Surgut, 628417, Russian Federation**

The phenomenon of a Russian nanny as an embodiment of the best features of the national character

Abstract. The type of a Russian nanny is considered in the article as an original social and moral category of compatriots, which set an example of the embodiment of the essential qualities of the nation. The purpose of the study is to show those properties of the personality, the psyche, and the peculiarities of the character of representatives of the folk pedagogy, the patterns of their lives, which make it possible to make an adequate idea of the features of the spiritual and moral composition of a Russian person. Methodologically, the article is based on the integrative approach, which provides for the use of biographical, historical, cultural, literary and phenomenological methods. Analysis of available sources led to the following conclusions: 1) despite the fact that the mentors of the children had to endure a lot of difficult and tragic in their lives, they coped with all life trials with good grace having preserved the spiritual strength and kindness, characteristic of Russian people; 2) in the judgments of their pupils, these Russian women received the highest marks for their natural talents, behind which the definitions of a bright, resourceful mind, an energetic disposition, and creative abilities are obvious; 3) the authors of memoirs noted nannies' hardworking, possessing a variety of life skills as typical Russian features; 4) their educatees called indifference to the material good, unselfishness as the most important moral qualities of the Russian people, the bearers of which appeared children's "watchers"; 5) the identity of the nature of the Russian nanny manifested itself in her selfless act in the name of love for children, love that does not know obstacles, selfish motives; 6) in any environment and atmosphere, the nannies retained and affirmed the coherence of feelings characteristic of Russian people, a willingness to share their adversity with their nearest, often these were acts equal to a heroic deed; 7) the life and fate of Russian nannies is an impressive example of the commandments, necessary for the young generation of Russians, based on the best features of the character of a Russian.

Key words: a Russian nanny, the Russian national character, essential personal traits, Russian women, spiritual and moral guidance, folk pedagogy

CITATION: Dvoryashina N.A. The phenomenon of a Russian nanny as an embodiment of the best features of the national character. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 9–29. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-9-29

В своих размышлениях о Родине, ее настоящем и будущем религиозный мыслитель, историк Г.П. Федотов очень точно заметил: «Лицо России не может открыться в одном поколении, современном нам. Оно в живой связи всех отживших родов, как музыкальная мелодия в чередовании умирающих звуков. Падение, оскудение одной эпохи – пусть нашей эпохи – только гримаса, на мгновение искажившая прекрасное лицо, если будущее сомкнется с прошлым в живую цепь» [31, с. 63]. При этом, воссоздавая «лицо России», мыслитель увидел его в неисчерпаемом богатстве образов: «Оно в золотых колосьях ее нив, в печальной глубине ее лесов. Оно в кроткой мудрости души народной. Оно в звуках Глинки и Римского-Корсакова, в поэмах Пушкина, в эпосах Толстого. В сияющей Новгородской иконе, в синих глазах Угличских церквей. В “Слове о Полку Игореве” и в “Житии протопопа Аввакума”. Оно в природной языческой мудрости славянской песни, сказки и обряда». Назвал он и другие составляющие духовного облика земли русской: «буйные подвиги дружинных витязей, “боронивших Русь от поганых”, «труд и пот великоросса», «гений Петра» и его «нечеловеческий труд», «молчаливый и смиренный героизм русского солдата» [Там же, с. 63–64]. Г.П. Федотов был абсолютно убежден в том, что нельзя однобоко подхо-

дить к восприятию России, ее образ слагается из совокупности многих и многих начал, явлений, событий, его красоту не представить и не понять, если разрушить «живую цепь» прошлого, настоящего и будущего страны со всеми ее великими достижениями, в основе которых – народ, его труд, его героизм, его мудрость, его душа. Няню как уникальное явление общественной жизни с уверенностью можно считать достойным его выразителем, отражающим ту ипостась, которую можно назвать ликом России. Это хорошо чувствовали и передали в своих суждениях воспитанники, питомцы, «выходки» русских нянь.

Именно такой замечательный по живописному воплощению образ явила в своих воспоминаниях М.В. Волошина: «Я хорошо помню ее красивое лицо. Низкий лоб, обрамленный темными пышными волосами, гладко причесанными на прямой пробор. Миндалевидные серо-голубые глаза, затененные черными ресницами, казались очень светлыми на загорелом лице. Узкий прямой нос, чистый правильный овал лица. Ее здоровое крепкое тело, казалось, излучало силы жизни. В выражении лица – смирение и доброта. Кто знает, что пришлось ей пережить, прежде чем она стала моей кормилицей¹. Мне было, вероятно,

¹ Кормилица, бывшая для девочки одновременно и няней.

два с половиной года, когда я увидела ее однажды в поле – она жала рожь. Я до сих пор помню ее движения: как она наклонялась и срезала рожь серпом у земли, как держа левой рукой срезанный пучок, а правой, поддерживая серпом колосья, описывала высокую дугу, кладя его на землю к прежде срезанным колосьям; потом связывала стебли и несла сноп над головой, опять поддерживая серпом шелестящие колосья; и она улыбалась мне из золотой ржи, как с небес, потому что я видела ее лицо высоко-высоко над собой в небе. <...> Есть русская поговорка: “Питай – как земля питает, учи – как земля учит, люби – как земля любит”. Когда я позднее слышала “мать-земля”, я видела перед собой лицо, похожее на лицо моей кормилицы Феклуши» [3, с. 23–24].

В восприятии этого автора, да и многих ее единомышленников, няня как самобытный социально-нравственный тип явилась воплощением сокровенных качеств русского человека. Ясно, что столь комплиментарное заключение во многом основывалось на особенностях профессиональной миссии, которую осуществляли волею судеб оказавшиеся в этой роли женщины. Кроме того, сама функция, возлагавшаяся на них в определенных социальных условиях и в отчетливо выраженной национальной среде, способствовала формированию совершенно четкого набора требований к ним. Не станет преувеличением и утверждение, согласно которому, реализуя свои человеческие свойства, русские няни способствовали тому, чтобы в течение столетий вырабатывалось четкое общественное мнение о том, какой должна быть представительница этой профессии. Соответствие этим

высочайшим нравственным запросам было реальным критерием оценки деятельности няни. Причем оценки не только родителей ребенка, так сказать «работодателей», но и самих претендентов на эту должность. Осознавшие свою неготовность и нерасположенность к работе с детьми, как правило, достаточно быстро уходили из приютивших их семей. Те же, кто искренне, самоотверженно и беззаветно отдавался делу воспитания доверенных им питомцев, со временем настолько органично вливались в семейное лоно, что становились почти родными людьми.

Однако труд няни не был просто видом профессиональной деятельности. Он, как и сам ее образ, стал отражением сущности нации. Не случайно в автобиографической хронике «Как рыба в воде» правнук великого Толстого – А.С. Толстой, вспоминая свою няню, умершую в 98-летнем возрасте, признался: «...она унесла с собой часть русской души нашей семьи...» [32, с. 144] (здесь и далее выделено нами, кроме специально оговоренных случаев. – Н.Д.). Недаром и у читателей книги «Nianias. Souvenirs» француза Жака Феррана напрашивается вывод: «...хочешь лучше понять “этих русских” – познакомься с их нянями» [20, с. 256].

В этой статье мы продолжим знакомство с наставницами русских мальчиков и девочек, начатое в предыдущих выпусках журнала [7–9]. Целью ее является стремление показать свойства личности, души, характера, закономерности жизненных судеб этих представительниц народной педагогики, которые дают возможность составить объективное представление о национальных особенностях русского человека,

русского народа в целом. Разумеется, мы не претендуем на освещение этого «грандиозного» в своем объеме вопроса во всей его полноте, ибо согласны с суждением Д.С. Лихачева, справедливо заметившего, что «о русском можно писать очень много, и все-таки нельзя исчерпать эту тему» [16, с. 49]. Исчерпать нельзя, но высветить, показать очень важные ее аспекты можно и нужно, потому что «отрицать наличие национального характера, “национальной индивидуальности” – значит делать мир народов очень скучным и серым» [Там же, с. 79].

Избранный нами подход в осмыслении обозначенной проблемы отличается новизной, ибо исследователи, в немногих на сегодняшний день работах о нянях, не рассматривали ее в указанном ракурсе, во всем богатстве особенностей, свойственных этим выдающимся натурам, ограничиваясь лишь отдельными замечаниями о характере их деятельности [1; 12; 20]. Вместе с тем анализ имеющихся источников с их фактическим материалом позволяет увидеть определенные закономерности в судьбах, поведении хранительниц детства, в самой их воспитательной практике, в отношении не только к детям, но и к человеку вообще, выявить и осознать сущностные принципы их жизни.

Няни воспитывали, взращивали гениев, выдающихся деятелей русской культуры, представляя в свидетельствах своих питомцев и в выводах ученых «мастерами в благороднейшем значении слова» [2, с. 25]. Недаром известный специалист по народной культуре, детскому фольклору Г.С. Виноградов видел в них «высшие проявления педагогического дарования

и предельные достижения народной педагогики» [Там же, с. 25]. Методологически статья базируется на комплексном подходе, предусматривающем использование биографического, историко-культурного, историко-литературного и феноменологического методов.

Судьбы русских нянь складывались по-разному. Большинству из них пришлось уже с детских лет пережить немало тяжелого, обидного, несправедливого, подчас трагического, да и в последующем преодолеть не одну беду. Тип русской нянюшки появился, возрос в эпоху крепостничества, в век «грозный и преступный», – время, когда помещичий произвол не щадил не только подневольные души, которыми владели их хозяева, но и домашних. Поэтический портрет этой эпохи и образ «светлой силы русского простонародья» [22, с. 45] в ней, в своих общих чертах, воссоздал в стихотворении «Няня» Константин Случевский. Он указал на характерные черты крепостной зависимости народа: помещичий произвол («злорадство воли»), вседозволенность («разгул патриархальных сил»), нарушение всех прав личности, попрание человеческого достоинства («все и вся поправ»), испорченность нравов [28, с. 198].

Все это в полной мере пережили многие из детских наставниц. Они испытали на себе и неограниченную власть помещиков, их своеволие, входили в жизнь под гнетом физического и нравственного унижения, постигая науку выживания. Так, трудная судьба выпала на долю нянюшки известного русского историка С.М. Соловьева: поступали с ней как с крепостной душой, относились не как к человеку, а как к товару,

продавали и перепродавали, не считаясь ни с ее чувствами, ни с желаниями, ни с волей родителей: «Родилась она в тульской губернии, в помещицкой деревне, – рассказывал Сергей Михайлович. – Однажды, когда отец и мать ее были в поле и она, маленькая девочка, оставалась одна в избе, приходит приказчик и с ним какие-то незнакомые люди: то были купцы, которым была запродаана девочка; несчастную взяли и повезли из деревни, не давши проститься ни с отцом, ни с матерью. Потом ее перепродали в Астраханскую губернию, в Черный Яр, к купцу» [21, с. 139]. В семье этого купца претерпела она унижительные гонения от хозяйского сына. Когда же ей все-таки дали вольную «за усердную службу», возвратиться, как мечтала, домой, на родину, она не смогла: не было денег. И пошла она «в кабалу к купцам, отправлявшимся с товарами в Москву», пошла добровольно, чтобы заработать денег на свой провоз... И лишь оказавшись в семье Соловьевых, она наконец-то обрела доброе к себе отношение, став для будущего историка близким и дорогим человеком [Там же, с. 140].

Пережила крепостную неволю и няня писателя Н.С. Лескова – Анна Степановна Каландина. Ей, совсем ребенку, досталась тяжкая доля: в 15 лет ее продали в чужую семью, потом по наследству – «в приданое» – перешла она к другим людям – в дом Лесковых. Жизнь этой няни – свидетельство того, как движимые своекорыстными интересами, барскими капризами не считались владельцы с чувствами своих крепостных, а, по сути, калечили их молодые жизни. В няне Лескова «жила память о том, как, придя в возраст, упала она в ноги своей, младшей ее на год, суровой

барыне, прося разрешения на выход замуж за избранника ее сердца. Марья Петровна ее выбора не одобрила и указала на другого жениха, в свою очередь нелюбезного Аннушке. Понуждения, по счастью, не последовало, и дело, казалось, заглохло. Но вдруг при одной из недалних поездок Лесковых через силу таившаяся Аннушка с закушенным стоном соскочила с козел и тут же, в придорожной канаве, родила. Ребенок не то был мертв, не то скоро умер, а она свековала дальше уже целиком вне личной жизни, в семье своих “господ”, не оставив эту семью даже и после “воли”. Да и куда было ей идти, пятидесятилетней одинокой старухе?» – комментировал судьбу няни сын Лескова [14, с. 91]. По вине и жестокосердию своих хозяев была лишена она и женского, и материнского счастья. И лишь в семье писателя и его близких стала Анна Степановна равноправным ее членом, «другом сердечным».

В мемуарных свидетельствах предстают перед нами (за редким исключением) тяжелые жизненные судьбы русских нянь: испили многие из них не одну чашу горечи, страданий, унижений, домогательств господ, попражнения человеческого достоинства. Переносили жестокую нищету, лишения голода и холода. Знали они горькие обиды от незаслуженных наказаний, физического насилия, бранных слов, гонений и притеснений, переживали горечь собственного сиротства, разлуку с близкими людьми, скитания, утрату детей и родных, познавая «с самых ребячьих лет», по словам одной из них, «больно тяжкую жизнь». Так было, пока они не оказывались в семьях, где их ценили и где они становились по-настоящему родными людьми.

Однако парадокс состоял не в том, что перенесшие тяжелейшие, подчас трагические, жизненные испытания натуры эти оказались в большинстве случаев исполнителями миссии воспитательниц и даже, более того, – пестовательниц судеб юных дарований. Необычность явления заключалась в другом: сформированные в условиях жестоких жизненных обстоятельств характеры проявили себя не под стать им – суровыми и злыми, а, напротив, вопреки диктату среды, исполненными милосердия и человечности. Несмотря ни на что, они не сломались, не дали злу разрушить их внутренний мир, его моральные устои. Именно эти нравственно-психологические качества стали со временем основополагающими принципами отечественной системы образования. На первых порах они были в значительной мере стихийно, без должной меры теоретического осмысления, практически востребованы российской общественностью как органически присущие национальному мировидению убеждения. Здесь мы имеем дело уже не столько с выдающимися особенностями отдельных представительниц славного племени русских нянь, сколько с уникальными качествами русского национального характера, блестящими выразительницами которых стали эти замечательные женщины. Это и о них сказал в романе «Обрыв» И.А. Гончаров: *«Такую великую силу – стоять под ударом грома, когда все падает вокруг, <...> почует в себе русская женщина из народа, когда пламень пожара пожрет ее хижину, добро и детей»* [4, с. 324].

Пережив множество бед, сохранили эти мудрые водительницы детей душевную крепость, доброту, сер-

дечность, способность радоваться жизни – те свойства национального характера русского человека, на которые обращали внимание крупнейшие отечественные писатели. Так, И.С. Аксаков, выражая свое отношение к этой грани души русских людей, писал: «Если только припомнить и сообразить – сквозь что и через что прошло и что вынесло русское общество <...>, каким испытаниям подвергалась русская народность, – так придется с благоговением преклониться перед тем, что *жив-жив* остался *курилка*, не погас, а еще разгорелся в пламя, хоть покуда и слабое, – преклониться, одним словом, пред живучестью нравственных основ русской народности, пред верою в себя, и признать присутствие в ней громадных духовных сил» [26, с. 202] (курсив автора. – Н.Д.).

С этих позиций смотрел на свой народ и Ф.М. Достоевский, утверждавший в письме к А.Н. Майкову те истины (при всем понимании и негативных проявлений характера русского человека), о которых не следует забывать сторонникам западных ценностей: «У нас даже Ник. Ник. Страхов, человек ума высокого, – и тот не хочет понять правды: “Немцы, говорит, порох выдумали”. Да их жизнь так устроилась! А мы в это время великую нацию составляли, Азию навек остановили, перенесли бесконечность страданий, сумели перенести, не потеряли русской мысли, которая мир обновит, а укрепили ее, наконец, немцев перенесли, и все-таки наш народ безмерно выше, благороднее, честнее, наивнее, способнее и полон другой, высочайшей христианской мысли, которую и не понимает Европа...» [Там же, с. 229] (курсив автора. – Н.Д.). В другом письме к этому же

адресату писатель добавлял: «И вообще, все понятия нравственные и цели у русских – выше европейского мира. У нас больше непосредственной и благородной веры в добро как в христианство, а не как в буржуазное разрешение задачи о комфорте» [26, с. 229–230]. Русские няни обладали этими качествами личности: крепостью нравственных принципов, духовной стойкостью и добротой, основанными на православной вере, тем осмысленным отношением к жизни, напрочь лишенным заботы о комфорте, которое уже и выросших питомцев не могло не поразить до глубины души.

Особый интерес в этом плане представляют свидетельства о няне Л.Н. Толстого – Татьяне Филипповне Банниковой – «из семьи потомственных слуг Волконских-Толстых в Ясной Поляне» [13, с. 349], которая была также и детоводительницей у племянниц писателя и его старшего сына. В своих «Воспоминаниях» Л.Н. Толстой оставил о ней короткую запись: *«Это было одно из тех трогательных существ из народа, которые так сживаются с семьями своих питомцев, что все свои интересы переносят в них»* [29, т. 14, с. 411].

Глубина и искренность отношений, возникавших нередко между нянями и их воспитанниками, не могут не поразить своей значимостью. Характерна в этом смысле потрясающая история из жизни великого писателя, которую рассказал директор Государственного музея Л.Н. Толстого Виталий Ремизов: «Вот, умирает его (Толстого) столетняя няня. Он в Ясной Поляне. Он приходит к ней. <...> и спрашивает ее: “Что чувствуешь, как?” Она говорит: “Лёв Николаевич, – так его звали

в Ясной, – все будет хорошо. Только вот идут ходики-часы и будто спрашивают: “Кто ты и что ты?”. А это был как раз рубеж перелома Толстого, то, что мы называем переломом. Он вернулся домой, закрылся в своем кабинете, и началась новая жизнь. “Кто я? Что я?” Это за 30 лет до смерти. “Зачем я пришел в этот мир?”»².

Хорошо известна высокая оценка Л.Н. Толстым «настоящего русского мужицкого народа», в котором он любил «его мужицкую смиренную, терпеливую, просвещенную истинным христианством душу», признавал «великую духовную силу» и испытывал счастье от осознания собственной к нему принадлежности, пусть «хоть не жизнью, а породой» [Там же, т. 15, с. 322–323]. Няня была для него частью этого народного мира, взрастившего не только его, но и поднявшего саму русскую жизнь, более того, державшего ее на своих плечах. Не будь у писателя уважительного отношения к мнению этой простой женщины, возможно, другой была бы и его реакция на сказанное ею. Ведь не случайно исследователи увидели в этой встрече событие, наметившее переломный момент в его жизни! Казалось бы, что такого в нянинских бесхитростных словах о «ходиках-часах» (для постороннего – эмоциональный пустяк)? Но это мимолетное замечание любимой няни становится для ее давно уже повзрослевшего питомца – выдающегося писателя – интеллектуальным толчком,

² Ремизов В. Наше все. Лев Николаевич Толстой // Эхо Москвы. 07.12.2008. URL: <https://echo.msk.ru/programs/all/557382-echo/> (дата обращения: 12.06.2021). – Радио «Эхо Москвы» внесено в реестр иностранных средств массовой информации, выполняющих функцию иностранного агента.

направившим его на новые творческие и мировоззренческие поиски.

Несомненно, что они подготавливались всей предшествующей жизнью Толстого. Нянины вопросы лишь совпали с вопросами, мучившими его, с теми размышлениями, в которые писатель уже был погружен! «...со мной, – писал он в “Исповеди”, – случился переворот, который давно готовился во мне и задатки которого давно были во мне. Со мной случилось то, что жизнь нашего круга – богатых, ученых – не только опротивела мне, но потеряла всякий смысл. <...> Действия же трудящегося народа, творящего жизнь, представились мне единым настоящим делом. <...> Простой трудовой народ вокруг меня был русский народ, и я обратился к нему и к тому смыслу, который он придает жизни» [29, т. 16, с. 146, 153].

Все эти обстоятельства, вместе взятые, и послужили поводом к принятию Толстым важнейших жизненных решений. Именно в последующие годы начинаются его настойчивые раздумья о судьбе «простого трудового народа – того, который делает жизнь», о смысле, который он ей придает, о том, в чем вообще смысл человеческой жизни и его собственной в том числе: «что ты такое и зачем ты живешь?» и «как надо жить?» – вопросы, ответы на которые он настойчиво ищет в своих публицистических и художественных произведениях. И появляются его трактат «Так что же нам делать?», рассказ «Чем люди живы», статьи «Как и зачем жить?», «Зеленая палочка», повести «Холстомер», «Смерть Ивана Ильича», «Крейцера соната», «Отец Сергей», роман «Воскресение» и другие создания. Думается, что не будет чрезмерным преувеличением обнаружить в этих

высших явлениях человеческого духа каким-то особым образом отразившееся нянино: «Кто ты и что ты?»

Народная мудрость, стойкость, душевный задор этих верных спутниц детства формировали и в воспитанниках необходимые личностные свойства, готовили к будущему, учили преодолению жизненных трудностей. «Эта женщина <...>, – вспоминал о своей няне С.М. Соловьев, – сколько я помню сам и как мне рассказывали другие, обладала прекрасным, чистым характером». Она никогда не теряла присутствия духа, «сохраняла постоянно общительность, веселость, желание занять, повеселить других, больших и малых» [21, с. 138]. О многом говорит и такое признание воспитанника этой няни: «...влияние ее на образование моего характера считаю довольно сильным» [Там же, с. 141].

Оставшись сиротой, не утратила душевной открытости, щедрости по отношению к людям и няня С.Н. Дурылина: «Это был человек без “оха” и “вздоха”, хотя в ее жизни не занимать стать было материалу для “охов” и “вздохов» [11, с. 195]. Но при этом она всегда сохраняла бодрость, отличалась живостью натуры, сметливостью, жизненной энергией: «У няни было приятное лицо с хорошим лбом русской разумницы <...>, природный ум – емкий, отзывчивый – светился в ее живых карих глазах» [Там же, 195]. Деятельная, яркая натура няни вызывала уважительное к ней отношение окружающих, в том числе и тех, с кем она имела опосредованные отношения. «К пожилым годам, – писал Сергей Николаевич, – люди приучиваются ворчать – наша няня, наоборот, к старости стала еще охочей на шутку, еще

податливой на меткое живое слово, свое и чужое. У нее сердце всегда оставалось молодым. Обыкновенно старых нянь величали по отчеству: “Захаровна”, “Филипповна”. Няню нашу *так* не звал никто – так это не шло к ней. Прислуга ее звала по имени-отчеству: “Пелагея Сергеевна” либо “нянюшка”; мы, ее выходки, всегда звали ее “няня Поля”, и так, по нашему примеру, звали ее старшие, или попросту: “няня» [21, с. 195] (курсив С.Н. Дурылина. – *Н.Д.*).

Поразительным обаянием, самобытностью натуры отличалась любимая няня композитора, пианиста С.И. Танеева – Пелагея Васильевна Чижова, ставшая в среде московских музыкантов поистине легендарной личностью. Не случайно же о ней сохранили воспоминания такие деятели музыкальной культуры, как А.Т. Гречанинов, С.В. Рахманинов, А.Б. Гольденвейзер, П.И. Васильев, Л.Л. Сабанеев и, конечно, сам С.И. Танеев.

Жила эта простая женщина сначала в доме родителей композитора, воспитывала детей, вела хозяйство. После их смерти осталась с любимым Сереженькой, посвятив ему всю свою жизнь. В письме к своему другу – художнику К.Е. Маковскому композитор поведал не только о любимых чертах внешнего облика Пелагеи Васильевны, но и об особенностях ее личности: «...Цвет глаз – светло-голубой, казалось, они светятся. Их называли лучистыми. <...> Была кротка по натуре. Не помню, чтобы на кого-нибудь сердилась. Отличалась отсутствием малейшей фальши. Всю жизнь оставалась неграмотной, однако хорошо разбиралась в житейских делах и могла дать полезный совет» [Цит. по: 27, с. 337–338].

На житейскую, *жизненную мудрость* няни указал и композитор А.Т. Гречанинов: «Все несложное хозяйство Танеева, – по его словам, – она вела так, что ее хозяину не нужно было ни о чем думать и заботиться». Более того, отмечая ее управленческий дар, он совершенно замечательно написал: «Она была, можно сказать, *министром* всех его внутренних дел» [5]. Няня-«министр» «обладала прекрасной памятью и всех посетителей дома, – а их было очень много, можно сказать, вся музыкальная Москва, – она знала по имени и *все* ее знали, относились к ней с большим уважением и любили ее, хотя с посетителями она иногда бывала очень строга и не допускала, чтобы кто-нибудь мог помешать работе ее барина» [Там же].

Была Пелагея Васильевна мастером умных и тонких наблюдений, интересных суждений о людях, событиях и делала это настолько открыто и честно, что ее высказывания удивляли, радовали и питомца, и его друзей. Композитор П.И. Васильев, написавший воспоминания о няне Танеева по просьбе С.Н. Дурылина, рассказывал: «Про Толстого (когда она жила вместе с Сергеем Ивановичем в Ясной Поляне в 1896 году) она замечала, что Лев Николаевич “так умен, так умен, что у него ум в глупость пошел”. Это говорилось по поводу его мужицкого вида и прочих упрощений в жизни» [21, с. 309]. *Острый ум* няни, ее способность к ироническим замечаниям и сохраняемое при этом *достоинство* блестяще передает «случай с тараканами, которых Сергей Иванович задумал вывести вместе с Дуняшей тайно от Пелагеи Васильевны». Затея не удалась. Няня обо всем узнала. «На другое утро, когда Сергей Иванович пришел к ней здороваться,

она, сидя за чаем, говорит ему: “я еду”. – “Вот и хорошо, что едете. Возьмите и Дуняшу с собой, прокати-тесь”. – “Да нет, я в редакцию еду”. – “Зачем?” – “Да вот хочу пропечатать, что живет в Москве там-то и там-то Сергей Иванович Танеев, музыкант, профессор, а также может тараканов морить. Кому нужно, просим обращаться”» [21, с. 309–310].

Все поведение П.В. Чижовой, ее отношение к людям, необыкновенная доброта, живой ум, меткая речь, преданность питомцу, искренняя забота о нем, понимание его творческой жизни, отрешенности от бытовых дел, в которых он, по ее словам, был «что дите малое», позволяют оценить и эту няню как замечательное явление русской жизни.

Среди свойств личности русской няни авторы воспоминаний отмечали, как правило, их *труженичество*. Не боялись эти женщины никакой работы, многое умели, самостоятельно овладевали самыми разными навыками, проявляя *талантливость* в любом деле. О.С. Лодыженская, автор книги «Ровесницы трудного века», рассказывала о своей няне Ульяне Матвеевне Бычковой, в 5 лет оставшейся сиротой: «*И вот тут и сказало ее необычайное трудолюбие и одаренность*. Кому нужна была чужая девчонка? О школе даже и думать было нельзя, и все же Уля самоучкой научилась читать и писать. <...> Шить, вышивать, вязать – все умела наша няня. Все наши детские платьица, белье – все было сшито ее руками. Шерстяные носки мы носили только нянины. А как она готовила, какое бесконечное количество блюд знала она! Какие кремы и пирожные умела она готовить! <...> Даже нас, маленьких, глупеньких девочек,

няня поражала своей универсальностью. <...> И когда мы ее спрашивали: “Няня, почему ты все умеешь и все делаешь так хорошо? Кто тебя учил?” – она отвечала: “Меня никто не учил, я сама училась”» [17, с. 22]. Как училась? С малолетства помогала по хозяйству, ко всему приглядывалась, бралась за любое дело, вникая в его суть и особенности, не ленилась.

А сколько всего умела берегиня С.Н. Дурылина – Пелагея Сергеевна! «Она, – вспоминал писатель, – никогда днем не лежала и “лежебока, лёжень, лентягус” были у нее сильно обличительными словами. Если она не вязала чулка, она занималась другой работой: вязала коврики из тонких разноцветных лоскутков. Эти коврики стелились перед нашими кроватями, чтобы босыми не ступать на крашеный пол, а в маминной спальне их настилали перед “божницами” – становиться на них при земных поклонах» [11, с. 222–223]. В няниной помощи нуждались не только дети, но и вся семья. Так, – рассказывал Дурылин, – «отец уважал нянину *преданность, сметливость, разумность* и поручал ей дела, далеко отстоявшие от ее прямых обязанностей. Когда дочерей выдавали замуж, ей поручалось отвезти приданое в дом новобрачных. Поручение это было почетное и требовало особых дипломатических способностей». Завершая свой подробный рассказ о нянином таланте проводить такого рода встречи и переговоры, Сергей Николаевич приходит к выводу: «На все это требовалось большое *дипломатическое мастерство*, и няня им обладала в полной степени. Выпадали на ее долю житейские задачи и потрудней – и она их превосходно решала» [Там же, с. 201–202].

Образ своего «домашнего воспитателя» – Катериночки – Катерины Иоакимовны, нянчившей его мать, его самого и братьев, – «милой вечной труженицы, приносившей людям столько добра», запечатлел в своих воспоминаниях Д.С. Лихачев. В его рассказе вырисовывается фигура с поистине универсальными способностями. Владела Катериночка не одним талантом няни, была она еще и врачевательница, и портниха первостатейная, и устроительница всех важных жизненных событий – рождений, свадеб, похорон, песенница, рассказчица, озорница... Легкая на подъем, она всегда оказывалась в нужном месте, там, где требовались ее мастерство и ее помощь. В памяти Д.С. Лихачева она осталась такой, какой была запечатлена вместе с его бабушкой на единственно сохранившейся фотографии, – веселой, искренней, доброй, родной: «Обе смеются до слез. Бабушка просто смеется, а Катериночка и глаза закрыла, и видно, что слова вымолвить не может от смеха» [16, с. 40].

Самые высокие оценки получили русские няни из уст людей, их хорошо знавших, – министры, дипломаты, мудрые водительницы, мастерицы, за которыми очевидны определения ума светлого, ясного, живого, находчивого, нрава деятельного, энергичного, изобретательного, способностей творческих, зиждительных.

Отличительными нравственными свойствами многих русских нянь были *бескорыстие и преданность* семьям, в которых они служили. Вспоминая свою няню, младший брат Ф.М. Достоевского – Андрей Михайлович рассказывал: «Алена Фроловна как поступила в дом наш на жалованье в 5 рублей ассигнациями

(ныне 1 рубль 45 копеек), так и оставила наше семейство после смерти родителей, прожив более 15 лет, получая то же жалование. Но, впрочем, собственно говоря, она не получала его, говоря, что у родителей оно будет сохраннее» [21, с. 150]; «...и накопилось ее жалованья рублей пятьсот, и лежали они в ломбарде – “на старость пригодится”» [Там же, с. 157].

Но вот в семье Достоевских случилась беда, – сгорела вотчина, все сгорело дотла, а были они людьми небогатыми, и показалось им, что пришло полное разорение, отчаяние охватило всех. В это мгновение именно няня предложила семье свою помощь. Подойдя к плачущей матери, она прошептала (обратим внимание, на деликатность ее поведения!): «Коли надо вам будет денег, так уж возьмите мои, а мне что, мне не надо». Этот поступок женщины, взрастившей всех детей Достоевских, остался в памяти писателя как пример подлинного бескорыстия. Размышляя над ним, Ф.М. Достоевский написал: «Денег у ней не взяли, обошлись и без того. Но вот вопрос: к какому типу принадлежала эта скромная женщина, давно уже теперь умершая, и умершая в богадельне, где ей очень ее деньги понадобились» [Там же, с. 157]. Скорее всего, звучал этот вопрос риторически, ибо ответ очевиден был и для самого писателя: а принадлежала няня к тому типу русских, кто готов пожертвовать всем, что имеет, во имя спасения дорогих ему людей.

Равнодушие к материальному благу, бессребреничество, забота в первую очередь о благополучии близких, желание доставить им радость отличало этих хранительниц светлого детства в семьях генерала А.А. Брусилова, писателя Н.С. Лескова, композитора

С.И. Танеева, писательницы А.К. Чертовой и многих других. Очевидно, что руководили поступками и этих детских наставниц не выгода, не корысть или расчет, а одни из важнейших нравственных качеств русского народа – доброта, великодушие, готовность «положить душу за други своя». Нельзя не согласиться с суждением Ф.М. Достоевского, утверждавшего устами своего героя в романе «Подросток»: «Русские женщины дурнеют быстро, красота их только мелькнет, и, право, это не от одних только этнографических особенностей типа, а и оттого еще, что они умеют любить беззаветно. Русская женщина все разом отдает, коль полюбит, – и мгновение, и судьбу, и настоящее, и будущее: экономничать не умеют, про запас не прячут, и красота их быстро уходит в того, кого любят» [10, с. 370].

Обратим внимание на еще одно свойство личности этих спутниц детства. Так, А.К. Чертова о своей няне написала: «...прожила у нас 7 лет и была безупречно добросовестна в исполнении своих обязанностей, чрезвычайно предана матери и разумно-нежна с детьми» [21, с. 300]. Верностью и непоколебимой приверженностью семьям, в которых жили, отличалась не только эта няня, но и многие другие женщины. «Преданнейшим человеком» назвал свою няню Феклу Максимовну Обухову – крестьянку-солдатку и В.С. Алексеев, старший брат К.С. Станиславского, его помощник, театральный деятель. Жила она интересами семьи, благополучие которой стало важным для нее делом жизни. «Няня, – отмечал мемуарист, – положила много трудов и забот на выхаживание детей, много бессонных ночей провела она при детях. Когда в Самарской губер-

нии умирал мой бедный брат Павел, тринадцати лет, няня целыми сутками терпеливо и безропотно просиживала у его изголовья» [Там же, с. 220]. Сам же К.С. Станиславский, выдающийся театральный режиссер, расценил это нянино служение как «подвиг» [Там же, с. 221] – именно это слово рождалось в его сознании при мысли о ней! Такая оценка не была случайной.

О значимости в оценке национальных свойств русского народа понятия «подвиг» размышлял в своей работе «Заметки о русском» (с отсылкой к суждению Н.К. Рериха) Д.С. Лихачев: «В одном из писем Николая Рериха <...> есть такое место: “Оксфордский словарь узаконил некоторые русские слова, принятые теперь в мире; например, слова “указ” и “совет” упомянуты в этом словаре. Следовало добавить еще одно слово – непереводимое, многозначительное, русское слово “подвиг”. Как это ни странно, но ни один европейский язык не имеет слова хотя бы приблизительного значения...” И далее: “Героизм, возвещаемый трубными звуками, не в состоянии передать бессмертную, всезавершающую мысль, вложенную в русское слово “подвиг”. Героический поступок – это не совсем то, доблесть – его не исчерпывает, самоотречение – опять-таки не то, усовершенствование – не достигает цели, достижение – имеет совсем другое значение, потому что подразумевает некое завершение, между тем как подвиг безграничен”. <...> И еще: “Подвиг не только можно обнаружить у вождей нации. Множество героев есть повсюду. Все они трудятся, все они вечно учатся и двигают вперед истинную культуру. “Подвиг” означает движение, проворство, терпение

и знание, знание, знание. И если иностранные словари содержат слова “указ” и “совет”, то они обязательно должны включить лучшее русское слово – “подвиг...”» [15].

Восприняв жизнь своей «родной няни» как подвиг, К.С. Станиславский сосредоточил в этом определении внимание на ее неустанной работе, отметив и ее «бессонные ночи, слезы, лишения», и ее терпение, и ее подвижничество – самоотверженное служение семье купцов Алексеевых, которой она «отдала <...> всю свою жизнь и любовь» [21, с. 215], а это, без малого, пятьдесят лет.

«Героической женщиной» назвала свою няню Наталия Сергеевна Мезенцова – правнучка А.С. Пушкина, автор книги «В них обретает сердце пищу...». Для такой оценки у наследницы великого поэта были все основания. Именно няня Настя взяла на себя бóльшую часть всех трудностей, которые обрушились на их семью после ареста сначала отца, а потом и брата мемуаристки, также правнука поэта – Саши, Александра. «И как она с ними справлялась? – вопрошала рассказчица. – Видно, помогал ей Бог. Она никогда ничего не боялась и была готова на любую жертву. Саша был дорог ей, как собственный сын! Твердо могу сказать, что во многом она нам заменила в детстве рано умершую нашу мать и очень была нам дорога» [19, с. 128].

Арестован был правнук Пушкина «из-за нелепой, но роковой причины». Несмотря на это приговор оказался суровым – «концентрационный лагерь на восемь лет» [Там же, с. 132–133]. Последовал долгий и тяжелый этап, бесчеловечное обращение с арестованными, голод, лесозаготовки: «Недоедание и тяжелая работа, сильная простуда, – рассказывала в своих

записках автор книги, – привели брата к плевриту с высокой температурой: его положили в госпиталь, на простыни только что умершего от туберкулеза. Этого оказалось достаточно для всего затем случившегося» [Там же, с. 134]. Сестре удалось выхлопотать брату изменение приговора – заменить лагерь на свободную высылку, и сообщение об этом было отправлено в место его заключения, однако известий от него никаких не приходило, что и привело близких к решению ехать на розыски родного человека. Вот здесь-то и взяла на себя все заботы любимая няня. Переноса ужасные условия поездок по железной дороге, отправилась она на поиски питомца. По словам рассказчицы, «ее путешествие с начала и до конца – это был подвиг» [Там же, с. 135]. Не сразу, но нашла няня своего воспитанника в одном из лагерей. «Свидание им дали в поле, перед лагерем, – вспоминала Наталия Сергеевна. – Она ждала его у стога сена и наконец дождалась: навстречу шел человек, похожий на призрак, бледный, худой как скелет. Встреча была трудная – и радость, и горечь!» [Там же, с. 136]. Няня помогала Александру и во всех дальнейших испытаниях, окружив его вниманием и заботой. Болезнь отступила, но лишь на время, а потом началась снова. После того, как прошение о полном освобождении Александра было удовлетворено, и ему разрешили вернуться в Москву, состояние его резко ухудшилось. Врачи не могли уже ничем помочь. Няня не покидала больного до самой его кончины... И даже когда ей предложили передохнуть перед последним прощанием с дорогим для нее человеком, она поступила так, как пожелало ее преданное сердце: «Но не ушла, не могла

оставить любимого своего мальчика няня моя Анастасия Васильевна, наша любящая и любимая Настя! Она осталась с ним в церкви одна, запертая там в одиночестве. Никакие уговоры ее не увели. Я незримо вижу ее, еще довольно молодую (ей было 46 лет), ее согнувшуюся фигуру около покрытого черным покрывалом белого гроба» [19, с. 142–143].

Так прожила свою жизнь эта удивительная по силе и красоте своих чувств женщина, которая согрела осиротевших детей материнской любовью, стала для них вторым человеком после отца, «неизменной спутницей» их судеб, не расставаясь с ними до конца своих дней. Прожила, жертвуя собственным покоем, благополучием, забывая о себе, своим плохим здоровьем, отдыхе, личных делах и проблемах.

Впечатляющие истории, являющие собой примеры служения няни семьям своих «выходков», чуждых каких-либо корыстных интересов и устремлений, сберегли в своей памяти, а потом и рассказали о них в мемуарах представители первой волны русской эмиграции. Некоторые няни покидали Россию вместе с ними, так крепко были они привязаны к семьям. Несмотря на перенесенные лишения, они не только не очерствели душой и не ожесточились, но, напротив, проявили всю полноту своей любви, силу воли, душевное равновесие, которые оказались спасительными для всех. Справедливую оценку их роли в судьбах русских людей дала в своей работе исследователь М. Мелия: «Няни делили с семьей все тяготы эмиграции. Нередко дом держался только на няне: она занималась всем – и кухней, и детьми, пока ее униженные, погрязшие

в проблемах господ пытались хоть как-то заработать. Няня – спокойная, мудрая, уравновешенная, терпеливая – становилась центральной фигурой в семье, якорем, который удерживал всех на плаву. Бывало, что работу находили именно няни, и тогда они содержали всю семью, кормили и своих воспитанников, и их совершенно не приспособленных к жизни родителей» [20, с. 262].

В книге «Nianias. Souvenirs» Ж. Ферран приводит ряд воспоминаний русских эмигрантов о поведении, поступках нянюшек, которые не могут не поражать величием духа, самопожертвованием и благородством. В заметках князя М.Ф. Романова (потомок Дома Романовых, французский кинорежиссер, актер, историк, автор мемуаров) читаем: «Совместная жизнь во время месяцев войны (голод, всякого рода нехватка: как хлеба, так и угля) позволили мне узнать, до какой степени няня следила за всем, “организовывала” тайники, куда складывала скудные запасы (большинство времен “Царя Гороха”, за которыми она ездила на велосипеде часто за 15 или 30 км, чтобы обменять на вязаные шерстяные штаны или носки, пока я был в лицее). Она поддерживала дом, пока мама находилась в Париже, занимаясь учениками своей школы, она не боялась немцев, и Бог знает, что бы было, поскольку мы находились не только в зоне оккупации, но еще и в прибрежной приграничной зоне в Биаррице» [32, с. 103, 105].

Осталась с семьей А.Г. Бетулинской – Смирновой-Марли (впоследствии французской певицы, автора песен) и ее наставница, когда они покидали Россию: «Революция распространялась неистово. Надо было

спасать детей. Ободренная своими сестрами, моя мать приняла решение бежать. Няня не оставила нас. Она несла меня, завернутую в оренбургский платок, через северные леса в Финляндию. Моя шестилетняя сестра семенила рядом, моя мать, одетая как крестьянка, сгибалась под тяжестью своей одежды с единственной сумкой. На протяжении всей моей жизни моя няня была мне как вторая мама. Она была неграмотной, но умной, *сделанная из такого русского теста, которому не нужно знать, чтобы понимать, с врожденным чувством самопожертвования, жалости и нежности.* Продукт воспитания Императорской России. Она стала членом семьи, забыв обо всем на свете ради своей воспитанницы... *Имя Наташи Муратовой отпечата-лось золотыми буквами в моих детских воспоминаниях. Русская няня, которая растила великих и простых смертных, внушая им Веру, Честность и Нежность»* [32, с. 123, 126].

Эта детская наставница, как и те, о чьих судьбах мы рассказали, принадлежала к людям, о которых М.М. Пришвин писал: «...в наше время умным человеком назывался человек, *обращенный сердечным вниманием к другому человеку, и это не просто добрый, а как бы умеющий делать добро, и не просто добродушный, а знающий, в какие именно руки направить добро»* [25, с. 301]. Доброе сердце, бескорыстие, отзывчивость, щедрость, жизненная энергия, безоглядная любовь русских нянь во многом сформировали личностные качества их «выходков», недаром один из них признавался: *«Если во мне есть что хорошего, в значительной степени я обязан этим ей»*, своей «дозорнице» [30, с. 17].

Религиозный мыслитель Г.П. Федотов, отмечая, с чем пришлось столкнуться русским людям в эмиграции, сопоставляя два мира, – покинутый Дом и чужбину, очень точно указал на различие их жизненных принципов и духовно-нравственных представлений: *«Среди формальной строгости европейского быта не хватало нам привычной простоты и доброты, удивительной мягкости и легкости человеческих отношений, которые возможны только в России. Здесь чужие в минутной встрече могут почувствовать себя близкими, здесь нет чужих, где каждый друг другу “дядя”, “брат” или “отец”. Родовые начала славянского быта глубоко срослись с христианской культурой сердца в земле, которую “всю исходил Христос”, и в этой светлости человеческих отношений, которую мы можем противопоставить рыцарской “куртуазности” Запада, наши величайшие люди сродни последнему мужику “темной деревни»* [31, с. 62]. В этом суждении Г.П. Федотова важно его замечание об особенностях национального сознания русского человека, для которого родственные отношения между людьми – не пустой звук! Повторим его слова еще раз: здесь, в России, *«нет чужих»*, здесь *«каждый друг другу “дядя”, “брат” или “отец”*». Речь в данном случае идет о принципиальных основах мироощущения русских людей!

На них обращали внимание и другие деятели отечественной культуры. Характерные примеры приводит в своих «Заметках о русском» Д.С. Лихачев, рассказывая о попытках молодой переводчицы из Франции постичь русскую речь, русского человека. Вот фрагмент его беседы с этой девушкой, в которой

он объясняет смысл слов, выражений, особенности поведения русского народа, его «русские черты»: «Я ей отвечаю: “И приветливость у нас часто выражается в таких словах: *родненький, родименький, сынок, бабушка...*” Франсуаза вспыхивает: “А, вот что это значит! Я на улице спросила одну пожилую женщину, как найти мне нужную улицу, а она сказала мне: “Доченька!” – “Вот именно, Франсуаза, она хотела обратиться к вам ласково”. – “Значит, она хотела сказать, что я могла бы быть ее дочерью? Но разве она не заметила, что я иностранка?” Я рассмеялся: “Конечно, она заметила. Но она именно потому и назвала вас доченькой, что вы иностранка, что вы чужая в этом городе, – вы же ее спросили, как пройти куда-то”. – “Ах!” (Франсуаза заинтересована). Я продолжаю: “Если вы иностранка, вы, значит, одна в Ленинграде. Пожилая женщина, называя вас доченькой, не хотела непременно сказать, что вы ее дочь. Она назвала вас так потому, что у вас есть мать или была мать. И именно этим она вас приласкала”». Откликом француженки на это пояснение ученого было восклицание – «*Как это по-русски!*» [16, с. 50]. Вот именно! Так сердечно, по-родственному откликаться на Другого – в натуре русских людей. Это поняла и гостья из Франции. «И дальше, – продолжил свою заметку Д.С. Лихачев, – мы стали вспоминать, сколько в русском языке слов с корнем “род”: *родной, родник, родинка, народ, природа, родина...* Слова эти как бы сами слагаются вместе!» [Там же, с. 51] (курсив автора. – Н.Д.).

Да, наверное, в отдельных случаях возможны и иные отношения между русскими людьми. Их, в частности, имеет в виду уже наш совре-

менник – Захар Прилепин, когда рассказывает следующее: «У меня есть один знакомый писатель, при всяком удобном случае говорящий о том, как он презирает всякие “имманентные” связи, которые, на его взгляд, унижают человека. Имманентный – значит присущий предмету изначально. *Чувство родства, чувство крови, чувство почвы – это имманентное.* Мой приятель страшно негодует, когда в его присутствии заходит речь о родстве и почве» [24, с. 282–283]. Кто-то, вероятно, вспомнит и своих «приятелей» с такой позицией. З. Прилепин, комментируя ее, пишет: «*Объяснение этому простое: он ничего этого не чувствует. У него какой-то орган отсутствует, который за это отвечает. Так бывает. <...> Когда человек, подрагивая и горячась, утверждает, что нет никаких русских, никакой Родины нет, никакого родства не бывает, – надо его бережно поправлять. Эй, парень, – стоит сказать ему, – никто не хочет с тобой спорить. Но если ты хочешь говорить что-то подобное – отвечай только за себя. Говори: у меня нет никакой Родины, я никакой не русский. Я не испытываю к вам родства. И все. И проблемы снимутся» [Там же, с. 283].*

У русских нянь проблем такого рода не было, но по причинам иного, можно сказать, противоположного свойства: *чувство родства с Отечеством, с родными по духу и крови людьми* было для них столь же естественно и необходимо, как для человека воздух. В эмиграции они не просто сберегали свойственные русской душе, русскому человеку качества, указанные Г. Федотовым и отстаиваемые представителями уже других времен («*чувство родства, чувство крови, чувство почвы*»), но своими

конкретными делами, поступками утверждали и в новой для них среде, далекой в своей ментальности от сущности жизни в России, ту «светлость человеческих отношений» между людьми, в основе которой лежали внимание к человеку, его радостям и бедам, сердечная доброта, стремление прийти на помощь и поддержать в горькие минуты, готовность разделить с близкими их невзгоды и лишения, облегчить душевные раны.

Самобытность миссии русской няни проявилась в самоотверженном деянии во имя любви к детям, любви, не знающей препятствий, экономии сил, эгоистических устремлений. Воспоминания, рассказы тех, кого пестовали эти женщины, свидетельствуют о бескорыстии этого чувства, многообразии его оттенков и беспримерности с точки зрения педагогического потенциала. В нем соединились в некое целое любовь-самозабвение, любовь-подвижничество, любовь-служение, любовь-верность, любовь-жалость, неотделимая от сострадания и нежности, любовь-дружба, любовь-уважение, любовь-забота, любовь-защита и утешение, любовь-благодать... Она была ничуть не слабее той, которой любят собственное дитя, свою кровинушку, а подчас и сильнее. Эту характеристику, отражающую богатство няниной любви, можно дополнить и другими оценками: была она еще и деятельной, спасительной, сердечной, бережной, безграничной, безраздельной, неусыпной... И никогда не оскудевающей. Это была любовь-жизнь!⁵

⁵ Эта грань души воспитательниц из народа подробно представлена в нашей работе [6, с. 79–115].

Нянина любовь, проникая в детские души, напитывала их ответным чувством, способствуя формированию внутреннего мира питомцев, которые в свою очередь мощной волной благодарности отзывались на полученное от своих дорогих «кормилиц». Их признательность носила такой же сильный по эмоционально-чувственному проявлению накал, какой испытывали они сами: «...не смогу найти слов, – восклицала одна из них, – чтобы выразить все, чем ты была для нас: как стены этого дома, которые держат крышу, как тепло огня, который ты поддерживала, как свет и цветы, которые ты приносила из сада, срезая большие ветки сирени... <...> А мы никогда не сможем отблагодарить тебя в полной мере, поскольку, благодаря тебе, у нас было три родителя: наш Отец, наша Мать и Ты» [32, с. 34]. Няня для тех, кого она взращивала, была подлинной душой дома, его центром, опорой в трудных испытаниях, надежнейшим человеком в жизни. Общее осознание того, что дали эти простые русские женщины своим «выходкам», заключила одна из них, воскликнув: «Какое счастье, что судьба послала охранять наше детство няню!» [18].

Прихотливые перипетии жизненных судеб русских нянь не могут не поражать. У каждой из них оказались свой выбор, свой жизненный путь и свои итоги. Но как много общего обнаруживается в чертах их характеров, особенностях отношения к семьям, в которых они служили, и отношения семей к ним. Как бы трудно ни складывалась их жизнь, а не овладели ими ни жажда материальных благ, ни мелочный расчет, ни скупость душевная. «Часовые у детских» воплотили в себе лучшие

свойства русского национально-го характера: жизненную стойкость, духовную и душевную силу, бескорыстие, верность и преданность, природную мудрость, живой ум, трудолюбие и талантливость в выполнении своего дела, дар любви и сердечного внимания к людям, подвижничество, равное подвигу, крепость нравственных основ. Они с детских лет формировали их и в своих питомцах, своих «выходках», воспитывая по-настоящему достойных русских людей.

Важным напоминанием всем нам сегодня служат слова писателя Е. Поселянина, сказанные еще в самом конце XIX в. (1899): «Можно утверждать сколько угодно, будто как ни веди Русского человека, он все будет Русский. Это утверждение безо всяких оснований является пустым звуком в воздухе. Человек со своим

духовным содержанием не выскакивает из земли как гриб после дождя. Он образуется натиском последовательных впечатлений, и, чтобы вырасти Русским, нужны последовательные, от колыбели, впечатления русских веханий, русских характеров, русского уклада, нужна русская обстановка – внешняя и нравственная. И те, кто ничего не имеют, – вырастают интернациональными, бездомными отщепенцами. От этой-то беды и ограждали во весь XIX век русских детей дядьки и няни» [23, с. 195]. Думается, что те впечатления, о которых говорит автор этого суждения, впечатления, открывающие русского человека, лучшие черты его характера всем живущим в России, нашим детям в первую очередь, следует дополнить образами русских нянь, вышедших из народа, хорошо знавших его и явивших собой этот народ.

Библиографический список

1. Бокова В.М. Отроку благочестие блюсти. Как наставляли дворянских детей. М., 2013.
2. Виноградов Г.С. Народная педагогика. Иркутск, 1926.
3. Волошина М. (М.В. Сабашникова). Зеленая Змея. История одной жизни. М., 2015.
4. Гончаров И.А. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 4. М., 1981.
5. Гречанинов А.Т. С.И. Танеев. URL: <https://notkinastya.ru/qrechaninov-a-t-s-i-taneev/> (дата обращения: 11.04.2021).
6. Дворяшина Н.А. «Ангелы-хранители светлого детства»: образ няни в мемуарных и художественных произведениях отечественной словесности // Книга в культуре детства. М., 2020. С. 79–115.
7. Дворяшина Н.А. «И откуда что брала»: народная поэзия в репертуаре русской няни // Литература в школе. 2021. № 4. С. 9–23.
8. Дворяшина Н.А. Образ няни в воспоминаниях и художественных произведениях русской словесности: голос, слово, речь // Литература в школе. 2021. № 1. С. 22–36.
9. Дворяшина Н.А. Русская няня и ее предназначение в православном воспитании детей // Литература в школе. 2021. № 6. С. 9–23.
10. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 13. Л., 1975.
11. Дурылин С.Н. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 1. М., 2014.
12. Зеткина И.А., Николаева Е.А. Новые профессии в зеркале истории и литературы: няни, бонны, гувернантки. Саранск, 2008.
13. Л.Н. Толстой: энциклопедия / сост. и науч. ред. Н.И. Бурнашева. М., 2009.
14. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова: По его личным, семейным и несемейным записям и памятям. В 2 т. Т. 1. М., 1984.
15. Лихачев Д.С. Заметки о русском. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=2257078&p=1> (дата обращения: 11.03.2021).
16. Лихачев Д.С. Земля родная. М., 1983.

17. Лодыженская О.С. Ровесницы трудного века: Страницы семейной хроники. М., 2017.
18. Лукашевич К.В. Мое милое детство. URL: <https://azbuka.ru/fiction/moe-miloe-detstvo/> (дата обращения: 2.09.2021).
19. Мезенцова Н.С. «В них обретает сердце пищу...»: Из записок правнучки А.С. Пушкина. М., 2019.
20. Мелия М.И. Мама рядом! Главный секрет первого года жизни. М., 2020.
21. Няня. Кто нянчил русских гениев / сост. В.Н. Тороповой. М., 2017.
22. Поселянин Е. Пушкин и его няня (К Пушкинской годовщине) // Апология русской няни: к 250-летию Арины Родионовны / сост. М.Д. Филина. М., 2009. С. 40–45.
23. Поселянин Е. Русская няня // Фокин М. Арина Родионовна. М., 2008. С. 193–200.
24. Прилепин З. Имя рек. Сорок причин поспорить о главном. М., 2020.
25. Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 7. М., 1984.
26. Русские писатели и публицисты о русском народе / сост. Д. Соловьев. СПб., 2016.
27. Савицкий В.Д. Записки ровесника. Л., 1983.
28. Случевский К.К. Сочинения: В 6 т. Т. 2. СПб., 1898.
29. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. М., 1983.
30. Толстой С.М. Дети Толстого. Тула, 1994.
31. Федотов Г. Лицо России // Русский рубеж. М., 1991. С. 60–65.
32. Ferrand J. Nianias. Souvenirs. Paris, 1999.

References

1. Bokova V.M. Otroku blagochestie blyusti. Kak nastavlyali dvoryanskikh detey [Keep piety to the youth. How noble children were raised]. Moscow, 2013.
2. Vinogradov G.S. Narodnaya pedagogika [National pedagogy]. Irkutsk, 1926.
3. Voloshina M. (M.V. Sabashnikova). Zelenaya Zmeya. Istoriya odnoy zhizni [Green Snake. The story of one life]. Moscow, 2015.
4. Goncharov I.A. Sbranie sochineniy. V 4 t. [Collected works in 4 vols.]. Vol. 4. Moscow, 1981.
5. Grechaninov A.T. S.I. Taneev. URL: <https://notkinastya.ru/qrechaninov-a-t-s-i-tanev/> (In Rus.)
6. Dvoryashina N.A. “Guardian angels of a bright childhood”: The image of a nanny in memoirs of Russian literature. *Kniga v kulture detstva*. Moscow, 2020. Pp. 79–115. (In Rus.)
7. Dvoryashina N.A. “And where did she get it from”: Folk poetry in the repertoire of the Russian nanny. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 9–25. (In Rus.)
8. Dvoryashina N.A. The image of a nanny in memoirs and works of art of Russian literature: Voice, word, speech. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 22–36. (In Rus.)
9. Dvoryashina N.A. A Russian nanny and her predestination in the Orthodox upbringing of children. *Literature at School*. 2021. No. 6. Pp. 9–23. (In Rus.)
10. Dostoevsky F.M. Sbranie sochineniy. V 30 t. [Collected works in 30 vols.]. Vol. 13. Leningrad, 1975.
11. Durylin S.N. Sbranie sochineniy. V 3 t. [Collected works in 3 vols.]. Vol. 1. Moscow, 2014.
12. Zetkina I.A., Nikolaev E.A. Novyye professii v zerkale istorii i literatury: nyani, bonny, guvernantki [New professions in the mirror of history and literature: Nannies, bonnes, governesses]. Saransk, 2008.
13. L.N. Tolstoy. Entsiklopediya [L.N. Tolstoy. Encyclopedia]. N.I. Burnasheva (ed.). Moscow, 2009.
14. Leskov A.N. Zhizn Nikolaya Leskova: Po ego lichnym, semejnym i nesemejnym zapisyam i pamyatyam [The life of Nikolai Leskov: According to his personal, family and non-family records and memories]. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 1984.
15. Likhachev D.S. Notes on Russian. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=2257078&p=1> (In Rus.)
16. Likhachev D.S. Zemlya rodnaya [Native land]. Moscow, 1983. (In Rus.)
17. Lodyzhenskaya O.S. Rovesnicy trudnogo veka: Stranicy semejnoy khroniki [Peers of difficult age: Family chronicle pages]. Moscow, 2017.

18. Lukashovich K.V. My sweet childhood. URL: <https://azbuka.ru /fiction/moe-miloe-detstvo/> (In Rus.)
19. Mezentsova N.S. «V nikh obretayet serdtse pishchu...»: Iz zapisok pravnuhki A.S. Pushkina [“The heart finds food in them...”: From the notes by the great-granddaughter of A.S. Pushkin]. Moscow, 2019.
20. Meliya M.I. Mama ryadom! Glavnny sekret pervogo goda zhizni [Mom’s here! The main secret of the first year of life]. Moscow, 2020.
21. Nyanya. Kto nyanchil russkikh geniiev [Nanny. Who nursed Russian geniuses]. V.N. Toropova (ed). Moscow, 2017.
22. Poselyanin E. Pushkin and his nanny (On the Pushkin anniversary). *Apologya russkoj nyani: k 250-letiyi Ariny Rodionovny*. M.D. Filina (ed.). Moscow, 2009. Pp. 40–45. (In Rus.)
23. Poselyanin E. Russian nanny. *Fokin M. Arina Rodionovna*. Moscow, 2008. Pp. 193–200. (In Rus.)
24. Prilepin Z. Imya rek. Sorok prichin posporit o glavnom [Name of rivers. Forty reasons to argue about the main]. Moscow, 2020.
25. Prishvin M.M. Sbranie sochineniy. V 8 t. [Collected work in 8 vols.]. Vol. 7. Moscow, 1984.
26. Russkiye pisateli i publitsisty o russkom narode [Russian writers and publicists about the Russian people]. D. Soloviev (ed). St. Petersburg, 2016.
27. Savitsky V.D. Zapiski rovestnika [Notes of the peer]. Leningrad, 1983.
28. Sluchevsky K.K. Sochineniya. V 6 t. [Works in 6 vols.]. Vol. 2. St. Petersburg, 1898.
29. Tolstoy L.N. Sbranie sochineniy. V 22 t. [Collected works in 22 vols.]. Moscow, 1983.
30. Tolstoy S.M. Deti Tolstogo [Tolstoy’s children]. Tula, 1994.
31. Fedotov G. Face of Russia. *Russkiy rubezh*. Moscow, 1991. Pp. 60–65. (In Rus.)
32. Ferrand J. Nianias. Souvenirs. Paris, 1999.

Статья поступила в редакцию 30.12.2021, принята к публикации 10.02.2022

The article was received on 30.12.2021, accepted for publication 10.02.2022

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: dvoryashin@bk.ru

К 85-летию В.Г. Распутина

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-30-43

В.К. СиговМосковский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация**Земля, дом, мир, дух
в творчестве В.Г. Распутина**

Аннотация. 15 марта 2022 г. исполнилось 85 лет со дня рождения В.Г. Распутина (1937–2015), выдающегося русского писателя, классика отечественной литературы XX – начала XXI в. В статье предлагаются подходы к изучению его творчества с точки зрения важнейших образно-философских категорий, определяющих содержание авторской позиции и суть художественного мира его произведений. Подчеркнута первичность их художественного воплощения, а позже сам Распутин формулировал важные для себя положения и в публицистической форме. Предметом аналитического рассмотрения в статье становятся повести Распутина «Последний срок», «Живи и помни», «Прощание с Матерой», «Дочь Ивана, мать Ивана», рассказы «Василий и Василиса», «Век живи – век люби». Земля для писателя понятие многозначное. Как плодоносящая почва она влияет на все стороны жизни и определяет содержание внутреннего мира крестьянина. Земля в метафорическом смысле – это основополагающие поведенческие, философские, эстетические начала личности традиционного типа, крестьянского мира. Писатель развивает воззрения Ф.М. Достоевского на этот вопрос, в то же время полемизируя с позицией многих иных литераторов XIX в., например, Г.И. Успенского, которые считали, что «власть земли» негативно влияет на крестьянский тип личности. Дом и мир у Распутина – это малый и большой круги человеческого общения. На основании мирских правил и установок формируется ядро национального мира – народ. Дух для Распутина всеобъемлющее и важнейшее понятие, творящее начало бытия, объединяющее в подвластности себе существование природы, религию, все явления индивидуальной и общественной жизни людей, а также искусство.

Ключевые слова: деревенская проза, категории художественного мира В.Г. Распутина, образная система произведений писателя, философия творчества, духовность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сигов В.К. Земля, дом, мир, дух в творчестве В.Г. Распутина // Литература в школе. 2022. № 2. С. 30–43. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-30-43

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-30-43

V.K. Sigov

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Earth, home, world, spirit in V.G. Rasputin's creative work

Abstract. March 15, 2022 marks the 85th anniversary of the birth of V.G. Rasputin (1937–2015), an outstanding Russian writer, a classic of the Russian literature of the XXth – early XXIst centuries. The article proposes approaches to the study of his work from the point of view of the most important figurative and philosophical categories that determine the content of the author's position and the essence of the artistic world of his works. The primacy of their artistic embodiment was emphasized, and later Rasputin himself formulated important provisions for himself in a publicistic form. The subject of the analytical consideration in the article are Rasputin's novels "The Last Term", "Live and Remember", "Farewell to Matera", "Ivan's Daughter, Ivan's Mother", the stories "Vasily and Vasilisa", "A Century to Live – a Century to Love". Land for the writer is a multi-valued concept. As a fertile soil, it affects all aspects of life and determines the content of the inner world of the peasant. The earth in the metaphorical sense is the fundamental behavioral, philosophical, aesthetic principles of the personality of the traditional type, the peasant world. The writer develops the views of F.M. Dostoevsky on this issue, while polemicalizing with the position of many other writers of the nineteenth century at the same time, for example, G.I. Uspensky, who believed that the "power of the land" negatively affected the peasant type of personality. Rasputin's home and world are small and large circles of human communication. On the basis of worldly rules and attitudes, the core of the national world is formed – the people. Rasputin's spirit is a comprehensive and most important concept that creates the beginning of being, which unites in its subordination the existence of nature, religion, all phenomena of individual and social life of people, and art.

Key words: village prose, categories of V.G. Rasputin's artistic world, figurative system of the writer's works, philosophy of creativity, spirituality

CITATION: Sigov V.K. Earth, home, world, spirit in V.G. Rasputin's creative work. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 30–43. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-30-43

Четыре опоры у человека в жизни: дом с семьей, работа, люди, с кем вместе правишь праздники и будни, и земля, на которой стоит твой дом.

В.Г. Распутин

Появившись параллельно с литературой так называемых «шестидесятников», деревенская проза существенно отличалась по направлению поисков и стилистике. Главным в первом случае был социальный пафос, связанный в официозных произведениях с неоромантическими интонациями, призывами к продолжению революционных изменений жизни. В этой области литературы проявлялись также настроения протеста, индивидуалистического бунтарства как реакции на тотальную принудительную «коллективизацию» духа.

Литераторы, в числе которых был Валентин Распутин, взглянули на народную жизнь изнутри и на социально-политических вопросах внимания не акцентировали. И это им постоянно ставилось в вину текущей критикой: «Не в заповедниках и резервациях отрезанных бездорожьем сел надо искать истинные образцы красоты и примеры сокровенной незамутненной народной этики... В атомных субмаринах, в автомобильных пробках, в министерских кабинетах, в пеклах целинных жатв» [14, с. 9].

Действительно, нормативно закрепившиеся требования эстетики социалистического реализма к отбору материала, героев, идейных приоритетов и образных средств нарушались без нарочитого подчеркивания, но упорно. При этом В. Распутин, В. Шукшин, В. Белов, Е. Носов не были диссидентами, не стремились декла-

рировать несогласие с социально-политической линией руководивших страной сил. Эстетико-философская сверхзадача их творчества была сложнее и важнее. Она состояла в том, чтобы подвести итог, художественно запечатлеть результаты неизбежного демократического прорыва, который был осуществлен в трагических формах XX в. В «генетическом коде» «деревенской прозы» соединились элементы, связанные с разными эпохами народной жизни, переплавленные в формы бытия человека и общества советской эпохи в результате многолетней драматической борьбы не на жизнь, а на смерть.

С одной стороны, в прозе деревенщиков как бы ожили через десятилетия традиционные крестьянские воззрения на нравственность, духовность, которые не вполне совпадали с официальными идейно-философскими установками советской эпохи, а с другой – отразились трагические, но небесплодные испытания XX в., существенно менявшие суть национальной жизни и народный характер.

Многие драматические повороты и «великие переломы» советской эпохи, например коллективизация, были связаны с существенными растратами национального народно-крестьянского потенциала. Ориентация советской идеологии, политики, в том числе культурной, на интересы «широких народных масс» была для государственно-бюрократической верхушки во многом декларативной. И все-таки она сыграла выдающуюся роль в привлечении «выходцев из низов» к более активной, чем раньше, работе на «всех этажах» общественной практики, что было совершенно необходимо с точки зрения перспектив национального развития.

«Мужики», выходцы из крестьянского мира, физически и ментально связанные с ним, способны проявить себя и достичь предельных высот в любой сфере созидательной творческой деятельности. Это доказала практика развития СССР, России XX в. Вовсе не сталинское руководство или социалистический строй и экономика сами по себе стали основанием трудных побед Великой Отечественной войны и грандиозного восстановления и развития страны в послевоенный период. Взросшее и изначально трудящееся на земле, физически и духовно мощное крестьянство все еще составляло тогда огромное большинство русского мира. И отсюда под влиянием жизненной необходимости, индивидуального человеческого поиска, соображений социально-политического толка текла народная сила туда, где она была нужнее всего.

Так что, оглядываясь сегодня на наше прошлое, пытаясь давать оценку тем или иным действиям власти, следует понимать, что мера совпадения усилий власти и тенденций национальной жизни определяет степень исторической необходимости самой этой власти, с какими бы издержками ни было связано ее практическое осуществление.

Более свободное положение массового человека во всех сферах бытия – несомненное завоевание национальной жизни XX в. Это было, в частности, важным основанием самого появления в поколении, рожденном драматическими 1930-ми гг., вошедшем в активную жизнь на рубеже 1960-х, значительного слоя истинно народной даже по происхождению творческой интеллигенции, чего не находим в русском искусстве раньше.

В сфере художественной литературы «деревенская проза» как бы осуществила прогноз Достоевского, говорившего в связи с вступлением на историческую арену «четвертого сословия» о необходимости «не помещицей» литературы [4, с. 216]. Высокий, под стать классике, эстетический уровень творчества писатели, вышедшие из села, «знающие» национально характерное и непосредственно чувственно, и на уровне рефлексии, соединили со взглядом на жизнь, людей и историю «глазами народа» (Н.В. Гоголь).

«Массовый человек» становится главным героем «деревенской прозы». При этом он чрезвычайно активен в области, где поднимаются и решаются важнейшие вопросы бытия, природы, общества и мышления. Преодолевается барьер между культурно-интеллектуальной элитой и низовой жизнью национального большинства, неизбежно возникающий при вступлении в стадию «цивилизованного» существования. Некоторые признаки «цивилизованности» обнаруживают необязательность, ущербность, а фундаментальные основы бытия, вынужденного меняться под напором нового, – незаменимость. Критерию духовности возвращается значение универсального мерил достоинств и недостатков личности вне зависимости от ее социального статуса. В. Распутин, Е. Носов, В. Шукшин, В. Белов предложили национальному миру инструмент для преодоления внутренних противоречий: объединение на почве нравственности и правды как важнейшее условие дальнейшего плодотворного существования. Вместе с тем они показали, как непрост путь человека через катаклизмы века. Драмы

потерь, разрушения и трагедии поражений, гибели составляют существенную часть коллективной художественной картины, как и осмысленного писателями времени.

В.Г. Распутин в статье 1995 г. сказал вполне справедливо: «Сейчас вспоминать о “деревенской” литературе – все равно, что вспоминать о художниках-передвижниках прошлого века... За тем временем, той литературой опущен тяжелый занавес, вставший едва не стеной, за которой осталась минувшая эпоха» [10, с. 4]. Представление творчества Валентина Распутина сегодня не может не быть ретроспективным, несмотря на то, что продолжается в новых формах жизнь российского села, появляются художественные произведения, созданные на этом материале. Литературное творчество, возникшее как последнее «прости» уходящей Матере, – это теперь наша национальная классика. И задачи перед этим разделом классического наследия общие. Мы можем наслаждаться созданными Распутиным картинами и образами. Немаловажное значение имеют и те эстетико-философские положения, которые были им утверждены, развиты. Вот это и должно быть донесено новому читателю, подхвачено литературой изменившегося времени, если она претендует на то, чтобы оставаться национальной, духовно ориентированной, воплощающей индивидуальное без агрессивного противопоставления массовому, народному.

В нашем небольшом материале хочется указать на важнейшие категории художественного мира Распутина, которыми определяются сюжеты, конфликтные поля, расстановка действующих лиц, авторская позиция, его философия продолжающе-

гося русского национального народного бытия. Вынесенные в заголовок работы понятия – земля, дом, мир, дух – не абсолютные абстракции. Они реализованы в образной системе произведений писателя, закреплены и развивались на всем протяжении творческого пути художника и публициста. Это своеобразные скрепы, образующие единое эстетическое пространство прозы Распутина. Причем образно-эстетическое воплощение категориальные установки писателя находили раньше, чем были представлены и сформулированы им же в публицистических формах.

Важна предложенная последовательность чередования заглавных понятий. Земля – наиболее древняя и мощная сила, определяющая бытие человека. Отношение к этому явлению в истории русской мысли было сложным. Особенно много писал о «власти земли», подавлении «земельным комплексом» социального сознания Г.И. Успенский. «Труд постоянный и никакого результата, кроме навоза, да и того не остается, ибо и он идет в землю», – поражался публицист во «Власти земли» бесплодности крестьянского труда по отношению к человеку [15].

Для Распутина «земля» это – бытийно-чувственная категория народного мироощущения, более древняя, чем «Родина-мать», ориентированная на национальное и социальное сознание. Это, прежде всего, природный космос. Лучше всего это понимание земли у Распутина реализовано в повести «Прощание с Матерой». Сразу после выхода повести в 1976 г. многие литературные критики и публицисты с сожалением говорили, что он в этой повести ушел от органического изображения

характеров и жизни, что было сильной стороной более ранних произведений: «Деньги для Марии», «Василий и Василиса», «Последний срок». Дарья рассуждает, будто бы не как малообразованная крестьянка, а почти как философ. Появляются чуть ли не мистические мотивы и образы: Царский Листвень, Хозяин острова. А было это, как мы теперь понимаем, естественным движением писателя. Он хорошо знал людей, о которых пишет, овладел мастерством рассказчика, умел выстроить сюжет, где неожиданный поворот заставляет все с большим интересом переворачивать страницы в ожидании развязки. Но еще писатель все отчетливее видит, что понимание мира лишь как социальной реальности в основе неверно. Природа – сила более древняя и универсальная. Гордый человек, хочет встать, наподобие боровшегося с Богом Иакова, на один уровень с природой и даже возвыситься над ней. Но, как заметила внуку Андрею Анна: «Вот-вот, царь. Поцарюет, поцарюет да загорюет...» [9, с. 457].

Идея крестьянского мира как небесного царства на земле у Распутина обоснована всесторонне. Это не только прямая отсылка к образу рукотворного ковчега: «хватало в ней и раздолья, и богатства, и красоты, и дикости и всякой твари по паре» [Там же, с. 392]. У В.Я. Проппа есть справедливое замечание о том, что в сказочном Небесном Царстве «нет леса и никогда нет обработанных полей, где бы колосился хлеб» [13, с. 360]. Исток святости – жертвенность и самоотверженность. Многовековой труд на земле, созидавший Матеру, изображен писателем именно таким образом. Его крестьяне – христиане, не только потому,

что некогда возвели на своем острове церковь, но по самой сути своего отношения к жизни. Матера «это святое место, и его затопление – правильнее будет истолковать не как *изгнание* (при изгнании, кстати, ведь остается и место для возвращения), но как *жертвоприношение*. Изгнание из рая – это начало человеческой истории, а затопление Матеры – ее конец» – справедливо отмечал Л.И. Бражников [2, с. 58]. Важно при этом отметить, что атрибуты крестьянского рая – изба, пашня, сотворенные руками и душами людей, – органично дополняют природный «рай», некогда дарованный первочеловеку Творцом. У Распутина дарованное Богом пополняется тем, что созидают на земле люди.

Новая художественная форма, предложенная Распутиным, соответствовала новому уровню его мысли и самих проблем, на которые он обратил внимание читателя уже в середине 1970-х гг. Как мы понимаем, вопросы эти не утратили, да, пожалуй, и не утратят актуальности.

Сложную горизонталь мира образуют плодородная твердь Матеры и могучая течь реки. Вертикаль, устремляющая взгляд и дух ввысь, – это Царский Листвень, причем бессмертный, не поддающийся всем усилиям пожарщиков. Мировое древо, индийская Ашваттха, скандинавский Иггдрасил и т.д. и т.п., иные историко-философские артефакты соотносятся с образом Распутина не механистически, а вполне органично. И здесь же есть живое, мифически обобщенное существо – Хозяин острова. Причем интересно, что он понимает человека, с чувством заглядывает в глаза Дарьи, а сказать ничего не может. Как собака? Даже,

наверное, как любое живое существо, как природа в целом. Она не враждебна человеку, она создана ранее и в определенном смысле для человека. Чтобы он осознал величие и полюбил красоту замысла создавшего его по образу и подобию своему. Очевидно, эти вполне справедливые параллели и вызывали раздражение у ревнителей идеологической чистоты 1970–1980-х гг. К счастью, они не были «неистовыми».

В очерке «Байкал, Байкал» Распутин пишет: «Природа сама по себе всегда нравственна, безнравственной ее может сделать лишь человек. И как знать, не она, не природа ли, и удерживает нас в тех более или менее разумных пока рамках, которыми определяется наше моральное состояние, не ею ли и крепится наше благоразумие и благодеяние?!» [5, с. 8].

И здесь возникает отсылка ко второму аспекту понятия «земля». Земля – это еще и традиционные трудовые, нравственные, эстетические начала жизни земледельца, крестьянина, христианина. Сформированное на земле нравственное чувство, воспринятые от земли представления о должном всегда и невозможном ни при каких обстоятельствах утверждались Распутиным как непреходящие ценности на всем протяжении творческого пути: «Былинный источник силы от матери-родной земли представляется ныне не для избранных, не для богатырей только, но для всех нас источником исключительно важным и целебным, с той самой волшебной живой водой при возвращении в образ, дух и смысл свой, в свое неизменное назначение... И тот, кто потерял это чувство земного притяжения, кто ведает одну лишь жизнь свою, без неразрывной связи прошло-

го, настоящего и будущего – вечного, значит огромную потерю той радости и муки, счастье и боль глубинного своего существования» [11, с. 6].

Красота личности традиционного типа и драма утраты глубинных ее качеств в полной мере передаются в повести «Последний срок», которую писатель долгое время называл наиболее значимым для себя произведением, где с максимальной полнотой удалось выразить главное. В последние три дня жизни, дарованных, вымоленных у судьбы ради встречи с детьми, личность распутинской героини открылась во всей ее прекрасной глубине и оригинальности. При этом автор нарочито подчеркивает кажущуюся бессобытийность существования Анны: «Рожала, работала, ненадолго падала перед новым днем в постель, вскакивала, старела – и все это там же, никуда не отлучаясь, как дерево в лесу, справляя те же человеческие надобности, что и ее мать» [9, с. 142]. Но отмечено и ее участие в делах людей, заинтересованная реакция на все, с чем приходится столкнуться. Анна умела жить и быть полезной в этом мире. Повседневные заботы не переходили в суету. Красота и значительность бытия были всегда доступны ей. Обратим внимание на, может быть, наиболее пронзительное по глубине восприятия красоты мира воспоминание героини:

«Она не старуха – нет, она еще в девках, и все вокруг нее молодо, ярко, красиво. Она бредет вдоль берега по теплой, парной после дождя реке, загребая ногами воду и оставляя за собой волну, на которой качаются и лопаются пузырьки. Песок на берегу темный и ноздреватый, берег низкий, прямо напротив него остров, где-то там на мысу шумит вода. <...>

И до того хорошо, счастливо ей жить в эту минуту на свете, смотреть своими глазами на его красоту, находиться среди бурного и радостного, согласного во всем действия вечной жизни, что у нее кружится голова и сладко, взволнованно ноет в груди.

Еще и теперь при воспоминании о том дне у старухи замерло сердце: было, и правда было, Бог свидетель» [9, с. 147].

Тут, признаюсь, всегда жаль сокращать цитирование для экономии места. Распутин-художник оставил нам непреходяще ценные в своем эстетически совершенстве тексты. Старуха-крестьянка? Нет! Это высококоразвитый, почти совершенный человек, личность богатая внутренне и активно воспринимающая мир вокруг себя. Ведь даже в последние три дня жизни не только о своих детях успела позаботиться и попечалиться Анна. Подруга Мирониха приносит ей весть, от которой «захолонуло сердце»: «медведь у Голубева телку задрал». А Голубев – единственный непьющий мужик в деревне. На него одного у старух надежда осталась, что норма жизни будет восстановлена. Больше того, этот воспринятый от земли закон справедливости для Анны важнее некоторых писанных церковно-религиозных постулатов: «Она считала грехом, когда родителям приходится опускаться в могилу своих детей, и грех этот готова была отдать Богу» [Там же, с. 138].

Драма разрыва с землей вполне может быть осмыслена и на примере «Последнего срока», достаточно взглянуть в фигуры теряющих связи с прошлым детей Анны, но в концентрированной форме воплощена в «Прощании с Матерой». Здесь земля – это, прежде всего, почва –

но воспринимаемая не как экономический ресурс, а как благодатная твердь, данная человеку на подержание и украшение. Разрыв с землей – начало умирания. Гибнут многие из вынужденно оставивших Матеру, гибнут предавшие ее. Большой туман в конце повести – явный вестник апокалипсиса, социального и нравственного пожара, изображенного в следующей повести Распутина. Осознав и показав изнутри основы родного для них и в этих основаниях прекрасного мира, Распутин, как и другие деревенщики, ощущал, что он переживает свой последний срок.

Время шло, стремительная социальная история рубежа XX–XXI вв. предложила сюжеты и коллизии немислимого ранее драматизма. Распутин пишет публицистические социально-критические статьи, пытается участвовать в политической борьбе. Наиболее масштабная попытка высказаться в художественной форме – повесть 2003 г. «Дочь Ивана, мать Ивана». Героиня была вынуждена убить и была готова на самоубийство как наказание за свой необходимый, но страшный выбор. Безысходность? И все-таки в конце повести писатель указывает на традиционные скрепы национального мира, обеспечивающие его жизнестойкость. Обычный крестьянский труд и жизнь на земле, обеспечивающие физическую и душевную жизнестойкость. Тамара Ивановна по дороге из тюрьмы к дому видит деревенскую девушку, занятую обычным делом на картофельном поле, и думает: «Господи, неужели сохранилась еще где-то цельная и размерная жизнь, а не одни ее обломки» [6, с. 208]. Внимание и любовь к родному языку, сохранение

и возрождение духовных оснований национального мира, церкви (эти аспекты связаны с этапами человеческого становления Ивана-сына), семьи, которую требует крепить своим упреком мужу Анатолию, вернувшаяся героиня: «Что это ты меня как племянницу какую... А ну-ка еще раз!» [6, с. 213]. А в рассказе «Изба» таким символом бессмертия национального духа становится нескораяемый дом. Хлеб, дом, мир, дух. Другого, конечно, нет. Но возможна ли опора на традиционный фундамент индивидуального и общественного самостояния ввиду современных вызовов?

Думается, уже в середине 1970-х гг. многие деревенщики указали, что надеяться на возрождение традиционного мироотношения в описываемой современной социальной ситуации трудно, как никогда ранее. Исчезает не просто человеческая жизнь на земле, исчезает сама земля. Прежде всего, как почва, плоть, возрождающая жизнь из праха. Потеря связей с земледелием ведет к тому, что иссыхают дом, мир, дух. Наиболее масштабное изменение не только российской, но всей евро-американской картины бытия, завершившееся во второй половине XX в., полных аналогов в мировой истории не имеет. Об этом рассуждал еще О. Шпенглер в «Закате Европы» [16]. Он, правда, говорил об особом пути российско-сибирской цивилизации, очевидно, ощущая ее могучую крестьянскую базу. Но Россия более 100 лет догоняла, перегоняла... И сегодня процессы у нас мало чем отличаются от общих евро-американских. Потрясения прежних лет происходили в пределах единой цивилизационной системы, изменения второй

половины – конца XX в., в сущности, обусловлены сменой прежней системы мироустройства образованием качественно нового типа. В конечном счете, дело заключается не в трансформации внешних примет социальной жизни (переструктурирование государств, смещение баланса взаимодействующих на международной арене сил и т.п.). Исчезло прежнее основание национальных миров. Таким основанием, при всех нюансах жизни в отдельных регионах, на протяжении истории человечества была жизнь традиционного крестьянства, людей, поддерживающих органичную связь человека с землей, миром, существующим вне человека. Крестьянство всегда составляло большую часть человечества и обеспечивало твердую опору для материального, культурного, государственного и иных уровней социального бытия любого сообщества людей. «Можно жить потом на мостовой, но родиться и всходить нация, в огромном большинстве своем, должна на земле, на которой хлеб и деревья растут, – писал по этому поводу почвенник Достоевский. – ...Если хотите переродить человечество, почти что из зверей поделайте людей, то наделите их землей – и достигнете цели» [4, с. 96–98].

Уникальность положения и роли крестьянина в мире обусловлена единством материального, эстетического и духовного в его жизни, обеспечивавшимся неразрывной связью с землей. В бытие традиционного «сельского жителя» эстетическое входило как естественная часть труда, отдыха, быта, культа. Только соединение труда, быта и красоты может явиться основой подлинно одухотворенного бытия. Современный человек

в подавляющей массе со второй половины XX в. такого единства лишился, вследствие разрыва с землей.

В пост-деревенских произведениях Распутина все-таки сохраняется также вера в спасительную силу слова, которое «сильнее гимна и флага, клятвы и обета; с древнейших времен оно само по себе непорушимая клятва и присяга. Есть оно – и все остальное есть, а нет – и нечем будет закрепить самые искренние порывы» [6, с. 175]. Писатель хочет надеяться на первозданную природу человека, некогда нашедшего свое призвание в гармоничном бытии на земле. В апелляции к этим духовным основам людей заключается надежда на то, что человечество и русский мир сумеют выработать формы осмысленного и одухотворенного существования и в условиях, когда для большинства непосредственные связи с землей перестали являться фактором, формирующим жизни и питающим души. Народный характер в его изображении в конечном счете выражает тенденцию жизнестроения и творчества, а не распада и деградации. В этом смысле не важны никакие количественные соотношения. Разрушающая масса может быть какой угодно большой, иметь достаточно национальных и простонародных примет. Но народным по духу дело разрушения не станет никогда, хотя и может быть народным по формам. Народ, как и человек, может «забываться» и даже «терять себя», но возвращение к себе – это всегда прозрение, опаматование, раскаяние, выздоровление.

Дом и мир у Распутина – это естественные формы организации человеческой жизни на земле. Об этом говорил еще Достоевский «Земля – все, а уж из земли... и все остальное,

то есть и свобода, и честь, и жизнь, и семья, и детишки, и порядок, и церковь – одним словом, все, что есть драгоценного» [4, с. 99]. Дом – семья, род, ближний круг человеческого общения, важнейшая опора самостояния личности. Условие самореализации лучшего в человеке, подавления излишнего, излечение болезненного.

В рассказе «Василий и Василиса» изображается тяжелейший многолетний семейный разлад. Внешнего примирения между мужем и женой так и не происходит до момента смертельной болезни героя. Но способность семьи сглаживать, смягчать обиду, вопреки всему сближать родных людей как бы невзначай показана уже раньше. Внук назван сыном в честь деда. В сцене сенокоса, на который единственный раз в году все собираются вместе, происходит характерный диалог:

«– Завтра поторапливаться надо. – Василий поднимается. – Ненастье будет.

– Какое еще ненастье? – настороженно спрашивает Василиса и смотрит на Петра.

– Собака траву ела, – говорит Василий Петру. – Примета верная.

Петр молчит» [9, с. 558].

Семья, дети, внуки, общие домашние заботы помогают даже в случае острейшего конфликта между людьми.

От дома, семьи тянутся нити к большим социальным общностям. Для целостного обозначения традиционно устроенной жизни более всего подходит традиционное же понятие «мир» – «такое всеединство, в котором единое существует не на счет всех или в ущерб им, а в пользу всех... истинное единство сохраняет и усиливает свои элементы, осуществляясь в них как полнота бытия» [12, с. 552].

Оно определенным образом противопоставляется в художественно-философской системе Распутина новому понятию «коллектив». Объединяющие начала первого имеют духовно-нравственную природу – коллектив формируется на рационально-правовых основаниях. Мир преумножает силы человека (говорят: «На миру и смерть красна». Заменить здесь «мир» на «коллектив» без искажения смысла нельзя) – коллектив «обобществляет» часть прав и возможностей человека в обмен на некие «льготы», выгоды, преимущества. Коллективный интерес всегда, в конечном счете, оказывается на руку кому-то одному, хотя бы и каждому члену коллектива, но в отдельности от других. Мирская правда не делится, она одна для всех. Мир собирает свободные личности – в коллектив входят осознавшие необходимость граждане, коллеги, то есть реализуется лишь часть человеческого «Я», юридически или, например, профессионально определяемая. Мир чужд жесткой иерархичности – в коллективе существуют четко закрепленные отношения лидерства и ведомости. Мир универсален – коллектив функционален. Мир идеален – коллектив реален. Критерий оценки в коллективе – польза, на миру – красота.

Уже в первой повести «Деньги для Марии» писатель с тревогой заметил ослабление традиционного начала в жизни людей. Только во сне героя мирское правило бескорыстной взаимопомощи действует легко и естественно. Наяву все гораздо сложнее. В «Прощании с Матерой» самая светлая сцена – последний общий сенокос – праздник, когда отошло на несколько дней на задний план страшное настоящее и забылось гнетущее будущее. А подавляют, насту-

пают, побеждают разного рода коллективные установки, потребности, правила. Наиболее выразительно в этом смысле изображение дружного коллектива пожарщиков во главе с «черным» начальником по фамилии Жук.

Народ – высшая форма мирского единения людей. Распутин четко указывает различия между понятиями нации, населения и народа: «Народ – это коренная порода нации, неизъявленная ее часть, трудящаяся, говорящая на родном языке, хранящая свою самобытность, несущая Россию в сердце своем и душе» [7, с. 190]. В его произведениях осмысливаются также причины и последствия отпадения личности от народа. В «Живи и помни» истоком этого стали нелады в семье, можно вспомнить закрытый и нелюдимый характер матери Андрея. Но главным все-таки писатель считает язву, полость в душе самого героя. Развернутая метафора в самом начале произведения указывает в этом направлении. Страшная догадка Настены о том, что «не мог чужой догадаться, что под плахой тайник» разворачивается в ходе всего дальнейшего повествования. Плаха «не шевельнется, не дрогнет» только рядом с другими. Так, был Гуськов достаточно прочен, находясь в ряду, пока от его воли мало что зависело. А когда должен был выбирать сам, то внутренней опоры не оказалось. И еще – топор, хранившийся под плахой, который забрал Андрей, как свое, из тайника. Этим топором убивает он теленка на глазах матери. Страшная сцена. Но страшны и изменения в душе героя. В арсенале Распутина-художника важна не только внутренняя речь персонажа, но и ее отсутствие. Именно с этой сцены

Гуськов внутренней речи лишается полностью. Душа мертва, ничего слышать уже невозможно. А прощенная миром Настена и в сцене смерти продолжает мыслить до последнего мгновения и через смерть возвращается к людям, хотя бы на краешек родного кладбища. Неизбывная в жизни, трагедия в художественной прозе Распутина оборачивается катарсисом.

Следует понимать, что понятие «дух» не завершает ряд, но замыкает круг в системе художественной философии Распутина. Его герои от земли. Их способность выстроить дом и организовать мир основывается на понимании и гармонии с землей. А важнейшее качество, обеспечивающее возможность всего этого – духовность.

Для писателя важна отечественная традиция понимания духовности, например, суждение Н.А. Бердяева о том, что «духовная жизнь раскрывается по ступеням и разнокачественно. В нее входит вся познавательная, нравственная, художественная жизнь человечества, входит общение в любви» [1, с. 48]. Распутин развивает эту мысль: «Духовность – это связность с вечностью, дорога, ведущая через смерть. Она не может быть только религиозной, разлившись и в искусстве, и в природе, и в отношениях между людьми, но если эти отношения, этот трепет перед красотой и предельной выразительностью имеют возвышенный характер, значит, невольно мы принимаем в них единое творящее начало» [8, с. 55]. Это суждение объясняет кажущееся противоречие: собственно религиозно-духовных образов, рассуждений в художественных произведениях Распутина очень мало. В отли-

чие от Шукшина, например, у которого об этом очень часто есть возможность напрямую размышлять. И не только требования времени, цензуры, политическое давление на писателей тому причина. За два-три поколения удалось существенно оттеснить, подменить, вывести из арсенала повседневных народных необходимостей религиозно-церковные представления, знания, образность. Распутин пишет о реальных людях конкретного времени. А его искусство основывается на принципах, которые кажутся незбылемыми. Важнейший из них – духовная наполненность творческой интенции и текста.

Духовное начало постоянно проявляет себя в произведениях Распутина, очень редко воплощаясь в традиционной религиозной атрибутике. Мы уже сказали о решении вопросов веры Анной из «Последнего срока». Обратим здесь также внимание на то, что в отношении каждого из ее детей автор отмечает моменты, когда тайна духовной наполненности мира приоткрывается для человека. Михаил ощутил это после рождения первенца, Илья – принимая благословение матери перед уходом в армию, Люся – когда легкая прогулка обернулась нежданной встречей с голосами земли, времени, духовной мукой, без которой было так легко и комфортно жить. Даже в рассказе о наименее глубокой Варваре подмечен момент, когда однажды в детстве она что-то искала в пыли на дороге, откликнувшись на зов тайны, «со вниманием и волнением рассматривая, какая она есть, отыскивая то, что никто еще в ней не знает» [9, с. 148].

Дух – сердцевина человеческой личности, благостный и тяжкий дар, данный на поддержку и развитие

на земле, а не как кубышка для бездумной растраты на кривых дорожках жизни.

Сформулировал Распутин-художник важнейшую максиму одухотворенного существования мира и человека в мире в единственном слове. Он заменяет им в названии своего рассказа «Век живи – век *люби*» формулу своекорыстной мудрости на формулу любви. Поход в тайгу, сбор ягод связаны для Сани с первым прикосновением к тайне, красоте и величию жизни. Метафорическое значение происходящего автор подчеркивает, описывая, как уходят в туман ягодыники с горбовиками за спиной, будто унося «в этих странных посудинах итоги своей жизни». И Саня пережил день, когда «где-то – на земле или в небе – происходит что-то особенное, с него начинается какой-то другой отсчет» [9, с. 632], он вынес из тайги бесценный для себя опыт и открытия, к которым человек может прийти только сам. Он прикоснулся к важнейшим животворящим началам бытия – любви и красоте. И метафора этого – собранные им ягоды. Распутин так вкусно все это рассказал, что особенно драматично звучит неожиданный финал, когда ягоды пришлось выбросить. Дядя Володя своим поступком хочет напомнить о том, что мир коварен, зло поджидает за каждым углом, хочет научить

закону выживания в мире зла. Автор напоминает, что мир создан другим («природа всегда нравственна») и зло отвергает, возвращает его тому, кто совершил: «на тебя первая же лесина сама свалится, первый же камень оборвется. Вот увидишь. Они такие фокусы не любят... Ой не любят!» [Там же, с. 637].

О лучших страницах русской литературной классики В.Г. Распутин сказал, подчеркивая их не сугубо земной, но возвышенно-духовный исток: «Мы не можем не чувствовать, подобно намоленным стенам в храме, напитанность восторгом, наплаканность слезами умиления этих давно сочиненных страниц. Сочиненных ли? Нет, переданных в ту душу, которая способна принять их без искажений и высказать в точности. Прочитав их, я перестаю верить в небытие – я побывал там, в тех горних высотах, в том чувственном чистом экстазе, в той неземной окрыленности, откуда возвращаются вовсе не бранными остатками. И я ощущаю, близко ощущаю присутствие всех, кто читал эти страницы до меня и вместе со мной, вижу себя в их едином братстве» [8, с. 55].

Есть все основания и творчество самого В.Г. Распутина рассматривать в этом ряду художественных творений, доносящих до нас голос, создающий, по облику и подобию своему, вечный мир любви и красоты.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М., 1994.
2. Бражников И.Л. Эсхатологический хронотоп в повести Валентина Распутина «Прощание с Матерой» // Творчество В.Г. Распутина в социокультурном и эстетическом контексте эпохи: монография. М., 2012. С. 48–69.
3. Гришенкова Т.Ф. «Принял веру как дыхание и назвал именем Христа» (В.Г. Распутин о православной сути русского человека) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (32). С. 83–90.
4. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. М., 1981. Т. 23; 1986. Т. 29.
5. Распутин В.Г. Байкал, Байкал... Очерк // Советская культура. 1981, 15 мая. № 39. С. 8.

6. *Распутин В.Г.* Дочь Ивана, мать Ивана. М., 2004.
7. *Распутин В.Г.* Видимое и невидимое (Два слова в пользу надежды) // Наш современник. 2000. № 2. С. 185–190.
8. *Распутин В.Г.* Многобедное наше счастье – жить в России: беседа с Г. Немченко // Российская Федерация. 1998. № 18–19. С. 55.
9. *Распутин В.* Малое собрание сочинений. СПб., 2015.
10. *Распутин В.Г.* Где моя деревня // Москва. 1995. № 2. С. 3–5.
11. *Распутин В.Г.* Иркутск с нами // Советская культура. 1979, 14 сентября. С. 6.
12. *Соловьев В.С.* Сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1989.
13. *Пропп В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. М., 1996.
14. *Проханов А.* Метафора современности // Литературное газета. 1979, 12 сентября. № 37.
15. *Успенский Г.И.* Власть земли. М., 1988.
16. *Шпенглер О.* Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. М., 1993.

References

1. Berdyayev N.A. *Filosofiya svobodnogo duha* [Philosophy of a free spirit]. Moscow, 1994.
2. Brazhnikov I.L. Eschatological chronotope in the story “Farewell to Matyora” by Valentin Rasputin. *Tvorchestvo V.G. Rasputina v sociokulturnom i esteticheskom kontekste epochi*. Moscow. 2012. Pp. 48–69. (In Rus.)
3. Grishenkova T.F. “Took faith like a breath and called himself the name of Christ” (Rasputin on the Orthodox essence of the Russian people). *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2014. No. 5 (32). Pp. 83–90. (In Rus.)
4. Dostoevsky F.M. *Polnoye sobrniye sochineniy. V 30 t.* [Complete collection of works in 30 vols]. Moscow, 1981. Vol. 23; 1986. Vol. 29.
5. Rasputin V.G. Bajkal, Bajkal... Oчерk. *Sovetskaya kultura*. 1981, 15 maya. № 39. P. 8.
6. Rasputin V.G. Doch Ivana, mat Ivana [Daughter of Ivan, mother of Ivan]. Irkutsk, 2004.
7. Rasputin V.G. Visible and invisible (Two words in favor of hope). *Nash sovremennik*. 2000. No. 2. Pp. 185–190. (In Rus.)
8. Rasputin, V.G. Our so poor happiness is to live in Russia: A conversation with G. Nemchenko. *Rossiyskaya Federaciya*. 1998. No. 18–19. (In Rus.)
9. Rasputin V.G. *Sobraniye sochineniy. V 3 t.* [Works in 3 vols.]. Moscow, 1994.
10. Rasputin V.G. Where is my village. *Moskva*. 1995. No. 2. Pp. 3–5. (In Rus.)
11. Rasputin V.G. Irkutsk is with us. *Sovetskaya kultura*. 1979, 14 sentyabrya. (In Rus.)
12. Solovyev V.S. *Sochineniya. V 2 t.* [Works in 2 vols.]. Vol. 2. Moscow, 1989.
13. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki* [The historical roots of a fairy tale]. Moscow, 1996.
14. Prohanov A. *Metaphor of modernity. Literaturnaya gazeta*. 1979, 12 sentyabrya. (In Rus.)
15. Uspensky G.I. *Vlast zemli* [Power of earth]. Moscow, 1988.
16. Shpengler O. *Zakat Evropy. Oчерki morfologii mirovoj istorii* [Sunset of Europe. Essays on the morphology of world history]. Moscow, 1993.

Статья поступила в редакцию 25.01.2022, принята к публикации 25.02.2022

The article was received on 25.01.2022, accepted for publication 25.02.2022

Сведения об авторе / About the author

Сигов Владимир Константинович – доктор филологических наук; профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Vladimir K. Sigov – ScD in Philology; Professor at the Department of Russian literature of the XX–XXI centuries, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: vladimirsigov@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-44-57

Н.В. Беляева, М.А. Аристова

Институт стратегии развития образования РАО,
105062 г. Москва, Российская Федерация

Диагностика трудностей школьников в достижении планируемых результатов обучения литературе

Аннотация. В статье представлена система диагностических заданий для выявления трудностей школьников в достижении метапредметных и предметных результатов обучения литературе в основной школе. Методологической основой исследования стали труды отечественных психологов и дидактов по проблемам изучения психологических процессов в сознании учеников, что влияет на темп обучаемости, динамику усвоения предметных знаний, метапредметных умений и формирование способов деятельности. В процессе анализа результатов диагностики были выявлены трудности, связанные с недостаточным пониманием научных терминов и понятий, низким уровнем развития универсальных учебных действий, отсутствием устойчивых навыков применения знаний в самостоятельной деятельности. Анализ выполнения диагностических заданий показал, что трудности в усвоении литературных знаний и умений и их применении в учебной деятельности связаны не только с незнанием учебного материала, но и с неразвитыми метапредметными умениями. Многие школьники не владеют интеллектуальными навыками (не умеют анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать) и приемами смыслового чтения (не могут выявить ключевые слова; сформулировать тему и главную мысль; найти слова и выражения, где отразилась авторская оценка и др.), не готовы к самостоятельной учебной работе, составлению письменных высказываний разных жанров и не способны к аналитической и поисково-исследовательской работе. Диагностика показала, что между достижением предметных и метапредметных результатов существуют устойчивые взаимосвязи, а низкие результаты обучения литературе зависят как от слабого развития метапредметных умений, так и от качества преподавания предмета. Анализ выполнения заданий каждого типа включает в себя рекомендации по устранению типичных ошибок и пути их профилактики, а также показательные примеры из диагностических работ, выполненных школьниками.

Ключевые слова: литературное образование, основная школа, типичные трудности обучающихся, предметные и метапредметные результаты, усвоение литературных знаний, качество обучения литературе

Благодарности. Статья отражает результаты исследования в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22-01 на 2022 г. и на плановый период 2023 и 2024 гг.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Беляева Н.В., Аристова М.А. Диагностика трудностей школьников в достижении планируемых результатов обучения литературе // Литература в школе. 2022. № 2. С. 44–57. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-44-57

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-44-57

N.V. Belyaeva, M.A. Aristova

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

Diagnostics of school students' difficulties in achieving the target learning results in literature

Abstract. The article presents a system of diagnostic tasks to identify the difficulties that school students may face in achieving meta-subject and subject learning results in literature in secondary school. The methodological framework of the study includes the works of Russian psychologists and specialists in didactics on the problems of studying psychological processes that go on in the learners' minds, what affects the pace of learning, the dynamics of learning achievements, meta-subject skills and the formation of work methods. In the process of analyzing the diagnostic results, the authors identified the difficulties associated with a lack of understanding of scientific terms and concepts, a low level of development of universal learning activities, and the absence of steady learning behavior in applying knowledge when learning independently. The analysis of the results of diagnostic tasks showed that difficulties in acquiring literary knowledge and skills and in applying them in learning activities are connected not only with poor awareness of the educational material, but also with the undeveloped meta-subject skills. Many students do not possess cognitive skills (they do not know how to analyze, compare, generalize, or classify) or reading comprehension techniques (they cannot identify keywords; formulate the topic or the main idea; find words or expressions where the author's view is reflected, etc.), they are not ready for independent academic work, composing written statements of different genres and they are not capable of carrying out analytical or research work. The diagnostics showed that there is a strong correlation between the achievement of subject and meta-subject results, and that low results of learning literature depend both on the poor development of meta-subject skills and on the quality of teaching. The analysis of tasks of each type includes recommendations

for fixing typical errors and ways of their prevention, as well as illustrative examples from diagnostic work performed by schoolchildren.

Key words: education in literature, secondary school, typical learning difficulties, subject and meta-subject results, literature learning achievements, the quality of teaching literature

Acknowledgements. The article features the results of the study in accordance with the government assignment 'Updating the content of general education' of the Institute for Strategy of Education Development of RAE No. 073-00058-22-01 for 2022 and for the planning period of 2023 and 2024.

CITATION: Belyaeva N.V., Aristova M.A. Diagnostics of school students' difficulties in achieving the target learning results in literature. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 44–57. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-44-57

В Российской Федерации есть школы, в которых обучающиеся стабильно показывают низкие результаты по предмету «Литература», что ведет к необходимости выявления причин появления трудностей в литературном образовании и поиска путей их преодоления, что стало целью исследования. Для этого была разработана система диагностических заданий, выполненных школьниками 6 и 8 классов в различных регионах России. Анализ результатов диагностики стал предметом исследования и позволил определить типичные трудности обучающихся в процессе литературного образования.

Комплекс включал в себя задания трех типов¹:

- 1) репродуктивные – на проверку наличия/отсутствия знаний и характеристику понятия, термина, правила, например:
 - *Задание 1.* 6 кл. Соедини стрелкой термин и его определение. 8 кл. Как называются этапы развития

¹ Типология заданий предложена Натальей Федоровной Виноградовой, доктором педагогических наук, зав. лабораторией начального образования Института стратегии развития образования РАО.

сюжета в эпических и драматических произведениях? Впиши в таблицу нужные термины.

- *Задание 2.* 6 кл. Запиши в таблицу номера произведений из списка в соответствии с выделенным признаком: эпические и лирические. 8 кл. Определи жанр предложенных произведений. Впиши в таблицу номера произведений указанных жанров.
 - *Задание 3.* 6 кл. Соотнеси героев повести А.С. Пушкина «Дубровский» с указанными цитатами, которые характеризуют этих героев. Запиши рядом с героем номер нужной цитаты. 8 кл. Определи, какие из персонажей произведения А.С. Пушкина «Капитанская дочка» – лица исторические, а какие – вымышленные. Впиши в таблицу номера этих персонажей.
- 2) задания на проверку умения применять полученные знания в практической деятельности:
 - а) в ситуациях, знакомых обучающимся:
 - *Задание 4.* 6 кл. Сформулируй и запиши тему стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи».

Приведи примеры стихотворений поэта на эту же тему. 8 кл. Выпиши из стихотворения А.С. Пушкина «Во глубине сибирских руд...» 3 слова или словосочетания, которые относятся к понятию «свобода».

- **Задание 5.** 6 кл. Сформулируй и запиши главную мысль стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи». Подчеркни в тексте стихотворения 3–4 ключевых слова, связанных с его главной мыслью. 8 кл. Выпиши из текста стихотворения «Во глубине сибирских руд...» 3 слова или словосочетания, которые иллюстрируют понятие «заточенье».
- **Задание 6.** 6 кл. Назови другие стихотворения и их авторов, где личный мир и чувства поэтов передаются через образы природы. 8 кл. Сопоставь выписанные группы слов и сформулируй главную мысль стихотворения «Во глубине сибирских руд...».
- **Задание 7.** 6 кл. Выпиши из описаний зимней ночи у каждого писателя два общих образа и по два различных образа (Н.В. Гоголь. «Ночь перед Рождеством»: со слов «Зимняя, ясная ночь наступила» до слов «...скрып мороза под сапогом слышался за полверсты»; К.Г. Паустовский. «Теплый хлеб»: со слов «А к ночи небо зазеленело...» до слов «...они трещали и лопались»). 8 кл. Подчеркни в цитате из произведения А.С. Пушкина «История Пугачева» со слов «В самом деле, положение дел было ужасно» до слов «Зло, ничем не прегражденное, разливалось быстро и широко» слова и словосочетания, в которых отразилась авторская оценка изображенных картин;

б) в ситуациях, требующих творческой интерпретации:

- **Задание 8.** 6 кл. Выпиши из фрагмента о спасении кошки из романа А.С. Пушкина «Дубровский» со слов «Чему смеётеся, бесенята, – сказал им сердито кузнец» до слов «Счастливо, не поминайте меня лихом» предложение, в котором используется фразеологизм, и объясни его значение. 8 кл. Используя цитату из произведения «История Пугачева», ответь на вопрос: «Каково отношение А.С. Пушкина к Пугачевскому восстанию?»

3) задания на проверку умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях (задания повышенной сложности):

- **Задание 9.** 6 кл. Какое из описаний зимней ночи (Н.В. Гоголь. «Ночь перед Рождеством» или К.Г. Паустовский. «Теплый хлеб») кажется тебе более выразительным? Обоснуй свой ответ. 8 кл. На основании фрагмента из пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор» со слов «Хлестаков. ...У меня дом первый в Петербурге» до слов «Там у нас и вист свой составился: министр иностранных дел, французский посланник, английский, немецкий посланник и я» напиши статью «Хлестаковщина» для «Энциклопедического словаря». Приведи примеры из текста.
- **Задание 10.** 6 кл. Напиши небольшой рассказ (3–5 предложений), в котором уместно используй выписанный фразеологизм из фрагмента романа А.С. Пушкина «Дубровский». 8 кл. Ответь на вопрос «Актуальна ли хлестаковщина в наши дни?» и обоснуй свой ответ.

Основными методами исследования стали системный и социологический методы, теоретический и контент-анализ. На основании изучения нормативных документов², касающихся модернизации школьного образования, в том числе литературного, научной и методической литературы, анализа около 500 диагностических работ были определены проблемы и трудности, влияющие на качество обучения литературе, и намечены пути их преодоления.

Методологической основой исследования результатов диагностики стали труды отечественных психологов и дидактов, которые доказали, что усвоение знаний и формирование умений происходит у различных школьников с разной скоростью [2, с. 10–14], так как они отличаются уровнем возрастного психического развития, и поэтому учителю необходимо выстраивать дифференцированную работу, опирающуюся на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), оказывать педагогическую поддержку школьникам, испытывающим трудности в литературном образовании из-за медленного темпа учебной работы и более длительного формирования умений. Степень развития когнитивных способностей связана с метапредметными умениями (выявление ключевых признаков и связей, формулировка предположений и гипотез, сопоставление и сравнение и др.). Поэтому обучение, по Л.С. Выготскому, должно базироваться не на уровне разви-

тия обучающегося в данный момент, а на имеющихся у него задатках возникновения и развития определенных познавательных способностей [3, с. 438–451].

А.Н. Леонтьев доказал, что для человека важны не столько врожденные способности, сколько «способность к формированию этих способностей» [6, с. 208], причем обучающиеся различаются как по уровню способностей, так и по потенциалу их развития, на которые влияет дифференциация обучения. Скорость усвоения учебного материала и интеллектуальное развитие учеников зависят от поэтапного формирования умственных действий, исследованных П.Я. Гальпериным [4] и Н.Ф. Талызиной [9], и от овладения максимумом способов усвоения знаний и развития умений. Читательское восприятие, которым занимались отечественные психологи и методисты О.И. Никифорова [8], Л.И. Беляева [1], В.Г. Маранцман [7] и др., влияет на общее духовное развитие человека, поэтому важно изучать уровень этого восприятия, чтобы руководить самостоятельными интерпретациями, создавая для школьников наиболее благоприятные условия. С выявлением трудностей связана и оценка учебных достижений [5, с. 46–51]. Для школьников, работающих в медленном темпе, важна педагогическая поддержка учителя, включающая в себя разработку последовательности учебных действий и операций по решению учебных задач, прежде всего, направленных на развитие умений смыслового чтения, сопоставления, классификации, обобщения и др.

Характеристика качества усвоения предмета «Литература» в основной школе (6 и 8 классы) позволяет выделить три группы трудностей.

² Примерная рабочая программа основного общего образования «Литература». URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Literatura_proekt_.htm; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

1. Трудности, связанные с недостаточным пониманием научных терминов и понятий

Анализ выполнения шестиклассниками *репродуктивных заданий на проверку наличия-отсутствия знаний и характеристики понятия, термина, правила* показал, что существует достаточно большая группа обучающихся, испытывающих затруднения при работе с терминами, что является объектом проверки в заданиях ЕГЭ по литературе. Поэтому нужно развивать умение при анализе формулировки термина выявлять в ней ключевые словосочетания: при определении эпитета – это «красочное определение», сравнения – «изображение путем сопоставления», метафоры – «употребление слова или выражения в переносном значении», олицетворения – «уподобление неодушевленных предметов живому существу». Это умение зависит от понимания ключевых признаков понятий и их поиска в самых разных текстах.

При классификации произведений по родовому признаку (эпические/лирические) причинами ошибок стало непонимание сущности понятия и незнание соответствующего термина, а также недостаточно сформированное умение относить произведение к определенному литературному роду. Это касалось даже хорошо знакомых шестиклассникам произведений («Зимнее утро» А.С. Пушкина было неверно отнесено к эпическим произведениям, а роман «Дубровский» – к лирическим). Незнание содержания произведения стало причиной ошибочного отнесения к лирике таких произведений, как «Левша» Н.С. Лескова, а к эпосу – стихотворения «Бородино» М.Ю. Лермонтова.

Анализ выполнения восьмиклассниками *репродуктивных заданий*

на проверку наличия-отсутствия знаний и характеристики понятия, термина, правила показал, что ошибки в соотнесении терминов, означающих элементы сюжета, с их формулировками связаны с незнанием терминов, хотя их смысл школьники улавливают. Так, вместо терминов «завязка», «кульминация» и «развязка» они употребляли слова «начало», «середина» и «концовка»; термин «завязка» заменяли словом «тезис», «кульминацию» словом «происшествие», а «развязку» термином «эпилог». Профилактике таких ошибок помогает работа со словарем литературоведческих терминов, обсуждение их смыслового наполнения, создание ситуаций для их употребления. Задание на соотнесение названий произведений с их жанрами показало, что причиной ошибки может быть незнание как термина и его характерных признаков, так и содержания произведений, что объясняет отнесение поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» к жанру «стихотворение в прозе», а стихотворения в прозе И.С. Тургенева «Русский язык» – к жанру рассказа или поэмы.

Наибольшие трудности вызвало у восьмиклассников задание на разделение персонажей романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» на исторических и вымышленных. Наиболее частотным было отнесение исторических персонажей Афанасия Соколова (Хлопуши) и Белобородова к вымышленным, что связано с незнанием их исторической роли, а вымышленных героев Андрея Петровича Гринёва и Ивана Ивановича Зурина к историческим, что объясняется незнанием содержания романа. Иногда к вымышленным персонажам относили даже Екатерину II и Емельяна Пугачёва, что указывает и на незнание содержания

романа, и на отсутствие межпредметных (исторических) знаний.

Таким образом, трудности, связанные с недостаточным пониманием научных терминов и понятий, обусловлены не только пробелами в предметных знаниях и умениях (незнанием текстов и конкретного учебного материала по истории и теории литературы), но и несформированными метапредметными умениями (невнимательным отношением к формулировке задания, узким читательским кругозором, неумением найти способ решения учебной задачи, используя в ее выполнении межпредметные знания).

2. Трудности, связанные с недостаточным развитием универсальных учебных действий

Анализ выполнения заданий на проверку умения применять полученные знания в практической деятельности в ситуациях, знакомых обучающимся, показал, что трудности шестиклассников связаны с недостаточным развитием универсальных учебных действий, например смыслового чтения. Так, формулирование темы и главной мысли – важнейшее метапредметное умение, необходимое при анализе текстов самой различной природы, даже чтении параграфа учебника по любому предмету. При определении темы стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи» наиболее частотным был ответ «свобода», который является неточным, так как темой является отсутствие свободы лирического «я», его вынужденное изгнание и одиночество.

Развитию умения определять тему высказывания способствует придумывание заглавий к различным текстам или их фрагментам с целью ответа на вопрос «О чем это про-

изведение/текст/фрагмент?» Часто тема заключена в названии текста, например в заголовках параграфа и его структурных элементов. Однако в художественном произведении название может нести в себе комплекс скрытых смыслов. Так, название «Тучи» можно считать темой стихотворения только при трактовке этого образа в переносном значении. Сопоставление лирического героя с тучами позволяет сделать вывод, что контекстуальным синонимом к слову «тучи» в стихотворении может стать слово «свобода» («вечно свободные»), а также то, что в русской культурной традиции слово «тучи» ассоциируется с невзгодами, испытаниями, которые выпадают на долю человека. Показательно, что в ряде работ именно название стихотворения определялось как его тема, что указывает на непонимание специфики названия в художественных текстах.

Около половины шестиклассников верно назвали лирические произведения, где личный мир и чувства поэтов передаются через образы природы, приводя в пример, в основном, стихи из школьного курса. Однако примерно в трети работ было названо только по одному стихотворению на указанную тему (наиболее частотным было стихотворение М.Ю. Лермонтова «Листок») или неверно назван автор, что говорит об узком литературном кругозоре обучающихся, и это можно компенсировать только систематической работой по чтению стихов на уроках с определением их темы и главной мысли, проведении поэтических пятиминуток с самостоятельным подбором стихотворений на заданные темы, используя ресурсы электронных библиотек.

Формулировка главной мысли стихотворения вызвала трудности почти у всех шестиклассников. В отличие от темы главная мысль, или идея произведения, отображает отношение автора к теме его высказывания и выражается в художественном тексте посредством всей его образной системы. Именно способ выражения отличает главную мысль в литературе от научной идеи. Поэтому так сложно найти адекватное выражение главной мысли в текстах образной природы, сформулировать ее в отрыве от художественного содержания. Умению формулировать главную мысль произведения/фрагмента способствуют наблюдения над текстами самой разной природы, в том числе над учебными, поиск в них оценочных слов и словосочетаний и их сопоставление, коллективное обсуждение и редактирование формулировок главных мыслей художественных произведений или их фрагментов.

При выполнении задания на определение главной мысли стихотворения А.С. Пушкина «Во глубине сибирских руд...» восьмиклассникам было предложено сначала найти в тексте контекстуальные синонимы к понятиям «свобода» и «заточенье», чтобы, опираясь на их смысловую антитезу, более точно сформулировать идею. Однако даже при верном перечислении слов в каждой из смысловых групп, никто из восьмиклассников не смог точно сформулировать главную мысль стихотворения.

Наиболее часто обучающиеся давали некое общее суждение:

- *Надежда всегда поможет в трудную минуту.*
- *Если все идет под откос, не стоит отчаиваться, придет время и все наладится.*

- *Свобода лучше всего мрачного.*
- *Есть надежда выбраться из проблемы.*

Частыми были ответы с неточной или полностью неверной формулировкой главной мысли (ошибки обучающихся сохранены):

- *О свободе и заточении, а также использовании человеческого труда в трудовой сфере.*
- *Как незаконно посаженный в темницу народ хочет выбраться на волю.*
- *Об освобождении людей из сибирских рудников.*
- *Главная мысль заключается в терпении свободы.*
- *Во-первых, основная мысль текста – российская природа, как она прекрасна, во-вторых – свобода.*
- *Стоит быть терпеливым. Все придет, просто дождитесь. Или же о справедливости. Ну а может быть просто о хранилище или о идеале.*

Для развития умения формулировать главную мысль нужны задания на поиск этой мысли в прочитанных текстах, как художественных, так и учебных, сопоставление их структурных элементов, обсуждение гипотез и редактирование формулировок с целью уточнения смысла.

Серьезные трудности вызвало задание на сопоставление двух художественных фрагментов на общую тему (описание зимней ночи в повести «Ночь перед Рождеством» Н.В. Гоголя и рассказе К.Г. Паустовского «Теплый хлеб»). Типичным было верное определение общих образов и неумение найти различные образы; запись в таблицу не слов и выражений из текстов, а слов, обозначающих общее впечатление от прочитанного, которые во фрагментах не встречаются: ясно – пасмурно; про праздник – про еду (сопоставлены не указанные

фрагменты, а названия произведений); *описание снега – нет описания снега; снег рыхлый – небо темное.*

У восьмиклассников ошибки вызвало задание на поиск во фрагменте из произведения А.С. Пушкина «История Пугачева» слов и словосочетаний, где отразилась авторская оценка. Так, в цитате, содержащей около 10 оценочных слов и выражений, было указано всего 2–3 оценочных слова, неточно подчеркнуты вместо нужных слов целые предложения.

Анализ заданий на *проверку умения применять полученные знания в учебных ситуациях, требующих творческой интерпретации*, показал, что большинство шестиклассников во фрагменте из романа А.С. Пушкина «Дубровский» верно указали фразеологизм «не поминайте лихом» и дали его объяснение («не говорите/не вспоминайте обо мне плохо» или «не говорите плохого о человеке, который отсутствует/уехал»). Однако в ряде работ толкование было нечетким: «не помните меня злым», «если я не выдержу, то не смейтесь надо мной», «не думайте негативно». В ряде работ ученики выписали другие выражения, которые не являются фразеологизмами («чего сдуру радуется», «Божия тварь погибает», «чему смеется, бесенята»), что говорит о непонимании этого языкового явления.

Частотными были и искажения выписанного фразеологизма («не поминайте лихо», «не думайте обо мне лихом», «запомните меня не плохим, не лихом»), что, вероятно, связано с непониманием его лексического значения и незнанием происхождения. Слово «лихо» в русском языке может означать и беду, и горе, и зло. Оно является устаревшим и сохранилось только в послови-

цах («не буди лихо, пока оно тихо»), поговорках («лиха беда – начало») и фразеологизмах («хлебнуть лиха», «узнать, почем фунт лиха»). Выражение «не поминайте лихом» считалось защитой от беды, когда человек надолго отправлялся в дальний путь. Поэтому важно знакомить школьников с происхождением устойчивых выражений, подбором к ним синонимов, их поиском и толкованием в художественных текстах.

При выполнении задания на *проверку умения применять полученные знания в учебных ситуациях, требующих творческой интерпретации*, восьмиклассникам нужно было на основе оценочных слов из фрагмента «Истории Пугачева» дать письменный ответ на вопрос «Каково отношение А.С. Пушкина к Пугачевскому восстанию?». Трудности в выполнении задания объяснялись неумением строить по опорным словам рассуждение с аргументацией собственного мнения. Только в отдельных ответах доказательно объяснялось отрицательное отношение автора к восстанию. Типичными ошибками стало либо слабое обоснование своей точки зрения, либо неполные ответы на вопрос и отсутствие своей позиции и примеров. Часто восьмиклассники при общей верной оценке отношения Пушкина к пугачевскому восстанию не употребили ни одного слова или выражения из «Истории Пугачева», что требовалось в задании. Поэтому их рассуждения оказались оторванными от той цитаты, которую нужно было исследовать.

Приведем примеры слабых ответов на основе лишь общих знаний.

• *Основными чертами восстания Пушкин считал отсутствие цели и жестокость. Поэтому его отношение к восстанию было скорее плохое.*

- Пушкин неоднозначно относился к народному восстанию. Он всячески подчеркивал закономерность бунта под предводительством Пугачева, об этом свидетельствовала поддержка восстания широкими народными массами.

Нередко ответы демонстрировали неразвитость речевых умений, бедность словарного запаса и даже бессвязность речи:

- Мне кажется, что негативное, отрицательное. Так как это рушило страну и ее сферы. Он был дворянином и это тоже сыграло роль.
- Отрицательное Пушкину наверняка, но это мое мнение, как так он был боярского происхождения, он должен был ненавидеть Пугачева.
- Пушкин считает Пугачевское восстание плохо организовано, и войско было слабо.
- Отношение Пушкина к восстанию было отвратным.
- Пушкин негативно к нему относится, вроде как раз он войско Пугачева называл чернью. Мне непонятно, к кому автор так негативно проявляет.

Некоторые восьмиклассники не поняли смысла цитаты и ошибочно указывали на положительное отношение Пушкина к народному восстанию:

- Александр Сергеевич положительно относился к Пугачевскому восстанию, власть, войска, начальники против восстания ничего сделать не могли.
- Пушкин раскрывает Пугачева как хорошего человека, но Пугачев вынужден скрывать свою истинную натуру для сохранения своей роли лидера восстания.

Таким образом, ошибки в выполнении задания объяснялись недостаточным вниманием к его формулировке, в ответах не были использованы подчеркнутые в предыдущем зада-

нии слова. Многие восьмиклассники испытывали затруднения в построении рассуждения с использованием опорных слов, что необходимо при исследовании учебных текстов различной природы.

3. Трудности, связанные с отсутствием устойчивых навыков применения знаний в самостоятельной деятельности

Наибольшие трудности вызвали задания повышенной сложности. Шестиклассникам нужно было на основе пейзажных фрагментов (из повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» и рассказа К.Г. Паустовского «Теплый хлеб») дать обоснованный ответ на вопрос «Какое из описаний зимней ночи кажется тебе более выразительным?». Более половины обучающихся к выполнению задания либо вообще не приступили, либо выбрали одно из описаний, но не смогли обосновать, почему оно кажется им более выразительным, не привели примеров образных слов и выражений, например:

- Мне кажется, что более выразительнее получилось у Гоголя.
- Мне кажется, что текст Гоголя показывает более красивую и приятную ночь.
- Более выразительным описанием мне кажется у Паустовского.
- У Гоголя намного лучше написана ночь.

Часть шестиклассников пыталась объяснить свой выбор, указав на наличие эпитетов, олицетворений, метафор, но примеров не было приведено, что свидетельствует о формализации теоретико-литературных знаний.

В заключительном задании шестиклассникам нужно было включить в свой текст фразеологизм «не поминайте лихом», но даже при верном употреблении фразеологизма

школьники часто создавали текст, не соответствующий жанру рассказа, и допускали в нем ошибки, демонстрируя слабо развитые речевые умения, бедность словарного запаса и даже несвязность речи, затрудняющую понимание написанного (в примерах сохранена орфография и пунктуация обучающихся):

- *Если один человек переезжает в другой город. Он может употребить этот фразеологизм «не поминайте лихо». Чтобы про него не говорили плохо.*
- *Когда Дубровский уходил из своей команды. Он собирался. Потом сказал. Не поминайте меня лихом.*
- *Однажды папа уезжал в командировку и сказал нам не поминай лихо.*

Таким образом, трудности создания письменного высказывания связаны с неспособностью применения в самостоятельной деятельности умений отвечать точно на вопрос, создавать текст определенного жанра, использовать в речи лексические единицы из художественного текста в соответствии с их значением и стилистической окраской, не допускать речевых ошибок.

Восьмиклассникам при выполнении заданий на *проверку умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях (задание повышенной сложности)* нужно было на основании фрагмента из пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор» написать статью «Хлестаковщина» для «Энциклопедического словаря», приведя примеры. Хотя большинство восьмиклассников верно определило смысл этого понятия, многие из них не выдержали жанра словарной статьи, вероятно, из-за редкого обращения к словарям и справочной литературе и незнания того, что в изданиях такого типа после определения поня-

тия даются примеры. Часто определение понятия «хлестаковщина» было сформулировано примитивно:

- *Умение хвастаться и врать, принимать совсем другой образ.*
- *Ложь и хвастовство. Хвастаться и казаться тем, кем ты не являешься.*
- *Хвастовство и вранье, умение убедить в этом других.*

В ряде работ были приведены нужные примеры и логично выстроен ответ, но сделано это в форме рассуждения, а не статьи для словаря:

- *Хлестаковщина – это понятие, которое хорошо характеризует положение общества того времени. Рассмотрим пример самого Хлестакова: «Суп в кастрюльке прямо на пароходе приехал из Парижа; откроют крышку – пар, которому подобного нельзя отыскать в природе». Подведу итог: Хлестаковщина – это завышение собственного достоинства, а проще говоря – вранье.*

В заключительном задании диагностической работы восьмиклассники должны были письменно ответить на вопрос «Актуальна ли хлестаковщина в наши дни?». Примерно треть школьников к выполнению этого задания не приступила, но в данных ответах мнение было единодушным – хлестаковщина в наши дни очень актуальна. Часть обучающихся смогли дать оценку этому общественному явлению, приведя нужные аргументы (ошибки сохранены):

- *Я думаю, что хлестаковщина актуальна по сей день. Люди всегда любили приукрашивать или напоказ безудержно хвастаться. Я думаю, что хлестаковщина встречается чаще всего у неуверенных людей, не имеющих высокого достатка, но стремящихся к хвастовству, чтобы сохранить хорошее положение в обществе.*

- *Увы, на сегодняшний день социальные сети переполнены такими хлестаковскими, любителями пустить пыль в глаза. Можно сказать, что хлестаковщина – это эпидемия современности.*

Однако многие ответы были недостаточно аргументированными, содержали речевые ошибки, проблема хлестаковщины решалась не в социальном, а в бытовом плане:

- *Я считаю, что подобные термины будут актуальны очень и очень долго, пока существует человечество.*
- *В интернете очень много хлестаковщины и очень мало правды.*
- *Хлестаковщина будет присутствовать вечно, но только у серых людей.*

Таким образом, самыми трудными оказались задания повышенной сложности, связанные с проверкой применения знаний в самостоятельной деятельности и требующие развитых общеучебных и метапредметных умений: давать определение социально-нравственным понятиям, отраженным в литературе (например, хлестаковщина, обломовщина, маниловщина и др.) и приводить примеры из разных областей знаний (русский язык, история, обществознание и др.), приводить доказательства для обоснования своей позиции, составлять письменное высказывание, показывая владение речевой культурой, что необходимо развивать на уроках по самым разным предметам.

1. Анализ выполнения диагностических заданий показал, что трудности в усвоении литературных знаний и их применении в учебной деятельности связаны не только с незнанием учебного материала (литературных текстов, их авторов, произведений на заданную тему и т.п.), но и с неразвитыми

метапредметными умениями, слабыми навыками самостоятельной учебной работы. Ответы обучающихся показали не только непонимание задания, но и неумение вдуматься в его формулировку и выполнить все его элементы: школьники называли произведения, когда требовалось указать только их номера; не приводили примеров; указывали стихи разных поэтов, когда нужно было назвать произведения одного автора и т.п. Многие ученики показали слабое владение интеллектуальными умениями (анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать) и навыками смыслового чтения (выявить ключевые слова по заданным основаниям; сгруппировать произведения по заданному признаку; классифицировать образы по общности и различию; сформулировать тему и главную мысль; выявить слова и выражения, где отразилась авторская оценка и др.). Наибольшие трудности вызвали задания, требующие создания рассуждения с обоснованием своей позиции или высказывания в определенном жанре (рассказа, статьи для энциклопедии).

2. Выявленные трудности показали, что низкие результаты обучения литературе связаны не только с уровнем знаний и умений обучающихся, но и с качеством преподавания предмета. В школьной практике слабо используется работа со словарями и виды заданий на развитие умения анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, выполнять творческие работы, а не только репродуктивные задания на заучивание и воспроизведение.

3. Результаты выполнения заданий показали, что в обучении литературе часто применяются только репродуктивный и понятийно-терминологический стили работы. Почти не вызвали трудностей задания на *проверку наличия/отсутствия знаний и характеристику понятия, термина, правила*: соотнесение литературоведческого понятия или термина с его определением, соотнесение литературных персонажей с характерными для них цитатами. Задания на знание текста и умение пользоваться литературоведческими терминами школьники выполняли уверенно и не пропускали, а наибольшее количество ошибок вызвали задания на смысловое чтение и выявление темы и главной мысли произведений, на выявление ключевых и опорных слов, классификацию полученных данных, что показывает низкую готовность школьников к аналитической и поисково-исследовательской работе.
4. Диагностика показала, что между достижением предметных и метапредметных результатов существуют устойчивые взаимосвязи, так как для развития предметных результатов необходимо развитие целого ряда метапредметных умений, а систематическое формирование и развитие предметных умений способствует повышению метапредметных результатов, что говорит об их двустороннем позитивном взаимовлиянии.
5. Анализ выполнения *заданий на проверку умения применять полученные знания в практической деятельности в ситуациях, знакомых обучающимся*, показал, что они крайне слабо выполняли задания на формулирование главной мысли стихотворения, даже если опорные слова были выявлены верно, и на распределение слов в таблице по заданным основаниям; пропускали или формально выполняли *задания на проверку умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях*: создание высказывания, требующего обоснованной оценки; правильного употребления в своей речи фразеологизма; создание статьи для энциклопедического словаря, письменный ответ на вопрос об актуальности общественного явления. Поэтому контроль знаний и умений школьников должен включать в себя проверку предметных и метапредметных результатов, для чего необходима разработка специальных контрольных и диагностических заданий.

Библиографический список

1. *Беляева Л.И.* Типы восприятия художественной литературы: Психологический анализ // Литература и социология: сборник статей / сост. В.Я. Канторович, Ю.Б. Кузьменко. М., 1977. С. 370–389.
2. *Виноградова Н.Ф., Кузнецова М.И.* Научно-методические подходы к созданию системы педагогической диагностики уровня обученности и развития выпускников начальной школы // Начальное образование. 2021. Т. 9. № 4. С. 15–21.
3. *Выготский Л.С.* Избранные педагогические исследования. М., 1956.
4. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие. М., 1985.
5. *Кузнецова М.И.* Концепция современной системы контроля и оценки образовательных достижений // Начальное образование. 2012. № 5. С. 46–51.

6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
7. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Л., 1974.
8. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

References

1. Belyaeva L.I. Types of perception of fiction: Psychological analysis. *Literatura i sociologiya*. V.Ya. Kantorovich, Yu.B. Kuzmenko (comp.). Moscow, 1977. Pp. 370–389. (In Rus.)
2. Vinogradova N.F., Kuznecova M.I. Scientific and methodological approaches to the creation of a system of pedagogical diagnostics of the level of education and development of primary school graduates. *Primary Education*. 2021. Vol. 9. No. 4. Pp. 15–21. (In Rus.)
3. Vygotsky L.S. *Izbrannyye pedagogicheskie issledovaniya* [Selected pedagogical studies]. Moscow, 1956.
4. Galperin P.Ya. *Metody obucheniya i umstvennoe razvitiye* [Teaching methods and mental development]. Moscow, 1985.
5. Kuznecova M.I. The concept of a modern system for monitoring and evaluating educational achievements. *Primary Education*. 2012. No. 5. Pp. 46–51. (In Rus.)
6. Leontyev A.N. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of the development of the psyche]. Moscow, 1981.
7. Marancman V.G. *Analiz literaturnogo proizvedeniya i chitatelskoe vospriyatye shkolnikov* [Analysis of a literary work and reader's perception of schoolchildren]. Leningrad, 1974.
8. Nikiforova O.I. *Psihologiya vospriyatiya hudozhestvennoj literatury* [Psychology of perception of fiction]. Moscow, 1972.
9. Talyzina N.F. *Upravlenie processom usvoeniya znaniy* [Learning process management]. Moscow, 1975.

Статья поступила в редакцию 10.02.2022, принята к публикации 15.03.2022
The article was received on 10.02.2022, accepted for publication 15.03.2022

Сведения об авторах / About the authors

Беляева Наталья Васильевна – доктор педагогических наук; ведущий научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва

Natalia V. Belyaeva – ScD in Education; Leading Research Fellow at the Center for philological general education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

E-mail: n-belyaeva@yandex.ru

Аристова Мария Александровна – кандидат педагогических наук; старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва

Maria A. Aristova – PhD in Education; Senior Research Fellow at the Center for philological general education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

E-mail: arismar@yandex.ru

И.В. Сосновская, И.З. СосновскийИркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

Создание музейных экспозиций на уроке литературы как путь к смыслу художественного текста

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования в процессе преподавания литературы некоторых форм и приемов музейных практик. Поскольку интерес к музею в пространстве литературного образования возник в первой половине XX в. и в последующее время появляется целый ряд работ, описывающих методику проведения экскурсий как наглядного метода преподавания предмета, авторы обращаются к разным точкам зрения на использование некоторых форм музейных практик в методике преподавания литературы. Особое внимание уделяется освоению музейных практик и их интеграции с литературным образованием как в аспекте разработки учебных курсов и дисциплин, так и в аспекте работы с текстом на уроке литературы в технологии «Музей проживания книги». Цель данной статьи – обосновать теоретически и доказать на практических примерах уместность и эффективность использования музейных практик в анализе и интерпретации художественного произведения на уроке литературы как интерактивного инструментария работы со смыслами и способа интерпретации. Авторы ставят перед собой несколько задач: во-первых, обосновать применение музейного языка в методике анализа и интерпретации текста как расширения методического тезауруса; во-вторых, обосновать применение визуального подхода к анализу и интерпретации изобразительного мира произведения в контексте музейных практик, а именно с помощью создания экспозиций разных типов на уроке литературы. В этом контексте авторы считают особенно важной для учителя проблему выбора образов и деталей из текста, а также их соотнесение с тем или иным видом музейного предмета как экспоната. Основным теоретическим заключением в процессе исследования является вывод о том, что в результате организованной учителем интерактивной, творческой деятельности вокруг экспозиции или предмета-экспоната на уроке, созданного на основе художественного текста, произойдет открытие и расширение смысла художественного текста. Авторы делают важный вывод о том, что применение новых визуальных практик в обучении литературе, в том числе и таких, как экспонирование, может привлечь учащихся к чтению как классических, так и современных текстов.

Ключевые слова: литературное образование школьников, музейная педагогика, «музейная культура» учащихся, визуализация, художественная деталь, музейные практики, партиципаторный тип культуры, перформанс, нарративный сдвиг

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В., Сосновский И.З. Создание музейных экспозиций на уроке литературы как путь к смыслу художественного текста // Литература в школе. 2022. № 2. С. 58–73. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-58-73

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-58-73

I.V. Sosnovskaya, I.Z. Sosnovsky

Irkutsk State University,
Irkutsk, 664003, Russian Federation

Creating museum expositions at the lesson of literature as a way to the meaning of a literary text

Abstract. The article discusses the possibility of using some forms and techniques of museum practices in the process of teaching literature. As the interest to the museum in the space of literary education arose in the first half of the 20th century, and since then there have appeared a number of works that describe the methodology for conducting excursions as a visual method of teaching the subject, the authors address different points of view on the use of some forms of museum practices in the methods of teaching literature. Particular attention is paid to the development of museum practices and their integration with literary education, both in terms of developing courses and subjects, and in terms of working with a text in a literature lesson in the Museum of Book Living technology. The purpose of this article is to substantiate theoretically and prove with practical examples the relevance and effectiveness of using museum practices when analyzing and interpreting a work of art in a literature lesson as an interactive tool for working with meanings and a method of interpretation. The authors set themselves several tasks: firstly, to substantiate the use of the museum language in the method of analysis and interpretation of the text as an extension of the methodological thesaurus, and, secondly, to substantiate the use of a visual approach to the analysis and interpretation of the pictorial world of a work in the context of museum practices, namely by creating expositions of different types in a literature lesson. In this context, the author considers the issue of choosing images and details from the text, as well as their correlation with one or another type of museum object as an exhibit, especially important for the teacher. The main theoretical conclusion in the process of research is the conclusion that as the result of the interactive, creative

activity organized by the teacher around the exposition or object-exhibit in the lesson, created on the basis of a literary text, the meaning of the literary text will be discovered and expanded. The authors make an important conclusion that the use of new visual practices in teaching literature, including such as exposure, can attract students to read both classical and modern texts.

Key words: literary education of schoolchildren, museum pedagogy, “museum culture” of schoolchildren, visualization, an artistic detail, museum practices, a participatory type of culture, a performance, a narrative shift

CITATION: Sosnovskaya I.V., Sosnovsky I.Z. Creating museum expositions at the lesson of literature as a way to the meaning of a literary text. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 58–73. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-58-73

Как известно, обладание смыслом и смыслообразование – основные характеристики нашего сознания, играющие ключевую роль в понимании мира, реалий жизни, культурных ценностей, других людей, себя. Окружающее ребенка информационное пространство транслирует самые разные смыслы: игровые, социальные, личностные, общекультурные и т.д. Смыслы, открывающиеся в процессе диалога с художественным текстом, связаны с экзистенциальной проблематикой человеческого бытия. Текст всегда выполняет смыслообразующую функцию, «выступая не в качестве пассивной упаковки заранее данного смысла, а как генератор смыслов» [13, с. 162]. В процессе чтения и восприятия смысл текста «творится» читателем «заново», исходя из специфики исторического, временного, социокультурного и психологического контекстов. Создаваемое текстом вокруг себя смысловое пространство вступает в определенные отношения с культурной памятью, знаниями, традицией, отложившейся в сознании читательской аудитории. Если чтение состоялось, то проник-

новение вглубь смысловой структуры текста обогащает сознание читателя, развивает мышление, рождает его рефлексию, учит пониманию.

Однако сегодня книга нередко остается «закрытой» для современного школьника – пользователя Интернета и активного потребителя визуальных каналов коммуникации, которые характеризуются высокой степенью мотивации за счет расширения именно зрительной функции. Современный ребенок – больше визуалист, нежели читатель, поэтому если он и открывает текст, то чаще всего скользит по нему глазами, выхватывая определенные события сюжета, не останавливая внимания на отдельных деталях, подробностях, образах, которые, по сути, и аккумулируют тот художественный смысл, который концептуально важен и для автора, и для читателя.

Естественно, что поиски методов и учителей-словесников сосредоточены сегодня на целом ряде серьезных проблем: как ввести современного ребенка в текст, как увлечь его чтением, как удержать около книги, как научить ее понимать, наконец,

как создать интересное в смысловом отношении творческое пространство вокруг отдельного текста на уроке и вне его. В социокультурном пространстве ребенка сегодня достаточно много визуальных репрезентаций литературных произведений: экранизации, иллюстрации, рекламные проекты, буктрейлеры, памятники литературным героям и др. Необходимо заметить, что многие методические находки сегодня реализуются через применение на уроке разных форм визуальной интерпретации художественного текста: креолизованных и поликодовых текстов, инфографики, скетчноутинов и др. Одним из вариантов визуализации выразительного и образительного мира художественного произведения является своеобразный «перевод» литературных образов и смыслов на «язык музея» [2, с. 251]. Речь идет о возможном использовании в процессе преподавания литературы некоторых форм и приемов музейных практик.

К слову сказать, интерес к музею в пространстве литературного образования возник еще в первой половине XX в. Именно в это время в теории и практике обучения литературе появляется целый ряд работ, описывающих специфику и методику проведения экскурсий как наглядного метода преподавания предмета (Н.П. Анциферов, Н.М. Соколов, Г.Г. Тумим, М.А. Рыбникова). Так, например, М.А. Рыбникова рассматривала экскурсии в музей как «стимул» для «живых впечатлений», как «толчки, которые будят воображение» [17, с. 292]. По ее мнению, увиденное и пережитое ребенком во время экскурсии «оживляет и оформляет уже имеющиеся у ребенка знания и впе-

чатления» [Там же, с. 292]. Того же мнения придерживался и В.В. Голубков, убежденный, что «главная задача экскурсий – стимулировать интерес к изучению жизни и творчества писателя» [9, с. 463]. Интересно то, что ученый считал экскурсию не репродуктивным, а деятельностным методом познания, требующим активного вовлечения и участия школьников: «...экскурсии требуют максимальной активности со стороны учащихся»; «надо активизировать внимание учащихся и, где только возможно, ставить вопросы, ответы на которые ребенок должен получить из анализа находящихся перед ним экспонатов» [Там же, с. 463–464]. Экскурсии, по мнению В.В. Голубкова, можно осуществлять «после разбора произведений в целях более углубленного изучения писателя или она может предшествовать чтению и анализу» [Там же, с. 463].

Таким образом, роль музея в литературном образовании школьников представлялась как актуализация наглядности этого образования, как просветительская работа, как развитие способности к творчеству. В 1970-е гг. активно осваивается сначала понятие «музейная педагогика», а постепенно и научная дисциплина, которая активизировала процессы взаимодействия музея и школы. В методике преподавания литературы были поставлены проблемы формирования «музейной культуры» школьников и обозначены их ключевые направления [8].

В эти же годы роль экскурсионного метода в преподавании литературы понималась уже не только как возможность иллюстрирования и комментирования произведения, но и как определенный наглядный

инструмент, применяемый непосредственно в процессе анализа текста, что «способствует лучшему усвоению текста и более глубокому пониманию художественного образа» [10, с. 295]. Однако конкретная методика такого инструментария не была еще разработана, скорее всего, по причине того, что экскурсия воспринималась как дополнительное знание к анализу текста на уроке: «В анализе художественного произведения экскурсия занимает хотя и важное, но не столь значительное место. Ни одна экскурсия не заменит непосредственного анализа текста или художественного образа» [Там же, с. 294]. Сегодня с этой точкой зрения можно и поспорить.

В 1990-е гг. активизировался интерес к новым формам взаимодействия школы и музея, но все-таки в рамках экскурсионного метода. Появились такие виды экскурсий, как «экскурсия-игра, театрализованная экскурсия, экскурсия-диалог, экскурсия-исследование» [5, с. 41].

В настоящее время освоение музейных практик и их интеграция с литературным образованием и развитием осуществляется в двух направлениях: во-первых, в аспекте разработки учебных курсов и дисциплин, опирающихся на концепции метапредметного и практико-ориентированного подходов и рассматривающих музей как «образовательное пространство», как «институт культуры» и как «ресурс личностного развития» [7, с. 27]; во-вторых, в аспекте работы с текстом на уроке в технологии «Музей проживания книги» – своеобразной мастерской стратегического чтения и творческой групповой работы с последующим созда-

нием экспонатов по прочитанному тексту¹. Мы считаем это направление наиболее перспективным как с точки зрения повышения мотивации к чтению, так и с точки зрения развития герменевтических умений школьников. Однако этот подход нуждается в методологическом обосновании и более серьезной теоретико-методической базе.

Цель данной статьи – обосновать теоретически и доказать на практических примерах уместность и эффективность использования музейной терминологии и музейных практик в анализе и интерпретации художественного произведения на уроке литературы как интерактивного инструментария работы со смыслами и эффективного способа вовлечения школьника в книгу.

Прежде всего необходимо заметить, что, обращаясь к музейным практикам в обучении литературе, мы так или иначе расширяем область сугубо методического тезауруса, прибегая к специфике музейного языка, используя такие его дефиниции, как «музейная экспозиция», «музейный предмет», «экспонат», «экскурсовод» и др. Нам кажется, что это важно иметь в виду, чтобы использование «чужого языка» на уроке литературы

¹ Захарова Н.И., Булавина Т.А. Технология «Музей проживания одного произведения». URL: <https://infourok.ru/muzey-prozhivaniya-odnogo-proizvedeniya-tehnologiya-napravlenaya-na-propagandu-zozh-iz-opita-rabotit-3756190.html>; Нозоткова А.Г. «Музей проживания книги» как технология работы с художественным текстом. Эдуард Веркин «Облачный полк». URL: <https://childbook.lib48.ru/forum/muzey-prozhivaniya-knigi-kak-tehnologiya-raboty-s-hudozhestvennym-tekstom-eduard-verkin-oblachnyj-polok/>; Егорова Е.В. «Музей проживания книги» как технология работы с текстом. URL: <https://infourok.ru/muzey-prozhivaniya-knigi-kak-tehnologiya-raboty-s-tekstom-2224489.html>

было адекватным. Так, например, когда учитель на уроке работает со словарем чувств и эмоций в произведении, называя этот прием «музей чувств», он делает акцент на понятии коллекционирования в музейной практике, не более того. Таким образом, известный прием с новым названием используется ради самого приема, а не ради выхода на глубинные смыслы текста. Таковы «парадоксы новизны» (М.Н. Эпштейн).

Немаловажным является и то, что, обращаясь к музейным практикам, учитель должен иметь общее представление о практических основах музееведения, например, на уровне знания различных видов экспозиций и понимания специфики музейного предмета.

Или, например, некоторые учителя и методисты, используя понятие «музей проживания», акцентируют внимание на переживании и видят цель применения приемов музейной технологии в активизации эмоций и чувств детей как стимулов чтения. Мы видим свою задачу в том, чтобы овеществить чувства, эмоции, образы, которые растворены в художественном тексте и транслируются через его выразительный и изобразительный мир; опредметить, т.е. визуализировать их так, как это делается в музее через экспонирование в процессе интерпретации смыслов самого текста. Обращение к такой форме визуализации можно объяснить, прежде всего, «внутренней визуальностью литературного произведения» [19, с. 174]. Книга, несомненно, визуальный объект, в котором творимый автором воображаемый мир – еще и «мир видимый», представленный в тексте разнообразными визуальными образами: предметами быта,

домашнего обихода, интерьера, образами природы, вещными деталями и подробностями, характеризующими героя, историческую эпоху и т.д. «Художественные приемы визуализации в самом тексте могут быть самыми разнообразными в зависимости от того, на какой визуальный код ориентируется автор:

- герой как объект зрительного восприятия (портрет, зрительные впечатления и реакции героя, зрительное поведение героя);
- опредмеченное психологическое состояние героя (кем или чем представляет себя герой, видит его автор и почему);
- цвет как объект зрительного восприятия» и др. [21, с. 94–107].

Зрелищность художественного текста, особенно у таких писателей, как Х.К. Андерсен, К.Г. Паустовский, И.А. Бунин, сомнений не вызывает. Но именно в этом аспекте и необходимо говорить сегодня о существующей методической проблеме: автор настраивает оптику читателя, ориентируясь на активность его воображения и на уровень понимания и проникновения в смысл текста, а современный школьник, читая текст поверхностно, схватывая лишь сюжет или не читая вовсе, не только не видит ни деталей, ни подробностей, но даже не подозревает об их ценностно-смысловой значимости в произведении, ибо в силу роста «значимости визуальной культуры» в разных ее зрелищных проявлениях художественный текст не является для современного ребенка «зрелищным». В результате в точке исходного понимания смыслов читаемого и их адекватной интерпретации синестезии «мыслящего глаза» и «видимой мысли» не происходит [12, с. 64].

Почему мы считаем важным в ситуации поверхностного и незаинтересованного чтения внимательно относиться к изобразительному миру произведения и вернуться к анализу и интерпретации художественных деталей и подробностей в литературных текстах. Во-первых, умение видеть и выделять в художественных текстах разных писателей детали и подробности во многом формирует контекстное восприятие читателя-школьника. А.П. Чудаков отмечал, что по признаку «отношение к вещи» оформляются целые литературные направления [23, с. 138]. В разных художественных мирах вещная насыщенность художественного текста далеко не одинаковая. Разными являются и критерии отбора писателями вещных деталей, и угол зрения на них. Поэтому то, какое значение художник придает художественным деталям и подробностям, характеризует его стиль, его индивидуальность. Хорошо, если учащиеся поймут это уже в средних классах.

В свое время известный ученый-методист М.Г. Качурин считал, что «на уроках литературы художественная деталь – главная опора анализа. Концепция произведения не может быть ни добыта, ни подтверждена, если останутся “закрытыми” детали текста» [11, с. 82]. По его убеждению, «именно детали <...> могут служить стимулами “читательского творчества” и являются мгновенными озарениями ума» [Там же, с. 82]. Однако уже тогда, в 1970-е гг., ученый замечал, что «далеко не всегда учащиеся способны сами заметить важную деталь и оценить ее значение» [Там же, с. 83]. Кроме этого, визуальное в жизни не равно визуальному в тексте, как

не равно утилитарно-прагматическое отношение к предмету и вещи в быту и эмоционально-ценностная их сущность в произведении. Обычный в жизни предмет в тексте становится «сверхобычным», наделяется выразительными и ценностными функциями, превращается в образ, становится элементом художественного мира автора, «носителем» художественной идеи, концепции автора. Нередко именно изобразительный мир произведения приобретает поистине духовное измерение, являясь знаком чувств, мыслей, переживаний героя и автора. «Хорошая подробность вызывает у читателя интуитивное и верное представление о целом: о человеке и его состоянии, о событии или, наконец, об эпохе» [16, с. 142]. По словам Ю.Б. Борева, «благодаря художественной детали в тексте возникает возможность усмотрения дополнительного смысла» [22, с. 198]. В этом аспекте художественные детали и подробности всегда связаны с герменевтической ситуацией, т.е. предполагают возможность понимания или непонимания смысла. Помочь маленькому читателю увидеть предмет, вещь, т.е. деталь и подробность в произведении, разгадать их «тайну», их сакральный смысл, понять их связь с другими элементами текста – это значит помочь приблизиться к глубинам текста, открыть смысл и сотворить новый в процессе художественной рефлексии.

Поиски наиболее эффективной и природосообразной методики подобного анализа и интерпретации предметного мира текста и привели нас к мысли обратиться к музейным практикам как к оригинальному способу визуализации художественных образов, деталей, подробностей.

Понятно, что на этом пути словеснику предстоит столкнуться с целым рядом проблем. Во-первых, учителю необходимо иметь хотя бы общие представления о практических основах музееведения, например, в аспекте знания различных видов экспозиций и понимания специфики самого понятия экспозиции и музейного предмета. Применительно к области преподавания литературы можно использовать понятие музейной экспозиции И.В. Андреевой как «формы коммуникации <...>, чувственно воспринимаемой предметно-пространственной системы, передающей социально значимые духовные смыслы» [3].

Среди известных в музееведении видов экспозиций (ансамблевой, тематическо-иллюстративной, синтетической, сюжетно-образной и др.) будем выбирать для урока такой, который соотносится с литературной темой, текстом художественного произведения, с особенностями его выразительного и изобразительного мира, а также учитывает концепцию анализа и интерпретации текста. Существуют и другие виды экспозиций, названия которых близки специфике нашего предмета и являются отчасти метафорическими: «атмосферная экспозиция» (Т.П. Поляков), экспозиция-перфоманс (И.В. Андреева), «лирический музей» (М.Н. Эпштейн). Также необходимо назвать экспозицию с элементами партиципаторности, которая конструируется в современных партиципаторных музеях и предполагает деятельное соучастие экскурсантов [18]. Активно разрабатывается концепция экспозиции на основе нарративного сдвига, которая как нельзя лучше вписывается в урок литературы, потому что нацелена на мотивацию и развитие мыш-

ления (И.В. Андреева, И.З. Сосновский). Знание видов экспозиций поможет учителю разобраться с конкретной методикой их конструирования и технологией осуществления на уроке. Если говорить о видах экспозиций в аспекте деятельностного подхода, то существуют статичные и динамичные экспозиции. Считаем, что на уроке эффективнее применять динамичные – интерактивные экспозиции, активизирующие мыслительную, эмоциональную и творческую деятельность школьников.

Известно, что смысловым центром любой экспозиции является музейный предмет. Причем процесс музееализации имеет дело с концептуальным предметом, который является и коммуникатором, и транслятором знаний, смыслов, опыта, традиций. Процесс анализа и интерпретации текста на уроке тоже имеет дело с предметом, его образным представлением в произведении в качестве детали, подробности, образа-символа. «Язык экспозиции», создаваемой на уроке литературы по художественному произведению, должен соотноситься с архитектуроникой и образным миром произведения. И в ней учитель или ученик будут акцентировать свое внимание на тех концептуальных образах и деталях, которые можно опредметить, т.е. визуализировать в процессе создания экспозиции. Вот почему особенно важной является проблема выбора образов и деталей из текста, а также их соотнесение с феноменом музейного предмета как экспоната и выявление художественной специфики в контексте поэтики произведения.

Что же дает учителю право назвать образ-предмет как единицу художественного текста экспонатом?

Предмет в художественном тексте (например, вещь как деталь или подробность), который станет частью экспозиции, будет выполнять двойную роль. Во-первых, ученик, сам того не осознавая, воспримет его как экспонат со всеми его традиционными свойствами: достоверностью, информативностью, мемориальностью, репрезентативностью [4]. В то же время музейный предмет полисемичен: с одной стороны, он может быть знаком объективной реальности, а с другой – образом. То есть музейный предмет может иметь образную природу и представлять, например, символ семьи, рода, города, труда, подвига и т.д. И в этом случае он несет в себе экспрессию, воздействует на эмоции воспринимающего, вызывает ассоциации и эмпатию. Именно в этом контексте музейный предмет сближается с образом-предметом как единицей художественного текста, что дает нам возможность превращать его в экспонат. По словам М.Н. Эпштейна, «наряду с материальной, исторической, художественной ценностью, присущей немногим вещам, каждая вещь, даже самая ничтожная, может обладать личностной, или *лирической*, ценностью. Это зависит от степени пережитости и осмысленности данной вещи, от того, насколько освоена она в духовном опыте владельца. Если в ней угаданы какие-то существенные смыслы и запечатлены в подписи, в комментарии к ней, то такая вещь вполне достойна стать экспонатом лирического музея» [24, с. 305].

Будучи изъятым из произведения, становясь частью экспозиции, образ-предмет остается частью художественного текста, выполняя его эстетические и ценностные функции.

Другое дело, что его функциональная роль при этом расширяется: он словно переходит в новое качество, обрастает дополнительными смыслами, символизируется, переосмысливается, высвечивает в художественном тексте разные, а иногда и новые смысловые грани. Одним словом, он становится ярким и активным открывателем и интерпретатором новых смыслов.

Конструирование и работа с музейными экспозициями как один из способов музейных технологий может осуществляться с разными целями практически на всех этапах урока литературы. При этом музейные предметы, их составляющие, тоже могут выполнять самые разные функции в зависимости от тех задач, которые ставит учитель в процессе анализа и интерпретации текста. Очевидно, можно выделить и некоторые виды предметов-экспонатов в зависимости от цели обучения и анализа произведения: предмет-загадка, предмет-шифровка, предмет-индуктор, предмет-провокатор, предмет-ключ и др. Думается, что область классификаций всегда остается открытой и незавершенной.

Покажем конструирование разных видов экспозиций и работу с предметами-экспонатами на уроках литературы. Так, например, в пятом классе после темы «Сказки Х.К. Андерсена» можно предложить учащимся выбрать из прочитанных ими сказок писателя наиболее интересные и яркие художественные детали, которые могли бы стать экспонатами на уроке, подобрать к ним предметы или рисунки и слайды. Соберем иллюстративную экспозицию с интерактивными заданиями, например:

- угадать сказку по предмету-шифровке;

- назвать сказку и рассказать о событии, связанном с этим предметом;
- на основе выбранного предмета сформулировать основную мысль автора, которую он передает в тексте именно через эту деталь, через этот образ.

Какие образы и детали в сказках Х.К. Андерсена могут стать интересными экспонатами? Например, горошина из сказки «Принцесса на горошине» как образ мелкого, незначительного, ненастоящего; монетка из сказки «Снежная королева», с помощью которой Кай и Герда оттаивают замерзшие окна, чтобы увидеть друг друга; осколок зеркала как символ зла; листик с дырочкой или чашечка песка из сказки «Дикие лебеди» как образы холодного одиночества и обмана; ветка крапивы как символ жертвенной любви; колокольчики из сказки «Соловей» как образ фальшивого, искусственного; нитка бус из сказки «Русалочка» как символ красоты, мечты, любви и др. [1]. Учитель может предложить детям и свою экспозицию с теми же заданиями. Важно, чтобы выбранные из текстов образы и художественные детали были редкими, неочевидными, либо напоминающими о чувствах и переживаниях героев, либо несущими важный ценностный смысл.

Иную задачу поставит перед собой учитель, если предложит школьникам партиципаторную экспозицию перед анализом сказки «Соловей». Приготовим две коробки. Одну наполним «живыми» предметами, например, цветок, веточка, камешек, ракушка, фрукт, листик и др. В другую поместим примерно те же предметы, но пластмассовые или деревянные, т.е. «неживые». В начале урока перед анализом текста попросим учащихся

просмотреть содержание коробок и подумать, почему они наполнены такими разными по качеству предметами и как это может быть связано со сказкой «Соловей». Возможен другой вариант экспозиции, когда все предметы перемешаны и помещены в одну коробку, а учащимся предлагается задание разделить предметы. Принцип деления не подсказывается, тем интереснее будет осуществляться самостоятельный выход учащихся на смысл. И в том, и в другом случае предметы будут выполнять роль индуктора. Совершая действия с экспозицией, учащиеся выходят на понимание основного конфликта сказки, который строится по принципу бинарных оппозиций: искусственное – естественное, живое – неживое, настоящее – фальшивое. В этом ключе и будет дальше осуществляться анализ сказки.

Экспозиции как часть музейных практик на уроках чтения произведений современной детской литературы будут носить мотивационный характер и, скорее всего, ставить и выполнять задачи вовлечения в чтение. Возможно, что большую часть работы будет выполнять учитель, так как непрограммные произведения читает меньшее число детей в классе. Можно предлагать учащимся индивидуальные парные и групповые задания, делая их помощниками в собирании экспозиций на уроке с целью рекламирования новой книги.

Предметный изобразительный мир повести М. Парр «Вафельное сердце» насыщен и разнообразен. Это предметный мир в пространстве Дома, Семьи, Игры, Праздника, Искусства. Поэтому по книге можно собирать несколько экспозиций на основе общего набора предметов-экспонатов.

В процессе выполнения интерактивных заданий школьники сами могут конструировать экспозиции, обосновывая свой выбор. Так, например, в общий набор предметов-экспонатов (художественных деталей, образов-предметов, образов-вещей, подробностей) могут входить следующие: веревка с узлами, кукла-чучело, банка с насекомыми, объявление, рецепт вафель, водяной пистолет, дудка, футбольный мяч, удочка, сети, гипс, спицы с клубком ниток, варежки, банка с клубничным вареньем, вафли, кофе [14]. Какие-то из предметов можно показать только в рисунках или на слайде, например: лодка, санки, картина с изображением Христа и овечки и др. Нам кажется, что музей именно этой повести может носить название «Лирический музей». «Лирический музей – это и есть опыт “распредмечивания” вещей, наиболее близких каждому из нас <...>. Важна сама возможность выражения, присутствие лирического начала в глубине вещей, их нечуждость, сродность человеческому “я”...» [24, с. 308].

Практически с каждым из этих предметов в повести связано определенное событие, смешное, грустное или значительное в ценностном смысле. Есть предметы, характеризующие личность маленького героя, его характер, внутренний мир, его эмоциональные и ценностные порывы. На выявление всех этих моментов в тексте и будут направлены приемы работы с экспозицией, например:

- выбрать предмет и рассказать историю, связанную с ним в тексте повести;
- выбрать предмет, который характеризует героя, и обосновать эту связь (прием «Музей героя»);

- распределить предметы по двум столам, создав две экспозиции «Мир Лены» и «Мир Трилле». «Почему некоторые предметы оказались общими?» Можно предложить задание придумать к экспонатам этикетки и подобрать в тексте к ним контент. Учитель может включить в экспозиции лишние «провокационные предметы», которые не имеют отношения к маленьким героям и которые будут своеобразной проверкой, насколько внимательно прочитан учащимися текст [14, с. 223];
- выбрать предмет, который рассказывает о семейных традициях или праздниках в повести. Это будет экспонат, инициирующий общение. Задание можно усложнить, если попросить детей заранее принести из дома вещь или предмет, иллюстрирующий семейные традиции в их доме (например, проведение семейных праздников).

Творческим заданием может стать прием создания «личной истории». Короткое описание может быть лирическим описанием-размышлением, может быть серьезным, бытовым, шутивным. В его создании могут участвовать взрослые, чтобы вещный мир предстал более объемно в аспекте возможных биографических, исторических, эмоциональных, символических смыслов. Можно сравнить культурные традиции в скандинавской и русской семьях, пусть пока в таком узком аспекте.

В любой экспозиции может быть центральный предмет, который акцентирует ключевой смысл в художественном тексте. Его может и не быть в самом тексте как объекта изображения. Но он, например, является образом-символом – элементом

выразительного мира произведения. В повести «Вафельное сердце» таким центральным образом является образ Сердца, который выведен автором в заглавие. Если школьники не назовут его, учитель сам может подложить его изображение в экспозицию и обсудить с учащимися, как через этот образ преломляется в тексте и мир героев, и их поступки.

Конечно, это достаточно объемная работа с текстом и предметным миром повести, которая требует внимательного чтения. Но учитель сам может выбрать направление такой работы, конструируя, например, только одну экспозицию – «Музей героя» [20] или «Музей семейных праздников и традиций». В любом случае чем интереснее будут задания для учащихся, тем, возможно, большему числу школьников захочется почитать эту увлекательную повесть.

Во второй книге М. Парр «Вратарь и море» изобразительный мир менее разнообразен. Повесть более психологична. Герои выросли, они влюбляются и переживают нахлынувшие на них чувства. Интересным вещным образом в тексте является бутылка с запиской – символ морской почты. Такие бутылки герои повести бросали в море в детстве, такие бросают выросшие герои, а в конце повести находят прибитую к берегу бутылку с запиской из своего далекого детства. Вместе с ней возвращается и чувство [15]. Можно предложить собрать по повести экспозицию-перфоманс «В бутылку...» с элементами партиципаторности [18, с. 349]. В маленькие бутылочки учащиеся поместят свои записки, например, следующего содержания: «Что бы я хотел сказать себе в 18 лет?» или «Что бы я хотел сказать своему другу, когда тот ста-

нет взрослым?» Варианты тем для таких записок может предложить учитель: мои мечты, мои советы, мои заветные желания, мои мысли о друзьях, близких, о прочитанной книге, о будущем; книги, которые меня потрясли; темы, которые меня интересуют и т.д. Каждый может выбрать и прочитать «почту» любого другого учащегося. Это будет экспонат, «провоцирующий рефлексия и социализацию» [Там же, с. 223].

Предметный мир в тексте – это не отражение реальности, а ее изображение. И то же самое можно сказать о вещном мире экспозиции, набор предметов в которой выражает и передает мысль в диалектике связей. В соотношении и столкновении предметов друг с другом реальность и вымысел будут накладываться друг на друга, рождая иной, образный смысл. Причем сам по себе предмет может ни о чем не говорить или вызывать далекие от текста ассоциации. Но помещенный в экспозицию рядом с другими предметами, которые способны его объяснить, он может «завести» мышление школьника-читателя, побудить его искать и открывать смысл в процессе интерпретации текста. «Это сдвиг от предметного музея к музею деятельности и творческому освоению пространства» [3, с. 17]. При создании таких нарративных экспозиций учителю важно понять, как столкнуть предметы-экспонаты между собой, чтобы намеренно расширить смысл, в результате чего и может произойти нарративный сдвиг.

Покажем это на примере создания музейной экспозиции по повести Э. Веркина «Облачный полк». Перед беседой по тексту можно предложить вниманию учащихся экспозицию-

индуктор. Разместим на столе фотографии мальчишек в военной форме и положим фронтовые письма-треугольники от них домой. Для текста писем (или одного письма) выберем примеры из текста: Митька с Санычем ночуют в доме художника, Митька представляет вокруг себя сказочный мир; Митька с Санычем во время очередной вылазки играют, задумывая страны и отгадывая их; Митька пробует шоколад и нюхает крем, выменянный у немцев; Митька рассказывает фантастическую историю про людей с Марса, похожих на осминогов; чаепитие у мамы Саныча с булочками, пирожками и брусничным вареньем. Все эти эпизоды выбраны не случайно: они передают детское восприятие действительности, фантазийное и отчасти наивное. Ставим проблему: «Кто такой герой? Что героического во всех этих письмах? Мог ли ребенок стать солдатом на войне и убивать?» В аспекте бинарности проблемы «дети и война» будет разворачиваться беседа по тексту. По этому же принципу столкновения предметов будем создавать экспозицию по произведению. Поместим на столе предметный ряд, который будет иллюстрировать мир войны. Он передаст атмосферу военного времени, его зримые черты: вещмешок, котелок, железная кружка и чайник, пистолет, патроны, бинокль, пачка махорки, др. Даже самая обиходная простая вещь является свидетелем эпохи, в ней заложена бесценная информация о времени и людях. В центр экспозиции поместим большую шоколадку. Вопросы для обсуждения могут быть следующие: «Почему в центр мы поместили шоколад?»; «Какой смысл передает этот предмет?»; «Может ли быть этот смысл

ключевым в тексте?»; «Какие эпизоды это подтверждают?»; «Какова цена войны?»

Образ шоколада словно нарушает логическую связь между вещами, ломает общий смысл. Связь предметов настолько не очевидна, что ответ школьники будут искать в тексте. В этом случае «вещь станет не объектом, а актом мысли» [24, с. 330], поэтому возможен нарративный сдвиг смысла: от понимания подвига – к пониманию трагедии. Ребенок и война, детство и война – это противостоит естественной человеческой природе, это преступление и это трагедия. Недаром постаревший герой повести, который на войне оказался двенадцатилетним мальчишкой, называет войну тяжелой «болезнью» [6, с. 26].

При создании нарративной экспозиции учителю важно разместить предметы так, чтобы школьник-зритель и школьник-читатель прошел свой путь в поисках смысла. В этом случае учитель может выкладывать предметы последовательно, провоцируя при этом неожиданный поворот мысли.

По словам М.Н. Эпштейна, «обычно слова говорят, вещи молчат. Но когда слова доходят до границ молчания, само молчание вещей начинает говорить. Труднее всего – найти такие слова, среди которых сама вещь стала бы единственным недостающим и незаменимым словом. Тогда она и становится собой – “вестью”, голосом, звучащим в молчании» [24, с. 330]. В ситуации чтения произведений современным школьником чаще всего «молчат» слова. Человек живет сегодня в мире материального, в мире предметов, поэтому, создавая на уроке предметные ряды в форме

музейных экспозиций, мы, по сути, создаем привычную для современного школьника среду, через которую он может войти в текст и пойти к нему с большим интересом. Предполагаем, что в процессе обсуждения и творческой деятельности вокруг экспозиции или предмета-экспоната на уроке,

созданного на основе художественного текста, происходит «приращение смысла», рождение нового смысла или открытие его. В этой точке бифуркации и происходит Событие – текст обнаружит в восприятии современного читателя свою смысловую бесконечность.

Библиографический список

1. *Андерсен Х.К.* Полное собрание сказок и историй в одном томе. М., 2017.
2. *Андреева И.В.* Визуализация литературного произведения средствами музейной экспозиции // От Года литературы – к веку чтения: монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарлова. М., 2016. С. 250–277.
3. *Андреева И.В.* Метод музейно-экспозиционного проектирования как основание классификации музейных экспозиций // Вопросы музеологии. 2019. Т. 10. № 1. С. 16–28.
4. *Бонами З.А.* Как читать и понимать музей. Философия музея. М., 2018.
5. *Великовская Г.В.* Литературный музей и школа: творческое взаимодействие // Филологическая наука и школа. Диалог и сотрудничество. М., 2010. С. 40–47.
6. *Веркин Э.* Облачный полк. 4-е изд. М., 2017.
7. *Гетманская Е.В., Миронова Н.А., Попова Н.А.* Музейные практики в литературном образовании: рабочая программа дисциплины. М., 2019.
8. *Гетманская Е.В.* Музейная культура учащихся в контексте литературной среды // Педагогика. 2007. № 5. С. 27–32.
9. *Голубков В.В.* Методика преподавания литературы. М., 1962.
10. *Духан Я.С.* Обучение и воспитание в процессе литературных экскурсий // Литература в средней школе. Л., 1971. С. 287–305.
11. *Качурин М.Г.* Художественная деталь и анализ текста (IV–V классы) // Анализ художественного произведения в школе. Л., 1972. С. 80–89.
12. *Лавлинский С.П.* О двух стратегиях художественной репрезентации зримости // Дискурсивность и художественность: к 60-летию В.И. Тютюпы: сборник научных трудов. М., 2005. С. 60–69.
13. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
14. *Парр М.* Вафельное сердце. 4-е изд. М., 2012.
15. *Парр М.* Вратарь и море. М., 2019.
16. *Паустовский К.Г.* Золотая роза. М., 1983.
17. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. М., 1963.
18. *Саймон Н.* Партиципаторный музей / пер. А. Глебовской. М., 2017.
19. *Сокоиков С.С.* Мистерия книги: социокультурные контексты визуальных репрезентаций книги в культурном пространстве // От Года литературы – к веку чтения: монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарлова. М., 2016. С. 173–226.
20. *Сосновская И.В.* Живая методика. Литературное развитие пятиклассников: учебно-методическое пособие. 2-е изд. Иркутск, 2016.
21. *Сосновская И.В.* Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе // Литература в школе. 2021. № 1. С. 94–107.
22. *Теории. Школы. Концепции (критические анализы). Художественная рецепция и герменевтика: Сборник / отв. ред. Ю.Б. Боров. М., 1985.*
23. *Чудаков А.П.* Слово – вещь – мир: От Пушкина до Толстого. М., 1992.
24. *Эпштейн М.Н.* Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. М., 1988.

References

1. Andersen H.K. *Polnoye sobraniye skazok i istoriy v odnom tome* [A complete collection of fairy tales and stories in one volume]. Moscow, 2017.
2. Andreeva I.V. Visualization of a literary work by means of a museum exhibition. *Ot Goda literary – k veku chteniya*. V.Ya. Askarova (ed.). Moscow, 2016. Pp. 250–277. (In Rus.)
3. Andreeva I.V. The method of museum exposition design as the basis for the classification of museum expositions. *The Problems of Museology*. 2019. Vol. 10. No. 1. Pp. 16–28. (In Rus.)
4. Bonami Z.A. *Kak chitat i ponimat muzey*. *Filosofiya muzeya* [How to read and understand the museum. Philosophy of the museum]. Moscow, 2018.
5. Velikovskaya G.V. Literary museum and school: Creative interaction. *Filologicheskaya nauka i shkola. Dialog i sotrudnichestvo*. Moscow, 2010. Pp. 40–47. (In Rus.)
6. Verkin E. *Oblachnyy polk* [Cloud regiment]. 4th ed. Moscow, 2017.
7. Getmanskaya E.V., Mironova N.A., Popova N.A. *Muzeynyye praktiki v literaturnom obrazovanii: rabochaya programma distsipliny* [Museum practices in literary education: The work program of the discipline]. Moscow, 2019.
8. Getmanskaya E.V. Museum culture of students in the context of the literary environment. *Pedagogy*. 2007. No. 5. Pp. 27–32. (In Rus.)
9. Golubkov V.V. *Metodika prepodavaniya literatury* [Methods of teaching literature]. Moscow, 1962.
10. Dukhan Ya.S. Education and upbringing in the process of literary excursions. *Literatura v sredney shkole*. Leningrad, 1971. Pp. 287–305. (In Rus.)
11. Kachurin M.G. Artistic detail and text analysis (Grades IV–V). *Analiz khudozhestvennogo proizvedeniya v shkole*. Leningrad, 1972. Pp. 80–89. (In Rus.)
12. Lavlinsky S.P. On two strategies for the artistic representation of visibility. *Diskursivnost i khudozhestvennost: k 60-letiyu V.I. Tyupy: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, 2005. Pp. 60–69. (In Rus.)
13. Lotman Yu.M. *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Petersburg, 2000.
14. Parr M. *Vafelnoye serdtse* [Waffle heart]. 4th ed. Moscow, 2012.
15. Parr M. *Vratar i more* [The goalkeeper and the sea]. Moscow, 2019.
16. Paustovsky K.G. *Zolotaya roza* [Golden rose]. Moscow, 1983. (In Rus.)
17. Rybnikova M.A. *Ocherki po metodike literaturnogo chteniya* [Essays on the method of literary reading]. Moscow, 1963.
18. Simon N. *Participatory Museum*. A. Glebovskaya (transl. in Rus.). Moscow, 2017.
19. Sokovikov S.S. Mystery of the book: Sociocultural contexts of visual representations of the book in cultural space. *Ot Goda literary – k veku chteniya*. V.Ya. Askarova (ed.). Moscow, 2016. Pp. 173–226. (In Rus.)
20. Sosnovskaya I.V. *Zhivaya metodika. Literaturnoye razvitiye pyatiklassnikov* [Live technique. Literary development of fifth-graders]. Educational and methodical manual. 2nd ed. Irkutsk, 2016.
21. Sosnovskaya I.V. Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 94–107. (In Rus.)
22. *Teorii. Shkoly. Kontseptsii (kriticheskiye analizy). Khudozhestvennaya retseptsiya i germenevtika* [Theories. Schools. Concepts (critical analyzes). Artistic reception and hermeneutics]. Yu.B. Borev (ed.). Moscow, 1985.
23. Chudakov A.P. *Slovo – veshch – mir: Ot Pushkina do Tolstogo* [Word – thing – world: From Pushkin to Tolstoy]. Moscow, 1992.
24. Epstein M.N. *Paradoksy novizny: O literaturnom razvitiy XIX–XX vekov* [Paradoxes of novelty: On the literary development of the XIX – XX centuries]. Moscow, 1988.

Статья поступила в редакцию 25.01.2022, принята к публикации 10.03.2022
The article was received on 25.01.2022, accepted for publication 10.03.2022

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: sosnoirina@yandex.ru

Сосновский Илья Захидович – кандидат исторических наук, доцент кафедры журналистики и медиаменеджмента Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций, Иркутский государственный университет

Ilya Z. Sosnovsky – PhD in History; Assistant Professor at the Journalism and Media Management Department, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University

E-mail: sosnoilya@yandex.ru

М.Ю. Борщевская

Нижегородский институт развития образования,
603122 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Обращение к театру на уроке литературы

Аннотация. Цель автора статьи – систематизировать приемы обращения к искусству театра на разных этапах урока литературы, посвященного изучению драматического произведения в его специфике. Каждый из приемов иллюстрирован комментариями, примерами вопросов и заданий, развивающих читательский и зрительский потенциал обучающихся, их эмоциональный интеллект, интерпретационные навыки и способность к самостоятельному суждению. Затрагиваются вопросы о театре как синтетическом виде искусства, переводе текста с языка одного рода литературы в другой и особенностях восприятия инсценированной прозы. Особое место в статье отводится просмотру спектакля перед изучением литературного произведения, который имеет ряд преимуществ (подтолкнуть воображение, дать первоначальные представления о характере эпохи, обстоятельствах, героев) и ограничений (в отдельных случаях интерпретация текста на сцене может нарушить целостность и непосредственность его восприятия), что необходимо учитывать учителю в своей работе и действовать осмотрительно и гибко. Представленные в статье материалы основываются на результатах многолетней педагогической практики и анализе исследований, отражающих ведущие тенденции в области методики преподавания литературы: взаимодействие искусств, контекстный подход к изучению произведений, проблемное обучение. Помимо цифровых возможностей Интернета, учитываются культурные особенности родного края – репертуар театров Нижнего Новгорода, что позволяет решать многоаспектную задачу интеллектуального, эстетического развития и патриотического воспитания. Методические материалы апробированы в школьной практике преподавания предмета «Литература», на курсах повышения квалификации учителей и подтвердили свою эффективность.

Ключевые слова: специфика драматического произведения, приемы обращения к театру на уроке, умозрительные представления, сценическое воплощение, трактовка образа, сопоставление художественных произведений, интерпретация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Борщевская М.Ю. Обращение к театру на уроке литературы // Литература в школе. 2022. № 2. С. 74–84. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-74-84

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-74-84

M.Yu. Borshchevskaya**Nizhny Novgorod Institute for Education Development,
Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation**

Addressing theatre in the literature lesson

Abstract. The author of the article aims to systematize the methods of addressing the art of the theater at different stages of the literature lesson on the study of the dramatic work in its specifics. Each of the techniques is illustrated by comments, examples of questions and tasks, which develop the reading and spectating potential of students, their emotional intelligence, interpretation skills and ability to think things out for themselves. Questions about the theater as a synthetic form of art, about translating text from the language of one kind of literature into another and features of perceiving dramatized prose are touched upon. A special place in the article is given to watching a theatre play before studying a literary work. That may have a number of advantages (to push the imagination, give initial ideas about the nature of the era, circumstances, characters) and limitations (in some cases, the interpretation of the text on stage can violate the integrity and the immediacy of its perception). The teacher must consider them in their work and act prudently and flexibly. The material presented is based on the results of a long-term teaching practice and research analysis reflecting leading trends in the method of teaching literature: the interaction of the arts, the contextual approach to the study of literary works, problem-based learning. In addition to the digital means of the Internet, the cultural features of Nizhny Novgorod are taken into account – the repertoire of the theaters of the region, which allows one to solve the multidimensional task of the intellectual and aesthetic development, as well as the patriotic education. Methodical material has been tested when teaching Literature in school, when improving the qualifications on courses for teachers and their effectiveness thus has been confirmed.

Key words: the specificity of a dramatic product, methods of addressing the theatre during a lesson, speculative representations, stage embodiment, the image interpretation, comparing works of fiction, interpretation

CITATION: Borshchevskaya M.Yu. Addressing theatre in the literature lesson. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 74–84. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-74-84

Интегративные методы обучения, контекстный подход к изучению произведений литературы, сопоставление художественных произведений разных видов искусства, необходимость развития эмоционального интеллекта обучающихся, мета- и межпредметные связи – все это вместе является необходимыми составляющими современного образовательного процесса. Овладение универсальными учебными действиями во многом обеспечивается культурным контекстом изучаемого предмета, а контекст литературы без его древнейших связей с театром непредставим.

У школьного предмета «Литература» существуют давние и прочные связи с искусством театра, накоплен большой опыт в области методики преподавания. О связях урока литературы и театра писали многие известные методисты-словесники. Учебный предмет «Литература» традиционно является основной тропой вхождения школьника в отечественную и мировую культуру. Так, книга Т.С. Зепаловой «Уроки литературы и театр» не утратила сегодня своей актуальности [8]. В ней словесник найдет методические разработки уроков по драматургии А.С. Грибоедова, А.Н. Островского, А.П. Чехова с использованием театральных технологий, комплексом вопросов и творческих заданий, а также рекомендации для учителя, готовящего коллективное посещение театра как одно из условий восприятия драмы в ее художественной специфике. Ценной, с учетом требований обновленных ФГОС, является предложенная автором пособия систематизация форм ученической работы и общих направлений деятельности учителя

во всех классах основной и полной средней школы.

Сегодняшним проблемам театра и образования, режиссуры урока, игровым театральным технологиям, школьному самодеятельному театру посвящены труды П.М. Ершова, А.П. Ершовой, В.М. Букатова, И.А. Подругиной и ряда других авторов [1; 2; 4; 5–7; 9; 10; 14].

Обучение и развитие читателя-ученика в процессе изучения драматического произведения, обращение к профессиональному театру в соответствии с целями и задачами литературного образования, а также организация школьной драматической самодеятельности – те взаимодополняющие и обогащающие друг друга направления работы учителя-словесника, которые являются наиболее эффективными, если осуществляются в системе.

Нельзя не согласиться с тем, что «формирование глубины восприятия, избирательного отношения к произведениям искусства, их идейного осмысления зависит в первую очередь от личного авторитета учителя, который в свою очередь определяется его педагогическим мастерством, уровнем его эстетической культуры, увлеченностью искусством и постоянной внимательностью к формированию мировоззрения своих учеников» [12, с. 9]. Каждый по собственному опыту знает, насколько сильным, мощным стимулом развития может явиться импульс, полученный от увлеченного человека. Эту увлеченность, «заразительность» не заменит ни одна из педагогических технологий, тем более в таком тонком деле, как приобщение к искусству. Поэтому весьма полезна для учителя, поставившего перед собой

задачу развития ученика-читателя через приобщение к искусству театра, может быть книга выдающегося критика, театроведа, ученого и писателя Г.Н. Бояджиева «От Софокла до Брехта за сорок театральных вечеров» [3]. В ней эмоционально и увлекательно автор рассказывает об истории театра, драматургах, актерах, режиссерах и увиденных собственными глазами самых разных спектаклях.

Кроме того, учителю, заинтересованному означенной проблемой, будет любопытен и полезен рассказ современного писателя Дины Рубиной «Все тот же сон!..». В нем психологически точно и художественно убедительно раскрывается процесс движения в душе и сознании подростка, прикоснувшегося к великой литературе и попытке воплощения ее на сцене. Это прикосновение оказывается не только развивающим, но и судьбоносным: «Не знаю, понимала ли я тогда, что присутствую при пробуждении таланта, но я была подавлена тем, как близко к сердцу Сенька принял вымысел, химеру. Пусть даже и пушкинский вымысел.

Это не Сенька – шпана и неуч, книгу в руки не бравший, – протестовал против исторической несправедливости, это талант его пробудился и требовал правды. Собственно, в этом и была разница между талантом и бесталанностью – Сенька в вымысле жить желал подлинной жизнью...»¹.

Деятельность словесника по развитию ученика-читателя, его эмоционального интеллекта, общего культурного уровня может вестись в разных направлениях, однако ос-

¹ Рубина Д. «Все тот же сон!..» // Рубина Д. Дом за зеленой калиткой: Рассказы. Эссе. Екатеринбург, 2002. С. 201.

новное из них, конечно, урок. Не забывая о приоритете искусства слова и задачах урока литературы, учитель может обращаться к просмотру спектакля (чаще всего – к просмотру фрагмента: эпизода, сцены, отдельного монолога) на разных этапах изучения произведения, ставя при этом различные цели и задачи. В зависимости от этого можно выделить следующие приемы обращения к театру на уроке.

1. Создание мотивационно-установочной ситуации в начале изучения произведения.
2. Иллюстрирование прочитанного текста для активизации умозрительных представлений и воссоздающего воображения.
3. Создание проблемной ситуации с целью углубления понимания изучаемого драматургического произведения.
4. Интерпретация интерпретации: осмысление увиденного на сцене как интерпретации прочитанного текста.
5. Различные виды сопоставительного анализа.
6. Конструирование текста радиоспектакля по прочитанному произведению.
7. Творческая и моделирующая деятельность.

Кратко прокомментируем названные приемы.

1. Для создания установки на чтение драматического произведения как наиболее сложного для восприятия рода художественной литературы, часто отстоящего от сегодняшнего школьника не только на несколько десятилетий, но и веков, необходимо перенестись в воображении в иную эпоху, увидеть ее образ в костюмах, декорациях, пластике, ритме. Для этого и можно предложить учащимся

просмотр отдельных сцен (экспозиции, завязки), чтобы пробудить их интерес, *оживить* в воображении героев пьесы и действие.

М.А. Рыбникова рекомендует просмотр спектакля до начала изучения драмы в классе [13]. На наш взгляд, с этим приемом следует обращаться весьма осторожно, чтобы не разрушить собственных умозрительных образов юных читателей, не *навязать* им готовых представлений и характеристик героев, а лишь вызвать живой интерес к художественному тексту или подтолкнуть к восприятию основного конфликта, движущего сюжет.

Так, на первом уроке знакомства с текстом комедии Ж.Б. Мольера «Тартюф, или Обманщик» учитель может предложить восьмиклассникам просмотр первого явления действия 1 (МХАТ имени М. Горького, режиссер А. Эфрос²).

Учащиеся переносятся во Францию XVII в. Однако в многоголосии героев обнаруживаются проблемы, и сегодня волнующие людей. Здесь же можно услышать первую, предварительную характеристику заглавного героя, что подготавливает завязку комедии. Оттолкнувшись от этих наблюдений, логично будет перейти к чтению текста комедии.

2. *Работа с фрагментом спектакля, иллюстрирующим прочитанное*, мало чем отличается от методики работы с иллюстрацией к тексту: можно соотнести читательское представление о героях и ситуации с тем, как видят их иллюстраторы, в нашем случае – режиссер, актеры, художники по костюмам и декораторы. Ученики постепенно знакомятся с представлением о театре как синте-

тическом виде искусства. Для этого учитель может прибегнуть не только к просмотру отдельных сцен спектакля в записи, но и к эскизам художников, участвовавших в создании спектакля.

Например, рассмотрев работы Н. Рериха к постановке пьесы-сказки А.Н. Островского «Снегурочка»³, стоит обратить внимание ребят на то, как художник создает атмосферу весенней сказки, уносящей нас в далекое прошлое, и через костюм характеризует героя.

Требующий подготовленного и бережного подхода жанр оперы может быть интересен учащимся, если приобщение к нему будет постепенным, ненавязчивым и соответствующим возрастным интересам. Так, в 5 классе при изучении повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» после просмотра комико-фантастической оперы «Черевички» на музыку П.И. Чайковского (нижегородский Театр оперы и балета, режиссер О. Иванова) можно поговорить о специфическом языке оперы, обратить особое внимание на одну из сцен или арий (например, выразительную арию Оксаны), и подумать о том, как характер и переживания героини передаются в музыке и пении.

3. *Создание проблемной ситуации на уроке предполагает конфликт, столкновение суждений*, без чего не может обойтись настоящее, взвешиваемое чтение произведения.

В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская описывают уроки по грибоедовской комедии «Горе от ума» на основе проблемного обучения. Они знакомят учащихся с исполнениями роли Софьи

² <https://www.culture.ru/movies/991/tartyuf>

³ https://vk.com/wall268873171_21060?z=photo268873171_457257030%2Fwall268873171_21060

актрисами В.А. Мичуриной-Самойловой, А.А. Яблочкиной и Т.В. Дорониной. Затем учащимся предлагается с помощью анализа текста доказать близость одной из трактовок образа Софьи замыслу А.С. Грибоедова [11].

Мы обращались к более современным постановкам. И в этом вопросе средства Интернета нельзя не переоценить: учитель может выбрать из записанных спектаклей тот, который наиболее соответствует его учебным целям и эстетическим задачам. Немаловажным считаем приобщение учащихся к театральной жизни их родного города. Нижний Новгород, с его разнообразными театрами, к счастью, предоставляет такие возможности.

Один из центральных вопросов комедии А.С. Грибоедова: кто такой Чацкий? Известно, что критики и современники давали ему различные характеристики. Учебники и учитель знакомят с ними учащихся. На обобщающем занятии по комедии и после просмотра спектакля «Горе от ума» в нижегородском ТЮЗе (режиссер В. Шрайман) или записи одноименного спектакля 2000 г. Театрального товарищества «814», где режиссером и исполнителем главной роли является Олег Меньшиков⁴, перед учащимися можно поставить следующие вопросы:

- Каким предстает Чацкий в современной постановке?
- Чью позицию, А.С. Пушкина или И.А. Гончарова, эта постановка утверждает? Или это совсем иная трактовка образа?
- Какая из трактовок вам кажется наиболее убедительной? Обоснуйте свое мнение.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=mk1aWMSii-g>

4. *Обучение написанию рецензии (комплексной или частичной) на просмотренный спектакль* – традиционная форма работы учителя-словесника. Если это рецензия на спектакль по изученному драматическому произведению, в этом случае не обойти проблему интерпретации, в которой следует различать аспекты: театральная интерпретация текста пьесы на сцене и зрительская интерпретация увиденного спектакля. В том и другом случае необходимо отличать авторскую позицию драматурга от понимания режиссерского замысла и актерского воплощения образов героев.

Интерпретация интерпретации может оказаться еще более усложненной. В этом плане любопытны наблюдения учащихся, сопоставляющих два литературных текста: сказку Х.К. Андерсена «Снежная королева» с одноименной пьесой Е. Шварца, написанной по мотивам сказки. Учитель должен помочь в объяснении расхождения сюжета и системы образов в этих произведениях еще и тем, что произошел «перевод» содержания сказки из одного рода литературы в другой, и поэтому произведение Е. Шварца, с его символами и смыслами, следует рассматривать как самостоятельное. Пятиклассникам можно предложить следующие вопросы и задания:

- Какова роль Сказочника в пьесе Шварца и почему этот герой не нужен в сказке Андерсена?
- Чем отличается Кей Е. Шварца от Кая из сказки Андерсена?
- Сравните два финала (вторую часть главы «Что происходило в чертогах Снежной королевы и что случилось потом» сказки и вторую картину четвертого действия пьесы).

К каким мыслям подводят читателей авторы произведений?

Затем пятиклассники, прочитавшие пьесу Е. Шварца и посмотревшие спектакль нижегородского ТЮЗа по этой пьесе (режиссер В. Червяков), под руководством учителя в процессе обсуждения спектакля могут написать коллективную рецензию.

Особое место занимают спектакли, являющиеся инсценированием прозы. В этом случае происходит перевод исходного текста не только на язык иного рода литературы (из эпоса в драматургию), но и из одного вида искусства в другой (из литературы, не предназначенной для сцены, в театральное действие). Учителю необходимо учесть и объяснить школьникам условность, характерную для каждого вида искусства, рода и жанра, чтобы восприятие и истолкование (интерпретация интерпретации) были адекватными, а не сводились к примитивной формуле: «А рассказ мне больше понравился».

Назовем лишь некоторые спектакли нижегородских театров и вопросы, предложенные ребятам после изучения произведений и просмотра спектаклей.

- «Алые паруса», по одноименной повести А.С. Грина, режиссеры Д. Королев и В. Червяков, театр «Вера».
 - Как создается целостный образ спектакля? Какова роль визуальных эффектов, музыки?
 - Что можете сказать об игре актеров и их трактовке образов героев Грина?
 - Как вы думаете, понравился бы спектакль автору повести «Алые паруса»?
- «Пушкин. Триптих», по мотивам «Повестей Белкина» («Станционный

смотритель», «Барышня-крестьянка», «Метель»), режиссеры О. Толоченко, К. Левшин, А. Безъязыков, театр «Комедия».

- Какая из частей триптиха и почему произвела на вас наибольшее впечатление?
 - Как вы думаете, это три стилистически разных спектакля или три части одного? Обоснуйте свою позицию.
 - Интерпретация какой повести, на ваш взгляд, более близка произведению Пушкина? Почему?
 - «Который из трех?», спектакль по рассказам А.П. Чехова, режиссер Е. Фирстова, малая сцена нижегородского ТЮЗа.
 - Как вы поняли название спектакля? Что объединяет три рассказа?
 - Удалось ли на сцене сохранить дух и настроение чеховской прозы? Какие театральные средства для этого использованы?
 - «Господа Головлевы», по мотивам одноименного романа М.Е. Салтыкова-Щедрина, режиссер И. Сакаев, театр драмы имени М. Горького.
 - По какому принципу отобраны эпизоды романа в спектакле?
 - Какие актерские работы вам показались наиболее убедительными и почему?
 - Соответствует ли визуальный образ спектакля вашим представлениям после прочтения романа Салтыкова-Щедрина?
 - Как вы поняли режиссерский замысел? Есть ли у вас вопросы к актерам и постановщикам спектакля?
5. Многообразны *виды сопоставительного анализа*, которые учитель на уроке может предложить своим ученикам: обсуждение трактовок образов героев или отдельных

их монологов в исполнении разных актеров, концепций спектаклей разных театров по одной и той же пьесе, можно сопоставить отзывы на спектакль (или пьесу) разных критиков. Интересно сопоставление театрального прочтения одного и того же произведения в разные времена и отражение тенденций времени в этих прочтениях.

Так, например, в учебнике литературы для 11 класса под редакцией В.Ф. Чертова дается информация о первой постановке пьесы М. Горького «На дне» в Московском Художественном театре, прилагаются фотографии сцен спектакля, где в роли Насти – О.Л. Книппер, в роли Сатина – К.С. Станиславский. Одно из заключительных заданий носит обобщающий характер и нацелено на развитие интерпретационных навыков обучающихся: «Посмотрите недавно вышедший на экраны фильм “На дне” (режиссер В.К. Котт). Обсудите его со своими родственниками или знакомыми. Какие актерские работы показались вам особенно удачными? Как вы оцените замысел режиссера перенести действие в наше время и представить вместо старца Луки совсем юного Луку?»⁵.

Это задание почти целиком можно транспонировать на современную версию драмы М. Горького – спектакль нижегородского драматического театра «На дне» (с аннотацией: «Классическая пьеса Горького с джазом») режиссера В. Саркисова. Заменить следует лишь последний элемент задания, касающийся Луки:

⁵ Литература. 11 класс: учебник для общеобразоват. организаций. Базовый и углубл. уровни: В 2 ч. Ч. 1 / В.Ф. Чертов, Л.А. Трубина, А.М. Антипова, А.А. Манькина; под ред. В.Ф. Чертова. 3-е изд. М., 2021. С. 231.

- Органичным ли вам показалось обращение к джазу в спектакле?
- Какие дополнительные смыслы обретает драма Горького в подобном сценическом воплощении?

6. Мы принципиально не останавливаемся на таких традиционных формах работы с драматургическим текстом, как инсценирование, чтение по ролям. Отметим только, что Т.С. Зепалова предупреждает о плюсах и минусах этих приемов, об осторожном и взвешенном к ним отношении, особенно на этапе освоения текста, когда смыслы произведения ученику еще не ясны и чтение «с листа» может выглядеть бледно или даже исказить образ героя [8].

Зато особого внимания заслуживает задание по *подготовке текста для радиоспектакля*, который может быть как гипотетическим (поскольку обучающим является уже сам отбор текстового материала), так и реально воплощенным на школьном радио.

Этот подзабытый сегодня жанр оказывается весьма полезной учебной формой занятия на заключительном этапе изучения произведения. Конструирование текста радиоспектакля (это может быть как фронтальная работа с классом, так и групповая или индивидуальная) заставит выделить в нем главное, отметить узловые и связующие моменты сюжета, расставить смысловые акценты – то есть даст возможность еще раз внимательно перечитать и осмыслить текст пьесы. На этом этапе более глубоким будет понимание, а значит, и озвучивание реплик и монологов героев пьесы станет выразительнее.

7. И, наконец, *творческая и моделирующая деятельность учеников* может быть бесконечно разнообразна. Назовем лишь некоторые виды заданий:

- инсценирование;
- словесное рисование мизансцены;
- сочинение «Рекомендаций для господ актеров» (по аналогии с гоголевскими рекомендациями для исполнителей комедии «Ревизор»);
- устное или письменное сочинение «День моего героя» (задание на восполняющее воображение, практиковавшееся К.С. Станиславским для актеров, вживавшихся в образ героя);
- создание афиши спектакля с центральным образом символического или эмблематического характера, с обязательной защитой своего варианта афиши (задание М.И. Шутана).

Следует отметить, что в живой практике урока перечисленные выше приемы могут сочетаться, переходить один в другой. Главное – найти наиболее эффективные и гармоничные для изучаемого произведения, возрастных и личностных особенностей учеников, стиля работы конкретного учителя.

В большинстве случаев рекомендуется смотреть спектакль после

знакомства с литературным текстом. В этом случае юный зритель придет на спектакль более подготовленным и понимающим. Однако зрительские ожидания и уже имеющиеся у него умозрительные представления могут не совпасть с увиденным на сцене. Об этом учитель непременно должен предупредить учащихся и по окончании спектакля обязательно дать возможность выхода впечатлениям и эмоциям. Это может быть как устное обсуждение, так и письменная работа в жанре отзыва или рецензии.

Просмотр спектакля перед изучением литературного произведения также имеет ряд преимуществ (подтолкнуть воображение, дать первоначальные представления о характере эпохи, обстоятельств, героев) и ограничений (в отдельных случаях интерпретация текста на сцене может нарушить целостность и непосредственность его восприятия). Все это необходимо учитывать учителю в своей работе и действовать осмотрительно и гибко.

Библиографический список

1. Андрачников С.Г. Теория и практика сценической школы. М., 2006.
2. Борщевская М.Ю. Театр для всех // Литература (ИД «1 сентября»). 2010. № 19. С. 24–27.
3. Бояджиев Г.Н. От Софокла до Брехта за сорок театральных вечеров. 2-е изд. М., 1981.
4. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя. М., 2002.
5. Ершова А.П. Уроки театра на уроках в школе. М., 1992.
6. Ершова А.П., Никольский Л.А. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы // Театр и образование: сборник научных трудов / отв. ред. Е.К. Чухман. М., 1992. С. 37–50.
7. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М., 1998.
8. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр: пособие для учителя. М., 1982.
9. Леонов А.А. Театральные игры на уроке литературы // Театр и образование: сборник научных трудов / отв. ред. Е.К. Чухман. М., 1992. С. 63–71.
10. Машевская С.М. Технология драматических игр Jeux dramatiques // Научный поиск. 2012. № 3. С. 37–44.
11. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М., 1977.

12. Нодель Ф.А. «Моя колея» в сценически-педагогической истории «Мертвых душ» // Литература (ИД «1 сентября»). 2018. Март-апрель. С. 43–46.
13. Основы эстетики и искусствознания: Факультативный курс: пособие для учителей / под ред. И.Л. Любинского, В.К. Скатерщикова. 2-е изд. М., 1979.
14. Подругина И.А. Театральная педагогика как технология постижения учащимися литературного произведения // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре. XXV Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 23–24 марта 2017 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018. С. 56–60.
15. Рыбникова М.А. Литературное чтение. М., 1958.
16. Соколова А.А. Визуализация как способ интерпретации художественного текста на уроках литературы // Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2018 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2019. С.148–152.
17. Ткаченко А. Школа юного зрителя: учимся смотреть спектакль // Литература (ИД «1 сентября»). 2016. Ноябрь-декабрь. С. 43–46.

References

1. Andrachnikov S.G. Teoriya i praktika stsenicheskoy shkoly [Theory and practice of the scenic school]. Moscow, 2006.
2. Borschevskaya M.Yu. Theater for everyone. *Literatura. Izdatelskiy dom «1 sentyabrya»*. 2010. No. 19. Pp. 24–27. (In Rus.)
3. Boyadzhev G.N. Ot Sofokla do Brekhta za sorok teatralnykh vecherov [From Sophocles to Brecht in forty theatrical evenings]. 2nd ed. Moscow, 1981.
4. Bukatov V.M., Ershova A.P. Ya idu na urok: khrestomatiya igrovyykh priyemov obucheniya [I'm going to the lesson: The readings of game educational techniques]. Teacher book. Moscow, 2002.
5. Ershova A.P. Uroki teatra na urokakh v shkole [Theater lessons in school lessons]. Moscow, 1992.
6. Ershova A.P., Nikolskiy L.A. Theatrical and creative methods of work at the lesson of literature. *Teatr i obrazovaniye*. E.K. Chukhman (ed.). Moscow, 1992. Pp. 37–50. (In Rus.)
7. Ershov P.M., Ershova A.P., Bukatov V.M. Obshcheniye na uroke, ili Rezhissura povedeniya uchitelya [Communication in class, or Direction of teacher's behavior]. Moscow, 1998.
8. Zepalova T.S. Uroki literatury i teatr [Literature lessons and theater]. Manual for teacher. Moscow, 1982.
9. Leonov A.A. Theater games at the lesson of literature. *Teatr i obrazovaniye*. E.K. Chukhman (ed.). Moscow, 1992. Pp. 63–71. (In Rus.)
10. Mashevskaya S.M. Technology of dramatic games Jeux Dramatiques. *Nauchny poisk*. 2012. No. 3. Pp. 37–44. (In Rus.)
11. Maranzman V.G., Chirkovskaya T.V. Problemnoye izucheniye literaturnogo proizvedeniya v shkole [Problem study of the literary work at school]. Moscow, 1977.
12. Nodel F.A. “My Gauge” in the stage and pedagogical history of “Dead Souls”. *Literatura. Izdatelskiy dom «1 sentyabrya»*. 2018. March-April. Pp. 43–46. (In Rus.)
13. Osnovy estetiki i iskusstvovznaniya: Fakultativnyy kurs [Fundamentals of aesthetics and art: Optional course]. Manual for teachers. I.L. Lyubinsky, V.K. Skatershchikov (eds.). 2nd ed. Moscow, 1979.
14. Podrugina I.A. Theater pedagogy as a technology for students to shrink a literary work. *Modern literary education: from school lessons to life in culture. XXV Golubkovsky readings. Materials of the international scientific and practical conference, March 23–24, 2017*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018. С. 56–60. (In Rus.)
15. Rybnikova M.A. Literaturnoye chteniye [Literary reading]. Moscow, 1958.
16. Sokolova A.A. Visualization as a way of interpreting an artistic text in literature lessons. *Teacher-writer and student in the educational space of the information era. XXVI Golubkovsky*

readings. Materials of the international scientific and practical conference, March 22–23, 2018. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2019. Pp. 148–152. (In Rus.)

17. Tkachenko A. School of young spectators: We learn to watch the performance. *Literatura. Izdatelskiy dom «1 sentyabrya»*. 2016. November-December. С. 43–46.

Статья поступила в редакцию 25.01.2022, принята к публикации 25.02.2022
The article was received on 25.01.2022, accepted for publication 25.02.2022

Сведения об авторе / About the author

Борщевская Марианна Юрьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры историко-филологических дисциплин, Нижегородский институт развития образования

Marianna Yu. Borshchevskaya – PhD in Education; Assistant Professor at the Department of Historical and Philological Disciplines, Nizhny Novgorod Institute for Education Development

E-mail: mamarianna@rambler.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-85-93

А.В. КулагинГосударственный социально-гуманитарный университет,
140411 г. Коломна, Московская область, Российская Федерация

«Пойдем же вдоль Мойки, вдоль Мойки...»: литературная экскурсия по стихотворению А.С. Кушнера

Аннотация. В статье предложена методическая разработка экскурсии по стихотворению А.С. Кушнера «Пойдем же вдоль Мойки, вдоль Мойки...» (1970–1971). Стихотворение о Мойке уникально тем, что здесь перед читателем проходит целая панорама достопримечательностей, встречающихся лирическому герою на пути во время прогулки по набережным. В ходе экскурсии предполагается синхронное чтение стихов и знакомство с расположенными по берегам реки Мойки и упоминаемыми в тексте стихотворения петербургскими достопримечательностями (Марсово поле, Музей-квартира Пушкина, Юсуповский дворец и др.). Одновременно с этим раскрывается художественная специфика стихотворения, особенности его лирического сюжета (нарастающая от строфы к строфе динамика прогулки), мотивируется выбор поэтом одних городских топонимов и пропуск других; комментируются и возникающие в тексте литературные ассоциации, привлекаются другие – тематически близкие данному стихотворению – произведения Кушнера. Цель предлагаемой литературной экскурсии – расширение поэтического кругозора учащихся, знакомство с архитектурой Петербурга, интеграция разных учебных предметов (литература и мировая художественная культура). Экскурсия предназначена для учащихся 7–8 классов, но может быть переориентирована и на школьников более старшего или младшего возраста. Эта экскурсия может быть и виртуальной: Интернет позволяет, благодаря Яндекс-панорамам или Гугл-панорамам, создающим эффект присутствия, «пройтись вдоль Мойки», не покидая своего учебного класса и находясь в любой точке страны. При виртуальном варианте экскурсии учитель имеет возможность привлекать учащихся для подготовки кратких сообщений о зданиях, упоминаемых в тексте стихотворения А.С. Кушнера.

Ключевые слова: А.С. Кушнер, поэтические маршруты Санкт-Петербурга, литературная экскурсия, Мойка, топоним, лирический сюжет, межпредметные связи

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Кушнер А.С. «Пойдем же вдоль Мойки, вдоль Мойки...»: литературная экскурсия по стихотворению А.С. Кушнера // Литература в школе. 2022. № 2. С. 85–93. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-85-93

A.V. Kulagin**State University of Humanities and Social Studies,
Kolomna, Moscow region, 140411, Russian Federation**

“Let’s go along the Moyka, along the Moyka...”: A literary excursion based on the poem by A.S. Kushner

Abstract. The article proposes a methodological development of an excursion based on A.S. Kushner’s poem “Let’s go along the Moyka, along the Moyka...” (1970–1971). The poem about the Moyka is unique as here a whole panorama of the sights that the lyric hero meets on the way while walking along the embankments passes before the reader. During the excursion, the teacher and their students are supposed to synchronously read poetry and get acquainted with the St. Petersburg sights located along the banks of the Moyka River and mentioned in the text of the poem (the Field of Mars, Pushkin Museum-Apartment, Yusupov Palace, etc.). At the same time, the artistic specificity of the poem is revealed, the peculiarities of its lyrical plot (the dynamics of the walk growing from one verse to another), the poet’s choice of some urban toponyms and the omission of others is motivated; the literary associations that arise in the text are also commented, and other works by Kushner that are thematically close to this poem are involved. The purpose of the proposed literary excursion is to expand the poetic horizons of students, acquaint them with the architecture of St. Petersburg and integrate various academic subjects (literature and art history). The excursion is intended for students of the seventh and eighth grades, but it can be reoriented to older or younger students. This excursion can also be virtual: the Internet allows, thanks to Yandex-panoramas or Google-panoramas that create the effect of presence, “walk along the Moyka” without leaving the classroom and being anywhere in the country. With the virtual version of the excursion, the teacher has an opportunity to ask their students to prepare short reports about the buildings mentioned in the text of the poem by A.S. Kushner.

Key words: A.S. Kushner, Saint-Petersburg poetic routs, a literary excursion, the Moyka, a toponym, the lyrical plot, interdisciplinarity

CITATION: Kulagin A.V. “Let’s go along the Moyka, along the Moyka...”: A literary excursion based on the poem by A.S. Kushner. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 85–93. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-85-93

Стихотворение «Пойдем же вдоль Мойки, вдоль Мойки...», написанное Александром Кушнером в 1970–1971 гг. [1, с. 76], является одним из самых известных его произведений, своеобразной визитной карточкой поэта. Будучи коренным петербуржцем и проведя в этом городе всю свою жизнь, Кушнер – своеобразный наследник поэзии акмеистов – всегда очень точен и конкретен в своих лирических петербургских маршрутах. В его стихах узнаются и «Петропавловская крепость, золотое острие» («Ветра невского свирепость...»), и Троицкая площадь «меж Невкой и Невой, вблизи трамвайных линий и мечети» («Что мне весна? Возьми ее себе!...»), и находящийся в стороне от главных петербургских достопримечательностей Екатерингофский сад с «речкой, лежащей неловко, как будто больной на боку, с названьем Екатерингофка, что еле влезает в строку» («В одном из ужаснейших наших...»).

Стихотворение о Мойке уникально в этом смысле тем, что здесь перед читателем проходит целая панорама достопримечательностей, встречающихся лирическому герою на пути во время прогулки по набережным¹. Впрочем, и лирические перечни тоже вполне в духе героя нашей статьи (напомним, например, строки, относящиеся тоже к 1970-м гг.: «Сентябрь выметает широкой метлой / Жучков, паучков с паутиной сквозной, / Истерзанных бабочек, ссохшихся ос, / На сломанных крыльях разбитых стрекоз...» [8, с. 240]).

Мы предлагаем учителю совершить с учениками литературную экскурсию по этому стихотворению [см.,

¹ О мотиве прогулки в петербургских стихах А.С. Кушнера см. подробнее в нашей работе [7, с. 58–104].

например: 3]. Сегодня это возможно не только для школьников, живущих в Петербурге или приехавших туда в качестве туристов. Экскурсия может быть и виртуальной: Интернет позволяет, благодаря Яндекс-панорамам или Гугл-панорамам, создающим эффект присутствия, «пройтись вдоль Мойки», не покидая своего учебного класса, в любой точке страны, если только он оборудован компьютерами в достаточном количестве. Впрочем, можно ограничиться проектором и слайдами [см.: 2]. Оптимальная возрастная категория участников такой экскурсии – 7–8 классы. Однако экскурсию при необходимости можно сориентировать и на тех, кто младше или старше.

Попробуем пройти поэтическим маршрутом Кушнера, комментируя упоминаемые в стихах городские реалии и вызываемые ими литературные ассоциации, что важно в контексте школьного курса литературы вообще, ибо позволяет напомнить или сообщить о каких-то именах и явлениях, связать разный литературный материал, основываясь на принципе преемственности в обучении. Источником краеведческой информации для учителя может стать, например, серия подробных краеведческих книг о Мойке, принадлежащих перу Г.И. Зуева [4–6].

Уже в первой строфе стихотворения есть несколько нуждающихся в комментарии топонимов:

Пойдем же вдоль Мойки, вдоль Мойки,
У стриженных лип на виду,
Глотая туманный и стойкий
Бензиновый угар на ходу,
Меж Марсовым полем и садом
Михайловским, мимо былых
Конюшен, широким обхватом
Державших лошадок лихих.

[8, с. 150]

Мойка вытекает из Фонтанки возле Михайловского замка – дворца Павла I. Пеший маршрут вдоль нее начинается по правому берегу, на котором и расположено Марсово поле. В советское время оно стало мемориалом погибших революционеров, а до того было местом военных парадов (отсюда и название – в честь бога войны). Кстати, оно вызывает и литературные ассоциации: на многофигурной картине Г. Чернецова «Парад 6 октября 1831 года в Петербурге» запечатлены четыре поэта: Пушкин, Крылов, Жуковский и Гнедич. Репродукцию фрагмента этого полотна можно продемонстрировать учащимся.

Вдоль берега и впрямь растут «стриженные липы». А на противоположном берегу находится Михайловский сад, примыкающий к заднему фасаду Русского музея (в прошлом Михайловского дворца – дворца великого князя Михаила Павловича). С территории сада на реку смотрит изящный ампирный Павильон Росси. В Михайловский сад с Мойки не попадешь: нужно свернуть влево на Садовую, немного пройти по этой улице и зайти в сад с ее стороны. Так что мы идем пока по правому берегу и видим на противоположном берегу еще одно ампирное – но уже куда более крупное – здание, точнее сказать, целый архитектурный ансамбль бывшего Придворно-конюшенного ведомства (арх. В.П. Стасов), в центре которого находится храм Спаса Нерукотворного Образа, а слева и справа – сами конюшни. Планировка раскинувшегося на Конюшенной площади (а на Мойку выходящего задним своим фасадом) ансамбля обыграна поэтом очень метко: он имеет полукруглую форму и в самом деле отличается «широким обхватом». Храм тоже связан с историей русской литературы – правда, с печальной ее страни-

цей: здесь в 1837 г. отпевали Пушкина. Можно рассказать учащимся, что первоначально отпевание должно было состояться в церкви Адмиралтейства, и были уже отпечатаны приглашительные билеты, но власти предвидели большое скопление людей и не хотели, чтобы похороны поэта (а не государственного деятеля) превратились в массовое выражение скорби. К сожалению, ныне ансамбль конюшенного ведомства смотрится не очень привлекательно, явно нуждаясь в ремонте или реставрации, но тут ничего не поделаешь.

Вторая строфа топонимов не содержит, и ее можно пропустить. Если же кто-то из учеников поинтересуется «тыняновской точной подсказкой» («С тыняновской точной подсказкой / Пойдем же вдоль стен и колонн, / С лексической яркой окраской / От собственных этих имен»), учитель объяснит, что имеется в виду работа выдающегося филолога (и, кстати, прозаика, автора исторических романов «Пушкин», «Кюхля», «Смерть Вазир-Мухтара») Юрия Тынянова «Проблема стихотворного языка», в которой говорится о значении «лексической окраски» и имен собственных в лирике [12, с. 86–93].

Читаем стихи:

Пойдем по дуге, по изгибу,
Где плоская, в пятнах, волна
То тучу качает, как рыбу,
То с вазами дом Фомина.

[8, с. 151]

«Дом Фомина» – это построенный незадолго до революции архитектором И.А. Фоминым в стиле неоклассицизма на правом берегу Мойки дом князя С.С. Абамелек-Лазарева (№ 23). Но никаких ваз на доме нет. Дело в том, что владелец дома потребовал от архитектора установить на здании шесть ваз в античном вкусе. Фомину

эта затея не понравилась, он считал, что вазы не будут вписываться в облик здания, но волю заказчика пришлось выполнить. После Октября, когда «власть переменилась», а у новой власти Фомин был в почете и имел вес, вазы он убрал. Поэт же, как видим, «оживляет» вид здания ракурсом из прошлого, словно перемещается в дореволюционное время, изображая дом в тогдашнем – современному человеку незнакомом – облике. Такой поэтический ход – в духе Кушнера. У него есть стихотворение «На петербургских старинных гравюрах...» (1976), в котором словно реконструируется картина Петербурга допушкинского, догоголевского: «Видно снеженную церковь Земцова, / Блещет зарытый канал. / Главного штаба еще никакого / Нет: вместо штаба – провал» [8, с. 265] (кстати, до Главного штаба мы скоро дойдем).

А дальше нас ждут – уже на левом берегу реки – два знаменитых здания:

Пойдем мимо пушкинских окон,
Музейных подобранных штор,
Минuem Капеллы широкой
Овальный, с афишами, двор.

«Пушкинские окна» – окна последней квартиры поэта в доме № 12. Учащимся, конечно, нужно напомнить о последних днях жизни поэта и о его гибели; впрочем, этой темы учитель касался и выше, комментируя упоминание конюшен. Здесь можно вспомнить и другие стихи Кушнера: «Мойки горестный изгиб / Многое напоминает. / Конский храп и конский скрип / К слуху бедному прилип, / Прямо за сердце хватает» [9, с. 78] (напомним: «Пойдем по дуге, по изгибу...»). Строки отсылают к тому моменту, когда кони привезли смертельно раненного Пушкина в этот дом. А недалеко от двенадцатого дома – здание Государственной академической капеллы (№ 20),

действительно «широкое», и ее двор, в самом деле имеющий форму, близкую овальной, и афиши там, конечно, есть. В очередной раз отмечаем «акмеистическую» точность поэтического зрения автора стихов. Кстати, в зале Капеллы в сентябре 2016 г. прошел юбилейный вечер, посвященный 80-летию Кушнера. Попутно, между пушкинским домом и зданием Капеллы, можем задержаться у дома № 14, отмеченного мемориальной доской в честь жившего в этом доме пушкинского лицейского друга, декабриста Ивана Пущина.

Наш путь, между тем, продолжается:

Вдоль здания Главного штаба,
Его закулисной стены,
Похожей на желтого краба
С клешней непомерной длины.

[8, с. 151]

«Закулисная» стена построено К.И. Росси здания Главного штаба (стена парадная выходит на Дворцовую площадь) тянется вдоль правого берега Мойки на протяжении примерно двух с половиной сотен метров, в зрительном восприятии словно сливаясь с соседними с ней постройками, вплоть до пересечения с Невским проспектом. В одном из ранних своих стихотворений – «О здание Главного штаба!..» (1963–1964) – поэт подметил, что у этого фасада необычная – слегка изгибающаяся – форма: «О здание Главного штаба! / Ты желтой бумаги рулон, / Размотанный слева направо / И вогнутый, как небосклон» [8, с. 32]. В стихах же начала 1970-х гг. он изобретательно нашел другое неожиданное сравнение: «Похожей на желтого краба / С клешней непомерной длины». Здание Главного штаба в самом деле асимметрично, и восточная его часть как бы выпирает из общей, сравнительно симметричной, планировки.

Ныне эта часть здания принадлежит Эрмитажу. В очередной раз отмечаем наблюдательность Кушнера, присущее ему острое чувство архитектурной оригинальности построек, встречающихся его лирическому герою. Конечно же, за этим стоит большой опыт собственных прогулок поэта и его заинтересованно-личный диалог с родным городом.

Наш маршрут должен пересечь главную улицу Петербурга, и темп прогулки нарастает, едва не переходя в «бег». Нарастает и динамика самого стихотворения. Здесь мы можем (чтобы не дать слушателям отвлечься от лирического «повода» экскурсии – самих стихов) сказать учащимся, что даже в небольшом стихотворении развитие лирического сюжета предполагает нарастание напряжения, а уж сравнительно объемистый поэтический текст и вовсе не может быть эмоционально однородным. Итак:

Потом через Невский, с разбегу,
Все прямо, не глядя назад,
Пойдем, заглядевшись на реку
И Строганов яркий фасад.

[8, с. 151]

Угловой дворец графа Строганова (Невский пр., 17) построен Ф.Б. Растрелли в стиле барокко. Называя его «ярким», поэт имеет в виду не столько окраску здания (кажется, она ни в семидесятые годы, ни впоследствии сильной яркостью как раз не отличалась), сколько архитектурное убранство: колонны, наличники, лепнина... Здесь стоит рассказать ученикам об интересах владевших дворцом представителей семьи Строгановых, разных ее поколений, – ценителей и собирателей произведений искусства. Во дворце была своя картинная галерея. Ныне здание принадлежит Русскому музею; здесь проходят выставки.

И дальше, по левую руку
Узнав Воспитательный дом,
Где мы проходили науку,
Вдоль черной ограды пойдем...

[Там же, с. 151]

Воспитательный дом был создан усилиями екатерининского вельможи И.И. Бецкого; сегодня стоящее в глубине двора здание, выполненное в стиле позднего классицизма, имеет номер 52, перед ним находится бюст основателя. Оно сохраняет облик, который приобрело после перестройки 1839–1843 гг. (арх. П.С. Плавов). Теперь это один из корпусов Российского государственного педагогического университета (прежде – ЛГПИ) имени А.И. Герцена. Этому же вузу принадлежит (и даже служит главным его корпусом) дворец графа Разумовского, который мы должны были пройти чуть раньше (№ 48; арх. А.Ф. Кокоринов и Ж.-Б. Валлен-Деламот) и который в свое время тоже относился к Воспитательному дому. Оба здания отделены от проезжей части черной оградой, так что поэт точен и в этом. Александр Семенович действительно «проходил науку» на факультете русского языка и литературы Герценовского пединститута: сюда он перешел на четвертый курс из областного пединститута имени Покровского после закрытия последнего. Правда, располагался литфак не в том здании и не в другом, а в одном из соседних корпусов, выходящем на угол Мойки и улицы Дзержинского (до того и позже – Гороховая).

В этом месте лирического сюжета в стихотворении появляется – хотя и не напрямую, а с помощью цитаты – другое крупнейшее литературное имя:

И, плаваясь на шпигле от солнца,
Пускай в раздвижных небесах
Корабль одинокий несется,
Несется на всех парусах.

[8, с. 151]

Две последние строки – прямая цитата из стихотворения Лермонтова «Воздушный корабль», в котором поэтическое воображение автора рисует посмертное явление Наполеона во Франции («По синим волнам океана, / Лишь звезды блеснут в небесах, / Корабль одинокий несется, / Несется на всех парусах <...> Несется он (Наполеон – А.К.) к Франции милой, / Где славу оставил и трон, / Оставил наследника-сына / И старую гвардию он» [11, с. 437, 438]). Но какое отношение имеет все это к прогулке «вдоль Мойки»? Дело в том, что на пересечении Мойки с Гороховой пешеход видит с правой стороны, вдалеке, шпиль Адмиралтейства (стиль классицизма; арх. А.Д. Захаров), украшенный на самом верху изображением кораблика. Вот кораблик и «несется» в стихах, только не «по синим волнам океана», как у Лермонтова, а «в раздвижных небесах». Небеса названы «раздвижными» потому, что погода в приморском городе очень неустойчива: то набегут тучи, то проглянет солнце, то опять станет пасмурно.

Между тем, наш поэтический поход вдоль Мойки продолжает убыстряться, и кажется, сама ветреная петербургская погода подгоняет нас на этом пути: «Как ветром нас тянет и тянет». Любопытно, что лирический герой стихотворения никак не откликнулся на появление на его пути Исаакиевской площади с официальными постройками (Мариинский дворец, бывшее германское посольство, памятник Николаю I), придающими площади несколько «холодоватый» вид. Может быть, дело в том, что прогулка вызывает в его памяти очень личные переживания, и императорский официоз им не очень созвучен? Вот и мы словно «с разбегу» миновали и не заметили эту площадь,

хотя в экскурсии мы о ней, конечно, скажем, равно как и прокомментируем ее отсутствие в стихах.

Но тут выясняется, что на набережных Мойки встречаются постройки не только классической архитектуры XVII и XIX-го вв.:

Дом Связи – как будто коробка
И рядом еще коробок.
И дом, где на лестнице робко
Я дергал висячий звонок.
И дом, где однажды до часу
В квартире чужой танцевал.
И дом, где я не был ни разу,
А кажется, жил и бывал.

[8, с. 152]

Дом Связи (Дворец культуры работников связи; ул. Большая Морская, 58; здание смотрит одним фасадом на Мойку, другим – на эту улицу, идущую параллельно реке) перестроен в 1930-е гг. из немецкой кирпичи; в результате постройка обрела черты распространенного в ту пору стиля конструктивизма. Конструктивизм предполагает подчеркнутую стереометричность, «кубичность» форм. Это стиль, казалось бы, не «кушнеровский»: поэт обычно предпочитает классические формы, его архитектурные вкусы не приближаются к нашему дню ближе, чем на расстояние стиля начала двадцатого века модерн (см. стихотворение «Наш северный модерн, наш серый, моложавый...»). Но в самом начале своего пути он написал стихотворение «Архитектура первых пятилеток...», из которого явствует, что и к этой грани архитектурного облика северной столицы он не равнодушен: «Архитектура первых пятилеток / Встречает нас из-за зеленых веток / Структурой камня, грубой и нагой, / И чувствую: я не хочу другой! / Поставленный фасадом против ветра, / Дом кажется мечтою геометра...» [10, с. 12].

А мы идем дальше по набережной:

Ну что же? Юсуповский желтый
Остался не назван дворец
Да словно резинкой подтертый
Голландии Новой багрец.

[8, с. 152]

Дворец Юсуповых на левом берегу реки (дом № 94) построен по проекту Ж.-Б. Валлен-Деламота в 1770-х гг. Он известен как место убийства Григория Распутина, а ныне в здании располагается Дворец культуры работников просвещения. Новая Голландия (арх. С.И. Чевакинский и Валлен-Деламот; стиль раннего классицизма) – общее название двух рукотворных островов справа от русла Мойки, которое приписывается Петру I. Оно действительно в духе Петра, очень ценившего Голландию как пример трудолюбия и умения «отвоевывать» у моря участки суши. Новая Голландия, где изначально находились морские склады, со стороны Мойки смотрится как крепость. На реку выходит высокая (23 метра) арка этого сооружения, под которой начинается небольшой канал, отделяющий один остров от другого. Неяркий «багрец» кирпича, из которого сложена постройка, в самом деле производит впечатление «словно резинкой подтертого» (показательно это «школьное» сравнение под пером более десяти лет проработавшего учителем русского языка и литературы поэта). В ту пору, когда писались стихи, Новая Голландия принадлежала – все в том же качестве складов – Военно-Морскому флоту и была

закрыта для посетителей. Теперь здесь зона отдыха, доступная каждому горожанину. Но со стороны Мойки туда не попасть, надо обойти «архипелаг» и выйти на Крюков канал.

Экскурсия подошла к концу. В финале стихотворения выясняется, что лирический герой гулял по Мойке с возлюбленной, и звучит любовная тема («Твою ненаглядную руку / Так крепко сжимая в своей, / Я все отодвинуть разлуку / Пытаюсь, но помню о ней...»), переплетаясь с темой города:

И может быть, это сверканье
Листвы, и дворцов, и реки
Возможно лишь в силу страданья
И счастья, ему вопреки!

[Там же, с. 153]

Использовать ли в экскурсионном занятии эти строки – учитель решит сам. Мы же полагаем, что предложенный нами вариант литературной экскурсии может быть полезен с точки зрения не только расширения поэтического кругозора учащихся, но и с точки зрения их приобщения к архитектурному наследию великого города и постижения межпредметных связей (литература и мировая художественная культура).

В заключение скажем, что при виртуальном варианте экскурсии учителю не обязательно вести всю ее самому. Он может поручить нескольким учащимся подготовить краткие сообщения о зданиях, упоминаемых в ходе экскурсии. Это разнообразит занятие и позволит участникам литературного путешествия заработать оценки.

Библиографический список

1. Александр Кушнер: материалы к библиографии / сост. А.В. Кулагин. М., 2021.
2. Александрова Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы // Литература в школе. 2010. № 10. С. 22–24.

3. Галкина Т.В. Педагогический потенциал объектной классификации современных литературных экскурсий // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 2. С. 44–51.
4. Зуев Г.И. Течет река Мойка: От Фонтанки до Невского проспекта. М.; СПб., 2012.
5. Зуев Г.И. Течет река Мойка: Правый берег: От Невского проспекта до Устья. М.; СПб., 2014.
6. Зуев Г.И. Течет река Мойка: Продолжение путешествия...: От Невского проспекта до Калинкина моста. М.; СПб., 2013.
7. Кулагин А. Поэтический Петербург Александра Кушнера: монография; статьи; эссе. Коломна, 2020.
8. Кушнер А. Избранное. М., 2005.
9. Кушнер А. «Мойки горестный изгиб...» // Нева. 1970. № 9. С. 78.
10. Кушнер А. Первое впечатление: стихи. М.; Л., 1962.
11. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1. Л., 1979.
12. Тынянов Ю.Н. Литературный факт. М., 1993.

References

1. Aleksandr Kushner: materialy k bibliografii [Alexander Kushner: materials for the bibliography]. A.V. Kulagin (ed.). Moscow, 2021.
2. Aleksandrova E.V. Virtual excursion as one of the effective forms of organization of the educational process at literature lesson. *Literature at School*. 2010. No. 10. Pp. 22–24. (In Rus.)
3. Galkina T.V. Pedagogical potential of object classification of modern literary excursions. *Pedagogical Review*. 2020. No. 2. Pp. 44–51. (In Rus.)
4. Zuev G.I. Tchetet reka Moika: Ot Fontanki do Nevskogo prospekta [The Moika River flows: From the Fontanka to Nevsky Prospekt]. Moscow; St. Petersburg, 2012.
5. Zuev G.I. Tchetet reka Moika: Pravyi bereg: Ot Nevskogo prospekta do Ustyia [The Moika River flows: Right bank: From Nevsky Prospekt to Ustia]. Moscow; St. Petersburg, 2014.
6. Zuev G.I. Tchetet reka Moika: Prodolzhenie puteshestviya...: Ot Nevskogo prospekta do Kalinkina mosta [The Moika River flows: Continuation of the journey...: From Nevsky Prospekt to Kalinkin Bridge]. Moscow; St. Petersburg, 2013.
7. Kulagin A. Poeticheskiy Peterburg Aleksandra Kushnera [Poetic Petersburg of Alexander Kushner]. Kolomna, 2020.
8. Kushner A. Izbrannoe [Selected works]. Moscow, 2005.
9. Kushner A. “Moika’s woeful bend...”. *Neva*. 1970. No. 9. P. 78. (In Rus.)
10. Kushner A. Pervoe vpechatlenie: Stikhi [First impression: Poetry]. Moscow; Leningrad, 1962.
11. Lermontov M.Yu. Sobraniye sochineniy: V 4 t. [Collection of works in 4 vols]. Vol. 1. Leningrad, 1979.
12. Tyunyanov Yu.N. Literaturnyj fakt [Literary fact]. Moscow, 1993.

Статья поступила в редакцию 15.10.2021, принята к публикации 25.11.2021
The article was received on 15.10.2021, accepted for publication 25.11.2021

Сведения об авторе / About the author

Кулагин Анатолий Валентинович – доктор филологических наук; профессор кафедры русского языка и литературы филологического факультета, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, Московская область

Anatoly V. Kulagin – ScD in Philology; Professor at the Department of the Russian Language and Literature, Faculty Philology, State University of Humanities and Social Studies, Kolomna, Moscow region

E-mail: kula-mariya@yandex.ru

И.А. Щеголева

Гимназия № 8,
162626 г. Череповец, Вологодская область, Российская Федерация

Приемы активизации учебно-исследовательской деятельности школьников на уроках литературы в 5 классе (на материале сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители»)

Аннотация. Цель статьи – проанализировать эффективность таких приемов работы, как «отсроченная отгадка», «пересечение тем», «фантастическая добавка», «точка зрения», «опрос-итог», которые позволяют активизировать учебно-исследовательскую деятельность учащихся; описать методику их применения на уроках литературы при изучении сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители». Выбор методических приемов определяется художественными особенностями произведения. Сказка «Черная курица, или Подземные жители» построена по принципу головоломки. А. Погорельский создает «игровой» текст и тем самым предвосхищает открытия современных писателей-постмодернистов, превративших литературу в своеобразную интеллектуальную игру. Ведя со своими читателями такую игру, писатель стирает грань между реальностью и вымыслом и незаметно погружает их в удивительный мир детской души, которая проходит через различные испытания. В современном литературоведении по отношению к постмодернистскому «игровому» тексту часто используется метафора «ловушка», но она применима и в том случае, когда речь идет о «сложноорганизованных произведениях». Таким произведением и является сказка А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители». Творческие работы учащихся убеждают нас в том, что литературное развитие школьников протекает интенсивнее, когда учитель разрабатывает свою «арифметику чтения», используя интерактивные методические приемы, соответствующие стратегиям современного образования. Такие приемы являются эффективным средством активизации учебно-исследовательской деятельности школьников, развивают их логическое и творческое мышление и помогают понять, что литература – это всегда диалог писателей и поэтов разных культур и эпох с читателями.

Ключевые слова: изучение сказок в средней школе, «арифметика чтения», сравнительный анализ, «ловушки» художественного текста, аллегория, нравственно-философский смысл художественного произведения

Благодарности. Хочется выразить благодарность своей ученице Валерии Чижовой, которая подготовила иллюстрации к сказке А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители» и во многом вдохновила нас на написание этой статьи.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Щеголева И.А. Приемы активизации учебно-исследовательской деятельности школьников на уроках литературы в 5 классе (на материале сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители») // Литература в школе. 2022. № 2. С. 94–105. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-94-105

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-94-105

I.A. Shchegoleva

Gymnasium No. 8,
Cherepovets, 162626, Vologda region, Russian Federation

Techniques of enhancing the educational and research activity of the fifth grade pupils' at the lessons of literature (a case study of A. Pogorelskiy's fairytale "The Black Hen or the Underground inhabitants")

Abstract. The purpose of the article is to analyze the effectiveness of such working techniques as "delayed answer", "intersection of topics", "fantastic addition", "point of view", "survey-result", which help to enhance the educational and research activity of students; and also describe the methodology for their application in literature lessons when studying A. Pogorelsky's fairy tale "The Black Hen, or Underground Inhabitants". The choice of methodological techniques is determined by the artistic features of the work. The fairy tale "Black Hen, or Underground Inhabitants" is built on the principle of a puzzle. A. Pogorelsky creates a "gaming" text and thereby anticipates the discoveries of modern postmodern writers who have turned literature into a kind of intellectual game. By playing such a game with his readers, the writer blurs the line between reality and fiction and imperceptibly immerses them in the wonderful world of a child's soul, which goes through various trials. In modern literary criticism, the metaphor of "trap" is often used in relation to the postmodernist "gaming" text, but it is also applicable when it comes to "complexly organized works". A. Pogorelsky's fairy

tale "The Black Hen, or Underground Inhabitants" belongs with these works. The creative work of students convinces us that the literary development of schoolchildren proceeds more intensively when the teacher develops their own "reading arithmetic" using interactive teaching methods that correspond to the strategies of modern education. Such techniques are an effective means of enhancing the educational and research activities of schoolchildren; they develop children's logical and creative thinking and help them understand that literature is always a dialogue between writers and poets of different cultures and eras with readers.

Key words: studying fairytales in a secondary school, «arithmetic of reading», comparative analysis, «traps» of a piece of fiction, allegory, moral and philosophical meaning of a piece of fiction

Acknowledgments. The author expresses her gratitude to her student Valeriya Chijova, who prepared the illustrative material for A. Pogorelsky's fairy tale "The Black Hen, or Underground Inhabitants" and in many ways inspired the author when writing this article.

CITATION: Shchegoleva I.A. Techniques of enhancing the educational and research activity of the fifth grade pupils' at the lessons of literature (a case study of A. Pogorelskiy's fairytale "The Black Hen or the Underground inhabitants"). *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 94–105. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-94-105

Известный культуролог А.А. Генис писал: «Чтобы сохранить чтение, надо вернуться к "арифметике чтения". Только навык умелого чтения позволяет решить всякую задачу и влюбиться в подходящую, а не навязанную программой книгу. Чтению учат, как всему остальному: осваивая азбуку, исследуя связи, понимая цели и оценивая средства» [2, с. 13]. Как правильно воспользоваться этой арифметикой, чтобы добиться результата: научить детей читать и понимать прочитанное? Над этим вопросом задумывается, наверное, каждый учитель-словесник, работающий в школе. Он разрабатывает свою «арифметику чтения»: формирует на протяжении многих лет копилку интерактивных методических приемов, которые повышают у детей интерес к художественной литературе.

В настоящей статье мы рассмотрим некоторые приемы, которые

можно использовать на уроках литературы в 5 классе при изучении сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители», чтобы активизировать учебно-исследовательскую деятельность учащихся, увлечь их изучаемым предметом и тем самым выработать устойчивую потребность в чтении.

Цель первого урока «Герои и события сказки А. Погорельского "Черная курица, или Подземные жители". Образ Алеши» – дать учащимся краткие сведения о жизни и творчестве А. Погорельского; объяснить, почему его называют русским Гофманом; чем главный герой сказки «Черная курица, или Подземные жители» Алеша похож на Мари из сказки Гофмана «Щелкунчик и мышиный король» и чем отличается от нее.

Начиная разговор о творчестве А. Погорельского с пятиклассниками, мы используем приемы «отсроченная

отгадка» и «пересечение тем». Две формулы первого из них описаны в книге А.А. Гина «Приемы педагогической техники»: «Формула 1: в начале урока учитель дает загадку (удивительный факт), отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе над новым материалом. Формула 2: загадку (удивительный факт) дать в конце урока, чтобы начать с нее следующее занятие» [3, с. 33]. Там же описана формула и второго приема: «Ученики отвечают на вопросы, связывающие новый материал с ранее изученной темой» [Там же, с. 41]. Прием «пересечение тем» при изучении сказки А. Погорельского, как и при изучении других художественных произведений, на уроках литературы является важнейшим элементом технологии «диалог культур». Объединяясь на первом уроке с приемом «отсроченная отгадка», он позволяет актуализировать знания учащихся по ранее изученному материалу и настроить их на новую тему. Расскажем, как мы применяем оба приема в своей педагогической практике.

В классе звучит музыка, которая сопровождала на предыдущих уроках появление Дроссельмейера, героя сказки Э.Т.А. Гофмана «Щелкунчик и мышиный король». Так с самого начала в сознании учащихся объединяются два произведения, близкие по содержанию и по форме, и формируется «исследовательская позиция» [9], которая будет себя проявлять в ходе решения ими учебно-исследовательских задач.

Заметим, что выбор методических приемов на первом уроке вовсе не является случайным. Как известно, сказка «Черная курица, или Подземные жители» построена по принципу

головоломки. В этом смысле А. Погорельский предвосхищает открытия современных писателей-постмодернистов, превративших литературу в своеобразную интеллектуальную игру, например, «произведения Милорада Павича, создавшего роман-кроссворд, роман-лексикон, роман-руководство по гаданию на картах Таро, роман со множеством возможных концовок, одну из которых читатель может выбрать на свой собственный вкус» [8].

Вот почему для решения следующей учебно-исследовательской задачи мы используем прием «фантастическая добавка». Его формула также описана в книге А.А. Гина: «Вы можете переносить учебную ситуацию на фантастическую планету... придумать фантастическое растение/животное... перенести реального или литературного героя во времени; рассмотреть изучаемую ситуацию с необычной точки зрения, например глазами инопланетянина или древнего грека» [3, с. 34]. Методический прием «фантастическая добавка» помогает целенаправленно формировать все необходимые компоненты исследовательской культуры школьников (способность к анализу, сравнению, обобщению, синтезу и т.п.) и реализует себя на первом уроке в следующем задании:

- *Послушайте литературный анекдот, написанный в стиле Д. Хармса. О каком русском писателе идет в нем речь? Благодаря какому произведению он стал известен в русской литературе? Как вы думаете, что в этом анекдоте – правда, а что – вымысел?*

Однажды Гофман написал сказку. Про одну маленькую девочку, которой приснился удивительный сон.

Гофман назвал сказку «Щелкунчик и Мышиный король» и приехал в Россию, чтобы напечатать в журнале. Редактор журнала быстро сообразил, что на этой вещице можно прилично заработать, а заодно – сделать подарок любимому племяннику. И решил скорее все отредактировать. И отредактировал.

Место действия из Германии перенес в Россию. Мари переименовал

в Алешу. Вместо Дроссельмейера у него стала Черная курица. Зачеркнул Гофман, написал Перовский и лег спать. Вдруг посреди сладкого сна его пронзила кошмарная мысль. Название, название он не изменил. Тут же, почти не одеваясь, уехал в село Погорельцы. Вскоре отредактированная сказка была напечатана.

Учащиеся, решая эту задачу, заполняют по ходу урока таблицу.

Таблица 1

Русский Гофман

Вопросы и задания	Ответы
Имя и фамилия писателя	<i>Антоний Погорельский</i>
Произведение, благодаря которому он стал известен в русской литературе	<i>Сказка «Черная курица, или Подземные жители»</i>
Что в этом анекдоте – правда, а что – вымысел?	<i>Антоний Погорельский – это псевдоним писателя. Настоящее его имя – Алексей Алексеевич Перовский. Любимым писателем А. Погорельского был Э.Т.А. Гофман, но он никогда с ним не встречался</i>

После того как пятиклассники выполнят задание, учитель может сказать, что А. Погорельский жил в одно время с И.А. Крыловым, В.А. Жуковским, А.С. Пушкиным. Сказку «Черная курица, или Подземные жители» он написал для своего племянника Алексея Константиновича Толстого, который, когда вырос, стал известным русским писателем. Почему же А. Погорельского называют русским Гофманом? Отвечая на этот вопрос, мы снова обращаемся к приему «пересечение тем». Как было уже сказано, он активизирует один из самых сложных видов учебно-исследовательской деятельности пятиклассников на уроках литературы [10], в нашем случае помогает выделить большое количество дета-

лей в сказке А. Погорельского и тем самым обогатить свои первоначальные представления о характере ее главного героя Алеши. Вот как звучит задание, построенное на этом приеме:

- *Чем главный герой сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители» Алеша похож на Мари из сказки Гофмана «Щелкунчик» и чем отличается от нее? Результаты своих наблюдений отразите в таблице.*

Пятиклассники легко справляются с этим заданием, уже имея определенный опыт сопоставления художественных произведений. После проведенного на уроке учебного исследования учитель составляет таблицу (табл. 2).

Таблица 2

Герои Гофмана и Погорельского

Герои	Мари	Алеша
Возраст	7 лет	9 лет
Характер	Добрая, послушная девочка; словно прирожденная принцесса, она правит светлым королевством, которое существует лишь в ее воображении	Скромный, добрый мальчик, у которого, как и у героини Гофмана, есть свой воображаемый мир
Любимые занятия	Любит играть в куклы, сидеть смиренно и тихо, уйдя в себя	Любит при чтении книг мысленно переноситься в старинные, давно прошедшие времена, ждать, когда явится волшебница и сквозь дырочку в заборе подаст ему игрушку, или талисман, или письмецо от папеньки и маменьки; любит кормить курочек
Друзья	Щелкунчик	Чернушка
Чем жертвуют герои, чтобы спасти своих друзей?	Мари жертвует ради Щелкунчика сахарными куколками	Алеша, чтобы спасти Чернушку, жертвует империялом, «составлявшим все его имение, который берег он пуще глаза своего, потому что это был подарок доброй его бабушки» [7, с. 48]
Вывод: герои сказок Гофмана и Погорельского, несмотря на небольшие отличия, очень похожи, их можно назвать маленькими волшебниками		

В конце первого урока задаем вопросы, побуждающие пятиклассников к рефлексии. Например: *получили ли вы ответы на те вопросы, которые для себя сформулировали в начале урока? Что на уроке было главным? Что было самым интересным?*

Цель второго урока «Реальное и фантастическое в сказке А. Погорельского “Черная курица, или Подземные жители”» – ответить на вопрос: *есть ли в сказке А. Погорельского настоящие чудеса, как в народных волшебных сказках, или же их нет?* Ответ на него учащиеся получают, принимая участие в деловой игре «точка зрения»: две группы учеников должны доказать правильность про-

тивоположных точек зрения. Сказка А. Погорельского предоставляет для этого великолепную возможность, так как построена, как было уже сказано, по принципу головоломки. Жизнь главного героя Алешки может восприниматься в ней сразу в двух ракурсах: в волшебном, чудесном и реальном. Как и Гофман, используя сказочную форму повествования, Погорельский намеренно запутывает читателя, а потом разрушает чудесный, волшебный смысл описанных в произведении событий одним предложением. Каким именно – это и предстоит выяснить пятиклассникам.

В ходе урока одна группа учащихся должна доказать, что все

приключившееся с Алешей – это лишь удивительный сон; другая – что все невероятные события, описанные в произведении, – это явная фантастика (сверхъестественное).



Рис. 1. В. Чижова. Иллюстрация к сказке А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители»

Формула деловой игры «точка зрения» описана в книге А.А. Гина [3, с. 61]: группы обсуждают свои аргументы и возможные контраргументы противников, потом вступают в диспут, внимательно выслушивают своих оппонентов, представляющих противоположную точку зрения, задают им свои вопросы. Если у одной группы появляются интересные мысли, имеющие отношение к заданию другой группы, смело их высказывают, а секретарь заносит их в копилку идей.



Рис. 2. В. Чижова. Иллюстрация к сказке А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители»

Например, группа учащихся, которая доказывала, что все приключившееся с Алешей – это лишь удивительный сон, говорит, что автор об этом пишет прямо: «Наконец сон его *преодоле*л» (курсив наш. – И.Щ.) [7, с. 50]. Это также подчеркивается и множеством деталей: образы сна Алеши – это своеобразная комбинация дневных впечатлений (черная курица, старушки-голландки, рыцари и т.п.). Коноплю в народной медицине использовали как снотворное, успокаивающее средство. Алеша засыпает и видит, как сначала входит в его комнату учитель, смотрит, все ли в порядке, и уходит. Потом герой замечает, как шевелится белая простыня, висящая почти до полу. Ему слышится, как будто что-то под

кроватю царапается. Алеше кажется, что кто-то тихим голосом зовет. О его пробуждении написано следующее: «Недель через шесть Алеша, с помощью Божиею, выздоровел, и все происходившее с ним перед болезнью казалось ему тяжелым сном» [7, с. 69].

Группа учащихся, которая доказывала, что все невероятные события, описанные в произведении, – это явная фантастика, отмечает, что сон Алеша в самом начале обрывается: «...и он только успел во сне разговариваться с Чернушкой, как, к сожалению, пробужден (курсив наш. – И.Ш.) был шумом разъезжающихся гостей» [Там же, с. 50]. Этот переход к сверхъестественному намечается незаметно. Герой попадает в иной мир, который существует параллельно с миром реальным.

Учитель оценивает работу учащихся: кто был убедительнее? Кто допустил ошибки или использовал некорректные приемы аргументации? Следующее задание звучит так:

• *Кто же прав? Почему возможны две противоположные читательские точки зрения? Может, сказка «Черная курица, или Подземные жители» представляет собой открытую задачу, в которой возможно два решения? А как думает автор? Какова его точка зрения?*

Намекать учащимся, что точка зрения автора прячется в одном предложении сказочного повествования. Находят ли его пятиклассники? Скажем сразу, не всегда, но находят. И сколько радости они при этом испытывают, когда понимают, что автор намеренно расставляет для читателя «ловушки» [6], заставляя сначала поверить в то, что все случившее с Алешей – это настоящее волшебство, а потом недвусмыслен-

но дает понять, что все чудеса, описанные в произведении, – это лишь сон героя, когда сообщает в последнем предложении о том, что «все его [Алешу] снова полюбили и стали ласкать, и он сделался примером для своих товарищей, хотя уже и не мог выучить наизусть двадцать печатных страниц вдруг, *которых, впрочем, ему и не задавали*» (выделено нами. – И.Ш.) [Там же, с. 69].

Спрашиваем у учеников: «*Почему автору удалось обмануть своих читателей?*» На этот вопрос ответить непросто. И все-таки очень часто дети дают на него ответ, говоря о том, что в своей сказке автор описал необычный сон, в котором человеку снится, что он просыпается, и поэтому ему кажется, что все происходит на самом деле.

Учитель может сказать, что в современной психологии такой сон называют *люсидным*. Вот как описывает характер такого сна А.А. Генис: «Во время такого сновидения вы становитесь хозяином ситуации – властелином вымышленного вами мира. Явь и сон сливаются в некую гибридную реальность. При этом лусидный сон позволяет пережить то, к чему всегда стремится искусство, – ощутить себя как другого. Для этого нужно проснуться во сне – *понять, что спишь, и, не выходя из этого состояния, взять контроль над ситуацией на себя...*» (выделено нами. – И.Ш.) Вы понимаете, что дело происходит во сне, но это не мешает реализму переживаний. Все это звучит невероятно, однако многие, особенно в детстве, переживали состояние лусидности» [1, с. 307–308].

Пятиклассники не просто удивлены, они захвачены феноменом лусидного сна, описанного в сказке

«Черная курица». Возможно, впервые художественное произведение становится для них открытой дверью в психологизм, своеобразным путешествием в загадочный мир человеческого подсознания. Ведя со своими юными читателями увлекательную интеллектуальную игру, Погорельский, как и Гофман, стирает грань между реальностью и вымыслом и незаметно погружает их в удивительный мир детской души. И получается, что «Черная курица» оказывается интереснее и богаче по содержанию, чем кажется на первый взгляд. В этом-то и заключается главная ее прелесть.

В конце урока задаем вопросы, побуждающие учащихся к рефлексии: *что узнали на уроке? Достигли ли цели урока? Что научились делать на уроке? Что узнали о чудесном сне Алеши на этом уроке и что хотите узнать на следующем?*

Цель третьего урока «Чудесный сон Алеши» – объяснить учащимся, как описанный в произведении сон главного героя превращается в иносказание, в рассказ об этапах взросления человеческой души, о тех опасностях, которые на этом пути ее подстерегают. В начале урока мы говорим с пятиклассниками о природе человеческих снов и о том, что в древности к их толкованию относились очень серьезно. Различные архаические культуры тысячелетиями развивали и поддерживали это искусство. Мы же, чтобы понять смысл сказки А. Погорельского, будем разгадывать сон ее главного героя Алеши.

Один из первых вопросов звучит так: *если все чудеса, описанные в сказке, лишь сон героя, тогда почему произведение называется не «Чудесный сон Алеши», а «Черная курица»? Почему так важен этот образ?*

Пятиклассники говорят о том, что Чернушка становится учителем и наставником главного героя, помогает понять, что он сделал правильно, а что неправильно. Скажем учащимся, что образ Черной курицы заимствован из Библии, где, как написано в «Книге символов» Р. Коха, «символизирует доброту и сердечность Всемогущего (Бога), изливающего свои блага даже бездуховным и безнравственным людям, не преодолевшим своих страстей» [4, с. 70]. В сказке Гофмана таким учителем и наставником Мари является крестный Дроссельмейер. В христианстве роль крестного отца очень велика. Он отвечает перед Всевышним за духовное развитие и поступки своего подопечного.

Обращаем внимание учащихся на важные детали: Чернушка-министр одет во все черное, у крестного Дроссельмейера черный пластырь вместо правого глаза. И это неслучайно. Черный цвет и у Гофмана, и у Погорельского символизирует мудрость, те знания, которыми взрослые щедро делятся с детьми.

Далее скажем о том, что перерождение и нравственное самосовершенствование личности всегда связано с какими-то жизненными испытаниями. Прежде чем герой Погорельского перейдет на более совершенную ступень своего развития, станет достойным человеком, искоренит в себе пороки и слабости, ему придется пережить немало жизненных уроков.

• *Мари была доброй, послушной девочкой. Но вспомните: чего ей не хватало? Чего девочка боялась больше всего на свете? (Ей не хватало смелости. Больше всего на свете Мари боялась мышей.) Откуда мы это узнаем? (Из сна героини.) Догадывался ли*

об этом Дроссельмейер? (Конечно, догадывался и поэтому решил помочь девочке. Он рассказал ей сказку про Щелкунчика, который очень нуждался в защите. Чтобы помочь своему «внутреннему» другу [5, с. 143], Мари пришлось преодолеть страх перед мышами.)

Напомним детям, что, защищая Щелкунчика, Мари подвергает себя телесным испытаниям (бросая тувфельку, она режется о разбитое стекло) и нравственным (борется с пагубными страстями: трусостью, собственным эгоизмом; ведь чтобы спасти Щелкунчика, ей приходится расстаться со своими любимыми куколками).

На уроке мы вспоминаем с пятиклассниками, что в литературоведении понимают под аллегорией, и говорим о том, что сны героев Гофмана и Погорельского являются аллегорическими: Мари и Алеша ведут борьбу с собственными пороками. Эти пороки в гофмановской сказке олицетворяют мыши, а в сказке Погорельского еще и кроты, хорьки и крысы, которых держат в золотых клетках.

Учитель может дополнить ответы пятиклассников, сказав о том, что в сказке Погорельского кроты символизируют духовную слепоту, хорьки, крысы, мыши – хитрость, хищность и явную враждебность. По словам А.Т. Грязновой, «символична в этом смысле сцена охоты подземных жителей, которую следует понимать как борьбу с темными инстинктами» [4, с. 70].

Интересный разговор на уроке можно провести с детьми, рассуждая о символике конопляного семечка. Пятиклассники с маленьким семечком сравнивают душу ребенка, который только начинает жить.

Из семечка может вырасти прекрасный цветок, а может вырасти колючий кактус. Из души ребенка тоже могут вырасти как пороки (самолюбие, хвастовство, гордость, самонадеянность, лень, непослушание), так и добродетели (доброта, скромность, честность, смелость, благородство).

Говоря о том, что конопляное семечко – это образ Алешиной души, мы подходим вплотную к нравственно-философскому смыслу произведения. В начале сказки герой Погорельского предстает перед нами добрым, «умненьким, миленьким мальчиком». Он совершает благородный поступок – спасает Чернушку. Но после того, как в руки к Алеше попадает конопляное семечко, он меняется в худшую сторону: становится злым, самонадеянным, себялюбивым и высокомерным. Автор замечает: «Алеша... сначала стыдился похвал, чувствуя, что вовсе их не заслуживает, но мало-помалу он стал к ним привыкать, и наконец самолюбие его дошло до того, что он принимал, не краснея, похвалы, которыми его осыпали. Он много стал о себе думать, важничал перед другими мальчиками и вообразил, что он гораздо лучше и умнее всех их. Нрав Алеши от этого совсем испортился: из доброго, милого и скромного мальчика он сделался гордым и непослушным» [7, с. 61–62].

Человеку с такими качествами очень легко стать предателем. Именно это и случилось с Алешей, когда он не сдержал обещания, которое дал подземному королю и его министру, и все рассказал учителю о черной курице и маленьких подземных жителях. После этого целый народ был вынужден покинуть место своего обитания и отправиться в долгий путь на поиски нового жилья.

Мы знаем, что Алеша раскаялся в содеянном, ему стало стыдно. И этим раскаянием он очистит свою душу. Герой Погорельского всегда будет помнить свой сон и ту цену, которую ему пришлось заплатить за собственную самонадеянность, гордость и предательство. Об этом невозможно забыть, так как все пережитое Алешей во сне стало частью его души. Есть такие нравственные правила, которые нельзя нарушать. Если нарушишь, то утратишь способность по-настоящему любить, откликаться на боль окружающих тебя людей.

Именно это хотел напомнить своим маленьким читателям А. Погорельский, когда создавал свою сказку о Черной курице. В этом он близок Л.Н. Толстому и Ф.М. Достоевскому с их размышлениями о том, что нравственный стержень человека закладывается именно в детстве. Именно тогда необходимо делать прививку от лени, непослушания и гордости, чтобы потом не мучиться поздним раскаянием, как мучился всю жизнь сам писатель, о чем свидетельствует его письмо, адресованное любимому племяннику: «Предательства своего, глупости, гордыни и самонадеянности я и по сей день себе не простил» [7, с. 61–62].

В конце урока снова задаем вопросы, побуждающие учащихся к реф-

лексии: *что вы узнали о чудесном сне Алеши сегодня на уроке? Какие истины открыли вместе с героем сказки А. Погорельского? Достигли ли цели урока? Что научились делать на уроке?*

В качестве домашнего задания предлагаем учащимся подготовить иллюстрации к сказке Погорельского «Черная курица, или Подземные жители» или ответить на вопрос «Чем мне близок главный герой сказки А. Погорельского?» [5, с. 145].

Творческие работы учащихся убеждают нас в том, что литературное развитие школьников протекает интенсивнее, когда учитель разрабатывает свою «арифметику чтения», используя в педагогической практике современные интерактивные методические приемы, соответствующие стратегии современного образования. Такие приемы являются эффективным средством активизации учебно-исследовательской деятельности школьников, развивают логическое и творческое мышление учащихся и помогают понять, что литература – это всегда *диалог* писателей и поэтов разных культур и эпох с читателями. Мы надеемся, что наш опыт не только пополнит копилку методических приемов школьного учителя интересными заданиями, но и вдохновит его на создание собственной «арифметики чтения». Ведь у каждого она своя.

Библиографический список

1. *Генис А.А.* Сочинения: В 3 т. Т. 1. Культурология. Екатеринбург, 2003.
2. *Генис А.А.* Уроки чтения: камасутра книжника. М., 2013.
3. *Гин А.А.* Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. М., 2007.
4. *Грязнова А.Т.* Средства создания фантастики в романтической сказке А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители» // Русский язык в школе. 1997. № 4. С. 65–70.
5. *Дубнова С.Ю.* Когда одиночество не страшно // Литература в школе. 1997. № 6. С. 143–146.
6. *Иоскевич М.М.* «Ловушки» художественного текста // Текст как единица филологической интерпретации: сборник статей IV Всероссийской научно-практической

- конференции с международным участием, Куйбышев, 25 января 2014 г. Новосибирск, 2014. С. 202–206.
7. *Погорельский А.* Черная курица, или Подземные жители. М., 1989.
 8. *Рыжих М.В.* Сопоставительный анализ фольклорной и литературной сказки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 596. С. 107–114.
 9. *Скоромная Т.И.* Приемы активизации учебно-исследовательской деятельности школьников на уроках русского языка // Начальная школа плюс до и после. 2013. № 8. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/d02/Skoromnaja.pdf> (дата обращения: 26.03.2021).
 10. *Шебалкова С.О.* Чтение как диалог: о творческих диалоговых заданиях на уроках литературы в 7-м классе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 129–134.

References

1. Genis A.A. *Sochineniya: V 3 t. [Works in 3 vols.]. Vol. 1. Culturology.* Ekaterinburg, 2003.
2. Genis A.A. *Uroki chteniya: kamasutra knizhnika [Reading lessons: Scribe's Kama Sutra].* Moscow, 2013.
3. Gin A.A. *Priomy pedagogicheskoy tehniki: Svoboda vybora. Otkrytost. Deyatelnost. Obratnaya svyaz. Idealnost [Methods of pedagogical technique: Freedom of choice. Openness. Activity. Feedback. Ideality]. A teacher's guide.* Moscow, 2007.
4. Gryaznova A.T. Means of creating fantasy in the romantic fairy tale "Black Hen, or Living Underground" by A. Pogorelsky. *Russian Language at School.* 1997. No. 4. Pp. 65–70. (In Rus.)
5. Dubnova C.Y. When loneliness is not scary. *Literature at School.* 1997. No. 6. Pp. 143–146. (In Rus.)
6. Ioskevich M.M. "Traps" of literary text. *Tekst kak yedinita filologicheskoy interpretatsii: sbornik statei IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem.* Novosibirsk, 2014. Pp. 202–206. (In Rus.)
7. Pogorelsky A. *Chernaya kuritsa, ili Podzemnye zhiteli [Black Hen, or Living Underground].* Moscow, 1989.
8. Ryzhykh M.V. Comparative analysis of folklore and literary tales. *Vestnik of Moscow State Linguistic University.* 2010. No. 596. Pp. 107–114. (In Rus.)
9. Skromnaya T.I. Techniques for activating the educational and research activities of schoolchildren in the lessons of the Russian language. *Nachalnaya shkola plus do i posle.* 2013. No. 8. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/d02/Skoromnaja.pdf> (In Rus.)
10. Schebalkova S.O. Reading as a dialogue: about creative dialogue tasks in literature lessons in the 7th grade. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics.* 2013. No. 3. Pp. 129–134. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 10.08.2021, принята к публикации 25.01.2022
The article was received on 10.08.2021, accepted for publication 25.01.2022

Сведения об авторе / About the author

Щеголева Ироида Александровна – учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, гимназия № 8, г. Череповец, Вологодская область

Iroida A. Shchegoleva – Teacher of the Russian language and literature of the highest qualification category of gymnasium No. 8, Cherepovets, Vologda region

E-mail: iro96@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-106-115

А.М. Шуралёв, А.Р. ГалеевБашкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы,
450008 г. Уфа, Российская Федерация

Нравственные и эстетические функции юмора в произведениях для детей А.Н. Хорта

Аннотация. В статье раскрывается лингводидактический потенциал произведений для детей одного из ярких представителей современной юмористической литературы А.Н. Хорта и рассматриваются методические возможности использования в школьном литературном образовании его книги рассказов «Али-Баба и сорок прогульчиков». Проследив эволюцию детской юмористической литературы на основе систематизированного подхода к ее изучению на современном этапе развития педагогической науки, авторы определяют место и роль произведений А.Н. Хорта в литературе XXI в. В статье на конкретных примерах демонстрируется широкий диапазон позитивного воздействия рассказов писателя на формирование общекультурных, познавательных компетенций и компетенций личностного самосовершенствования юных читателей-школьников. Подробно анализируются мотивационные, композиционные, сюжетные, языковые и стилистические особенности этих произведений. Исследовано писательское мастерство при включении в художественную ткань коммуникативного, креативного, гелозоического и аксиологического когнитивных механизмов комического. Рассмотрение разнообразной тематики и проблематики рассказов сопряжено с постижением художественных приемов, которые позволяют писателю в юмористическом контексте ненавязчиво донести до юных читателей латентно закодированные этические образцы поведения. Авторы статьи обращают внимание на то, как интересно и своеобразно обыгрываются в ситуативном контексте известные пословицы и поговорки, тонко имплицированные в морально-нравственном коде идейно-тематического содержания рассказов. Представленная в статье развернутая рецензия раскрывает художественную привлекательность книги «Али-Баба и сорок прогульчиков» и демонстрирует ее несомненную дидактическую ценность для применения в школе учителями литературы (на уроках внеклассного чтения) и классными руководителями в качестве оригинального, веселого и увлекательного учебного пособия с занимательно проиллюстрированными методическими рекомендациями учебно-воспитательного характера.

Ключевые слова: юмор, детская литература, рассказ, лингводидактический потенциал, нравственная установка, фабула повествования, диалог, притча, пословицы, поговорки, философичность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шуралёв А.М., Галеев А.Р. Нравственные и эстетические функции юмора в произведениях для детей А.Н. Хорта // Литература в школе. 2022. № 2. С. 106–115. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-106-115

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-106-115

A.M. Shuralev, A.R. Galeev

**Akmulla Bashkir State Pedagogical University,
Ufa, 450008, Russian Federation**

Moral and aesthetic functions of humor in works for children by A.N. Hort

Abstract. The article reveals the linguo-didactic potential of works for children by one of the brightest representatives of modern humorous literature A.N. Hort. The article discusses the methodological possibilities of using his book of short stories “Ali-Baba and forty truants” in school literary education. The authors trace the evolution of children’s humorous literature on the basis of a systematic approach to its study at the present stage of the development of pedagogical science, they determine the place and role of the works of A.N. Hort in the literature of the XXIst century. On certain examples, the article demonstrates a wide range of positive effects of the writer’s stories on the formation of general cultural, cognitive and personal self-improvement competencies of young readers-schoolchildren. The motivational, compositional, plot, linguistic and stylistic features of these works are analyzed in detail. The author studies the writing skills when the communicative, creative, gelozoic and axiological cognitive mechanisms of the comic are included in the artistic fabric. Consideration of various subjects and problems of stories is associated with the comprehension of artistic techniques. These techniques allow the writer, in a humorous context, to unobtrusively convey to young readers latently encoded samples-instructions for behavior during possible real events. The authors of the article pay attention to how interesting and peculiarly well-known proverbs and sayings are played out in a situational context. The detailed review presented in the article not only reveals the artistic appeal of the book “Ali-Baba and Forty Truants”, but the review also demonstrates the undoubted didactic value of the book for use in school by literature teachers (in extracurricular reading lessons) and by supervising teachers as this book is an original, fun and fascinating tutorial with amusingly illustrated guidelines of the teaching and educational nature.

Key words: humor, children's literature, a story, the linguo-didactic potential, moral attitude, the plot of the narrative, dialogue, the parable, proverbs, sayings, philosophicity

CITATION: Shuralev A.M., Galeev A.R. Moral and aesthetic functions of humor in works for children by A.N. Hort. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 106–115. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-106-115

Юмор – важная составляющая литературы. С момента появления устного народного творчества люди разных национальностей с помощью юмористических произведений передавали свои эмоции и особенности характера, откликались на исторические, бытовые и политические события в жизни общества. Например, исследователь М. Мусийчук рассматривает юмор в когнитивном аспекте как особый вид эмоционально-интеллектуальной (аффективно-когнитивной) активности и выделяет в комическом четыре параметра когнитивных механизмов: коммуникативный, креативный, гелозоический, аксиологический [5, с. 50–51]. По мнению Т.Н. Ярминой, «юмористические тексты как явление культуры обладают огромным лингводидактическим потенциалом, поскольку в них ярко выражены, иногда даже утрированно, традиции, ценности и менталитет носителей языка. Специфика юмора заключается в том, что в нем отражены все сферы жизнедеятельности носителей языка» [10, с. 12].

Яркие юмористические произведения так глубоко проникали в человеческое сознание, что сохранялись в памяти людей на многие десятки лет, а наиболее важные и актуальные хранятся в памяти народной и поныне. Если юмористическое произведение и не несло большой смысловой

нагрузки, то приносило эмоциональное отдохновение от повседневных трудностей бытовой жизни общества, своеобразную эстетическую релаксацию, заряжало людей позитивным настроением или скрашивало однообразие серых будней. Благотворное воздействие юмора на физическое и психологическое состояние человека М. Мусийчук определяет термином «гелозоический механизм юмора» [5, с. 51].

С давних пор юмор использовался в целях воспитания детей, показывая людские пороки и оберегая от недуманных поступков на примерах разного рода смешных и поучительных историй.

Педагогические возможности изучения детской литературы вышли на систематизированный уровень развития в XX в., когда физиологи, психологи и языковеды осознали уникальность детской литературы и ее важную роль в процессе воспитания подрастающего поколения. «С психологической точки зрения процессы, связанные с юмором, специалисты разделяют на четыре компонента: социальный контекст, когнитивно-перцептивный процесс, эмоциональная реакция и вокально-поведенческое выражение смеха» [4, с. 7]. «С точки зрения психологии, смех – это средство оказания прямого воздействия на участников коммуникации, обладающее мощным

мотивационным потенциалом, которое может быть использовано, например, для сплочения группы и координации ее действий, регулирования ее эмоционального климата» [4, с. 8].

Привычные жанры и формы (сказания, басни, притчи и сказки), испокон веков воспитывающие молодое поколение, обновляются с появлением юмористических рассказов нового времени. Н.Н. Носов, В.Ю. Драгунский, Э.Н. Успенский и другие детские писатели создали множество литературных произведений, ставших классикой детской литературы.

Современные ученые-методисты обращают внимание на особенную важность морально-нравственных ориентиров при выборе литературных произведений для разностороннего развития личности растущего ребенка. «Художественная литература должна чаще использоваться как средство развития человечности, гуманных качеств личности, добра и справедливости, чувства гражданственности. Поэтому отбирая литературу для детей, надо помнить, что моральное, нравственное воздействие литературного произведения на ребенка зависит, прежде всего, от его художественной ценности» [2, с. 6]. «У современной литературы, в центре которой оказывается школа с ее укладом, есть огромный педагогический потенциал. Чтение книг о современниках – детях – путь создания пространства разговора со школьниками на уроке или внеклассном занятии, в библиотеке или дома. Этот разговор обращен к темам детства, взросления, становления самосознания, нравственного выбора в ситуациях реализации стратегии развивающего обучения» [1, с. 145–146].

В данной работе мы хотели обратить внимание на специфику юмористических произведений для детей одного из наиболее ярких и интересных писателей современности Александра Николаевича Хорта.

Книга А.Н. Хорта «Али-Баба и сорок прогульщиков» наиболее полно отражает характерные особенности творчества мастера. Она состоит из отдельных историй-рассказов о жизни детей в школе. Книга рассчитана на школьников среднего возраста от семи до двенадцати лет и написана простым языком с речевыми оборотами, присущими детям указанного возраста. Благодаря увлекательности и динамичности сюжетов, простоте, лаконичности и выразительной точности языка книга держит творческую планку на высоте, на которую ее поднял в свое время Н.Н. Носов. Р.И. Фраерман, давая высокую оценку произведениям Н.Н. Носова, писал: «Н. Носов очень хорошо знает детское сердце. И в своих книгах беседует с детьми умно: он уважает своих друзей. И, рассказывая им о разных делах, которые случаются в жизни, ведет свое повествование так легко, так весело, что, читая его книгу, невольно улыбаются взрослые и порой очень скучные люди, а дети веселятся и смеются от всей души» [6, с. 87]. Эти традиции успешно развиваются в рассказах А.Н. Хорта.

Все события излагаются в юмористической форме, представлены в виде серии рассказов о конкретных эпизодах жизни конкретных школьников. Сюжет каждого рассказа имеет четкую композицию, включающую индивидуальную завязку, развитие действия и кульминацию. В этой книге писатель не связывает фабулу

повествования с определенной хронологией, каждая отдельно взятая история есть законченное событие школьных будней.

Писатель описывает не просто конкретные факты из жизни школьников, а показывает, как происходит формирование процесса умозаключений детей. Автор раскрывает возможный ход мыслей ребенка, конкретные выводы в зависимости от сложившейся жизненной ситуации.

В процессе чтения ребенок ассоциирует себя с описанным героем, проецирует свое мироощущение на представленные эпизоды из жизни школьников. Юмористическая форма помогает вовлечь ребенка в процесс понимания действий героя, в его нравственные устои и мораль, одновременно не давая устать от чтения или прерваться, так как интересное повествование заставляет читать дальше и непременно узнать развязку событий. Герои-ровесники с близкой и понятной для юного читателя речью помогают ему вжиться в роль героя и вместе с ним осваивать новые социальные навыки, впоследствии помогающие ребенку легче найти свое место в реальном коллективе и стать более коммуникабельным. Как справедливо отмечает Н.Е. Кутейникова, «преодоление эгоцентризма и цинизма возможно при знакомстве школьников с яркими проявлениями этих качеств у персонажей хорошей подростковой литературы: сравнивая и анализируя поступки героев произведений, так или иначе осуществляя перенос и этих поступков, и данных качеств на себя, свою жизнь, реалии своего класса или “тусовки”, школьник не может не задуматься над тем, “что такое хорошо и что такое плохо”, – это отправная точка для дальнейше-

го жизненно важного решения, с кем быть и каким быть» [3, с. 75].

В книге А.Н. Хорта «Али-Баба и сорок прогульщиков» подробно отображены характеры героев, их творческая деятельность и поступки, как правило, предлагающие к ненавязчивому и как бы само собой разумеющемуся рассмотрению высокую нравственную установку, мастерски завуалированную автором под внешней оболочкой смешных ситуаций. В рассказах герои не просто учатся, а размышляют о последствиях своих действий, оценивают результат, полученный в процессе собственного решения. Сюжет дает возможность читателю оценить самостоятельно ход каких-либо конфликтных или положительных событий в жизни ровесников. В тексте внешне незаметно, но внутренне восприимчиво порицается отрицательный тип поведения и поощряется положительный. Вот, например, диалог мамы и сына в рассказе «Незнакомые слова»:

«– Я говорил на контрольной с хорошим произношением, думал, сейчас мне обломится пятерка. А Алевтина Ивановна вдруг возьми да спроси, как будет по-английски “спасибо”, “пожалуйста”, “извините”.

– И ты не ответил?!

– Конечно, нет. Откуда мне знать такие слова, которыми я сроду не пользовался?!» [8, с. 52].

Фабула повествования не однообразна. Каждый рассказ уникален, так как преподносит разнообразные эмоции и дает богатую пищу для размышлений в процессе чтения. Конфликтные ситуации рассматриваются с точки зрения ребенка, а не взрослого человека. Герои рассказов размышляют на уровне знаний и интересов детей школьного возраста.

Сюжетные линии, связанные с учебой, служат своеобразным и опять-таки не прямолинейным, а латентно закодированным образцом-советом, направленным на возможные реальные события в жизни самого читателя и помогающим проанализировать их возможное развитие на примере героя рассказа.

Разнообразна и актуальна тематика и проблематика рассказов: показное внимание, ложь и правдивость, иждивенчество, эгоизм и альтруизм, самодовольное невежество, плодотворность труда и тупиковость лени, корыстолюбие и бескорыстие, погоня за модой, бездумное подражание взрослым, заорганизованность и суэта, истинная красота и ценность честности, милосердия и порядочности и др.

Автор использует простые, не отягощенные сложными понятиями, конструкциями и трудными смысловыми нагрузками речевые средства. Свою нейролингвистическую роль успешно выполняют оговорки, нарочито неверно произнесенные слова, что, облекаясь в юмористическую форму, помогает читателю погрузиться в текст.

В своей книге А.Н. Хорт использует множество наивных детских мотиваций, отражающих разного рода особенности школьников данного возраста. Писатель ненавязчиво, в комично-иронической форме показывает читателю возможности детского анализа в решении бытовых проблем, тем самым одновременно развивая творческие начала ребенка и предупреждая его неизбежные ошибки. Например, в рассказе «Особый дар»: «С тех пор первейшим собиральщиком кубиков в нашем классе считался я. У меня это получается без всякого риска. Ведь мой способ гораз-

до талантливее Колькиного. Тот сначала отпаривал цветные квадратики в кипятке, потом их снова приклеивал, меняя местами. Я же просто развинчиваю отверткой кубик на части, после чего собираю его целиком правильно. Как положено. Такой у меня к этому делу особый дар» [8, с. 188–189].

Дополнительную динамику рассказам придают удачно прописанные диалоги. За каждой репликой хорошо виден персонаж, особенности его характера, настроение. Это действительно детская, непосредственная речь. Когда читаешь, создается впечатление, что находишься рядом с говорящими и не только их слышишь, но и видишь. Приведем пример диалога из рассказа «Букет молотков»:

«– Слушай, Борька, зачем ты купил столько молотков?

– Подарки. К Восьмому марта.

– Кому, если не секрет?

– Вообще-то, секрет, но тебе могу сказать: девчонкам нашего класса. Каждой по молотку.

– Они что, ящики сколачивают?

– Ничего они не сколачивают. Скажешь тоже!

– Зачем же им молотки?

– Как тебе сказать? Просто каждый молоток стоит сто двадцать два рубля. Наши мальчишки собрали деньги, и получилось, что на каждую девчонку приходится как раз такая сумма» [8, с. 9–10].

Автором изображено множество психологических типов героев, в том числе и типы взрослых, но переданные в своеобразной комической форме. Например, рассказ о хоккейном ветеране:

«Дверь им открыл сам Холмиков – широкоплечий парень в тренировочном костюме.

– Здравствуйте, – сказали ребята. – Мы узнали, что вы ветеран, и хотим вам помочь.

– Зачем помогать? Что вы будете делать? – удивился спортсмен.

Все стали говорить наперебой:

– Мы будем ходить в магазин, готовить обед, убирать квартиру, стирать форму, мыть машину, чистить ботинки, точить коньки. Согласны?

Холмиков пренебрежительно махнул рукой:

– Ни к чему все это, мальцы. У меня маманя на пенсии, свободна. Она сама и в магазин ходит, и обед мне готовит, и квартиру убирает, и форму стирает, и машину моет, и ботинки чистит, и коньки точит. Так что, обойдусь без вашей помощи» [8, с. 23–24].

В рассказе взрослый рассуждает так же, как и дети. Такая упрощенная подача текста способствует более глубокому пониманию ситуации ребенком-читателем.

А.Н. Хорт на примере ситуации с героем рассказа показывает, что не все так просто в жизни взрослых, предлагая проанализировать это на примере Ниночки, промучившейся весь день в маминых туфлях на высоких каблуках:

«– Все-таки в сказках пишут сплошные выдумки.

– Что это ты ни с того, ни с сего? – удивилась мама. – Какую сказку вспомнила?

– Про Золушку, – сказала Нина и, заметив на мамином лице недоумение, объяснила: – Разве могла бы она танцевать с принцем до полночи в туфельках на высоких каблуках?!» («Мамины туфли») [Там же, с. 48].

Языковые средства создания юмора автором разнообразны: это интересные диалоги детей с упро-

щенной составляющей; ироничные прозвища, точно характеризующие одновременно и их обладателей и тех, кто эти прозвища дает; авторская мысль, проскальзывающая между строк и выраженная в деталях.

Изображаемые А.Н. Хортом художественные детали емко и точно несут важную для юного читателя информацию. Автор вызывает интерес к прочтению текста при помощи юмористической формы повествования и многогранности характеров художественных образов.

В своем творчестве А.Н. Хорт использует способ языковой игры в целях достижения более ярких впечатлений юного читателя от прочтенного текста. Например, в повествовании ребенок называет «речечником» одноклассника, которому поручено настругать рейки для школьного мероприятия, а «стеночником» другого своего товарища, которому было поручено выпилить боковые стенки ящика для живой белки. Таким образом А.Н. Хорт для более выразительного восприятия художественной речи использует прием словотворчества, не искажая при этом русский язык, а демонстрируя его юмористические возможности.

В тексте своих произведений А.Н. Хорт сохранил чистоту русского языка без вульгаризмов, а также иностранных слов и понятий, нередко неправомерно используемых в современной литературе и речевом обороте молодежи.

Автор ведет изложение текста от первого лица с необходимой стилизацией привычной для школьника данного возраста устной детской лексики. Воспроизведение особенностей детской речи позволяет писателю объективизировать создаваемый

детский мир: «Мы обрадовались и с ходу назначили Томку классной оргстеклощицей – поручили ей выпросить у своего отца весь кусок оргстекла. Это было ее тринадцатое поручение. Тут же мы записали ей и четырнадцатое – взять шефство над папиным письменным столом: самой не царапать и другим не разрешать» («Белка в колесе») [8, с. 147].

А.Н. Хорт старается максимально приблизить читателя к реальности для более плотного «вхождения в книгу». В книге писателя нет сказочных и фантастических сюжетов, она реалистична, но в сочетании с ироничным изложением, смешными ситуациями и юным возрастом героев помогает воплотить в жизнь замысел автора.

Приемы создания комических ситуаций, описываемых писателем, максимально просты и понятны. Форма осмеивания наивных детских хитростей не просто развлекает читателя, а ярко и четко выделяет несоответствие указанных социальных явлений как некрасивых с моральной точки зрения, показывая, насколько неприглядным может выглядеть со стороны обыденное вроде бы действие школьников, вызванные ленью, обманом, трусостью и невежеством.

А особенная ценность книги и мастерство писателя проявляются в том, что каждый рассказ, с одной стороны, достоверно и занимательно изображает смешные истории, приключаящиеся со школьниками, а с другой стороны, является своеобразной притчей, прочитав которую невозможно не задуматься о правильности своих поступков, не стать хоть чуточку добрее, честнее, справедливее. Без прямых назиданий и нравочений рассказы незамет-

но, но действительно учат нравственности и отучают от вредных привычек, как, например, Ирина Сергеевна («Али-Баба и сорок прогульщиков») и Анна Евгеньевна («Мелочи жизни») отучили ребят прогуливать уроки и отлынивать от выполнения домашних заданий.

Интересно и своеобразно обыгрываются в ситуативном контексте известные пословицы и поговорки, тонко имплицированные в морально-нравственном коде идейно-тематического содержания рассказов. Например: «главное – не подарок, главное внимание» («Букет молотков»); «для чужого дяди» (в одноименном рассказе); «не в свои сани не садись», «в чужом платье не красоваться» («Мамины туфли»); «а где ши, тут и нас ищи» («Крупа для шефа»); «лучше молчать, чем врать» («Веселый день»); «кто не болел, тот здоровью цены не знает» («Там лучше, где нас нет»); «вложишь душу – все сможешь» («История с географией») и др.

Еще одна особенность многих рассказов книги – это их философичность, зачастую скрытая и сквозная, но дающая о себе знать и подвигающая к раздумьям:

«Странный этот дяденька, ее муж, – думал мальчик, идя через двор к автобусной остановке. – В таком хорошем тайнике можно и замок спрятать, и крючки, и старый мобильник. А он занял его деньгами. Такое барахло можно и на столе держать. Кто на такую чепуху позарится?» («Тайник») [Там же, с. 101].

Неукоснительно соблюдаемый мудрым и милосердным капитаном детской футбольной команды Димой Войлоковым («Самый точный удар») и подзабытый сегодня принцип честной игры – один из ключевых

мотивов всей книги. Молекулы «изобретенного» на занятиях химического кружка Игорем Кувшиновым и поощряющего честность вещества стыдина («Стыдин») содержатся в каждом рассказе книги и делают ее не только художественно привлекательной, но и дидактически полезной и нужной для применения в школе учителями литературы (на уроках внеклассного чтения) и классными руководителями в качестве оригинального, веселого и увлекательного учебного пособия с занимательно проиллюстрированными завуалированными методическими рекомендациями учебно-воспитательного характера.

Цель автора книги – показать ребенку верное направление в жизни, положительные стороны честного поведения человека в разных жиз-

ненных ситуациях, дать школьнику правильные нравственные ориентиры на протяжении всей жизни. Если юный читатель своевременно прочитает хорошую детскую книгу, то будет правильно давать оценку себе самому и нравам и обычаям своего народа в более зрелом возрасте. Детская книга, прочитанная в нужное время и доходчиво объясняющая человеку в раннем возрасте объективный ход возможных в будущем событий, поможет взрослому человеку сохранить эстетический идеал высокого нравственного мировоззрения и продвинет на большую высоту общество, воспитанное на лучших традициях национальной культуры и художественной литературы высокого качества, к которой относится и творчество А.Н. Хорта.

Библиографический список

1. *Галицких Е.О.* Чтение современной литературы для детей и о детях в контексте образовательных стратегий нового века // Человек читающий: Homo legens – 6: сборник докладов и статей / под общ. ред. М.В. Белоколенко. М., 2013. С. 144–148.
2. *Кадырова Ф.Р., Кадырова З.Р.* Детская литература и образование как фактор развития у детей духовных смыслов и гуманистических ценностей // Детская литература и образование в межкультурном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции (19–21 мая 2016 г.) / под ред. В.Г. Закирова. Казань, 2016. С. 5–8.
3. *Кутейникова Н.Е.* Нравственная проблематика современной детско-подростковой литературы: поиск идеи и идеала // Воздействие литературы на формирование личности современного читателя: материалы XVI Шешуковских чтений / под ред. Л.А. Трубиной. М., 2011. С. 68–77.
4. *Лаврентьев А.И., Шибанов В.Л.* Смеховая культура в современном межкультурном пространстве: монография. Ижевск, 2014.
5. *Мусийчук М.* Когнитивные механизмы юмора // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Философия. 2010. Т. 8. № 2. С. 48–52.
6. *Фраерман Р.* Знание детского сердца // Жизнь и творчество Николая Носова: сборник / сост. С.Е. Миримский. М., 1985.
7. *Фуксон Л.Ю.* Смех как способ истолкования. Кемерово, 2016.
8. *Хорт А.Н.* Али-Баба и сорок прогульщиков: сборник смешных рассказов для младшего и среднего школьного возраста. М., 2019.
9. *Черемухин А.Г., Черемухин Д.Г.* Конструирование юмора: монография. 5-е изд., доп. М., 2010.
10. *Ярмина Т.Н.* Юмор в межкультурном диалоге: монография. Пятигорск, 2013.

References

1. Galitskykh E.O. Reading contemporary literature for and about children in the context of new age educational strategies. *Chelovek chitayushchij: Homo legens – 6. Sbornik dokladov i statej*. M.V. Belokoleno (ed.). Moscow, 2013. Pp. 144–148. (In Rus.)
2. Kadyrova F.R., Kadyrova Z.R. Children's literature and education as a factor in the development of spiritual meanings and humanistic values in children. *Detskaya literatura i obrazovanie v mezhkulturnom mire: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (19–21 maya 2016 g.)*. V.G. Zakirov (ed.). Kazan, 2016. Pp. 5–8. (In Rus.)
3. Kuteynikova N.E. Moral problems of modern literature for children and teenagers: The search for ideas and ideals. *Vozdejstvie literatury na formirovanie lichnosti sovremennogo chitatelya: materialy XVI Sheshukovskih chtenij*. L.A. Trubina (ed.). Moscow, 2011. Pp. 68–77. (In Rus.)
4. Lavrentyev A.I., Shibanov V.L. Smekhovaya kultura v sovremennom mezh-kulturnom prostranstve [Laughter culture in modern intercultural space]. Izhevsk, 2014.
5. Musiychuk M. Cognitive mechanisms of humor. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Filosofiya*. 2010. Vol. 8. No. 2. Pp. 48–52. (In Rus.)
6. Fraerman R. Knowledge of a child's heart. *Zhizn i tvorchestvo Nikolaya Nosova: sbornik*. S.E. Mirimsky (ed.). Moscow, 1985. (In Rus.)
7. Fukson L.Yu. Smekh kak sposob istolkovaniya [Laughter as a way of interpreting]. Kemerovo, 2016.
8. Hort A.N. Ali-Baba i sorok progulshchikov: sbornik smeshnyh rasska-zov dlya mladshego i srednego shkolnogo vozrasta [Ali Baba and the forty skippers: Collection of funny stories for elementary and middle school age]. Moscow, 2019.
9. Cheremuhin A.G., Cheremuhin D.G. Konstruirovaniye yumora [Designing humor]. 5th ed. Moscow, 2010.
10. Yarmina T.N. Yumor v mezhkulturnom dialoge [Humor in intercultural dialogue]. Pyatigorsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.11.2021, принята к публикации 30.12.2021

The article was received on 15.11.2021, accepted for publication 30.12.2021

Сведения об авторах / About the authors

Шуралев Александр Михайлович – доктор педагогических наук; профессор кафедры русской литературы Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа

Alexander M. Shuralev – ScD in Education; Professor at the Department of Russian literature of the Institute of Philological Education and Intercultural Communications, Aknulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

E-mail: almishur@mail.ru

Галеев Аскар Рифович – аспирант кафедры русской литературы Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа

Askar R. Galeev – PhD post-graduate student at the Department of Russian literature of the Institute of Philological Education and Intercultural Communications, Aknulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

E-mail: galeev-askar11@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-116-121

Е.Н. Черноземова**Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация**

Дебютный роман Х. Тук «Неправильные дети»

Аннотация. «Неправильные дети» – дебютный роман Х. Тук, английской писательницы голландского происхождения, которая выросла недалеко от Амстердама и переехала с родителями на юг Англии в возрасте двенадцати лет. Роман полезен для разновозрастного чтения, поскольку заряжает оптимизмом детей, попавших в сложные жизненные ситуации, показывает, что дружба и верность способны на их преодоление; взрослым позволяет взглянуть на себя со стороны, обсудить с детьми недоразумения, возникающие при соблюдении и вынужденном нарушении установленных порядков; детям из благополучных семей дает возможность прожить вместе с персонажами ряд непростых ситуаций, прочувствовать их проблемы, восхититься жизнестойкостью детей с особыми потребностями. Роман интересно вписывается в круг произведений, традиционно ориентированных на детское и подростковое чтение, и дает материал для сопоставительного анализа, доступного школьникам. По месту и времени действия, по теме подростковой дружбы роман продолжает традиции «Серебряных коньков» (1865) М. Додж, произведения, ставшего признанной детской классикой. В современном романе действие происходит в Амстердаме конца XIX в., на канале, зимой, затем переносится в пригород (у Додж в обратной последовательности из провинции в Амстердам и обратно); в романе Х. Тук есть сцены с конькобежцами, пусть и не столь обширные, как у М. Додж. Однако сама общая ситуация двух произведений различна: роман Додж описывает взаимоотношения подростков из семей разного статуса и достатка. Все пять центральных персонажей романа Ханы Тук – Лотта, Эгберт, Фенна, Сем и Милу – двенадцатилетние обитатели сиротского приюта «Малютка-тюльпан». Они старшие среди детей и раздражают похожую на диккенсовскую миссис Ман содержательницу приюта Элинору Гассбик тем, что не оправдали ее надежд на то, чтобы поживиться на взятках при их усыновлении.

Ключевые слова: роман Х. Тук, художественные тексты для детей и о детях, литература об особенных детях, психологический роман, степень условности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Черноземова Е.Н. Дебютный роман Х. Тук «Неправильные дети» // Литература в школе. 2022. № 2. С. 116–121. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-116-121

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-116-121

E.N. Chernozemova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

H. Tooke's debut novel "The Unadoptables"

Abstract. "The Unadoptables" is the debut novel by H. Tooke, an English writer of Dutch descent who grew up near Amsterdam and moved with her parents to the south of England at the age of twelve. The novel is a useful reading for people of different age because it charges with optimism children who have fallen into difficult life situations. It shows them that friendship and loyalty are capable to overcome the hardships. It allows adults to look at themselves from the outside perspective, to discuss with children misunderstandings that arise when observing and forcibly violating established procedures. It gives children from well-to-do families the opportunity together with the characters come through a number of difficult situations, feel their problems, admire the resilience of children with special needs. The novel comes into the circle of literary creative works traditionally focused on children's and adolescent reading and provides material for comparative analysis available to schoolchildren. In its topic of teenage friendship, the novel follows the tradition of «Hans Brinker, or the Silver Skates» (1865) by M. Dodge – a work that has become a recognized children's classic according to the place and time of action. The modern novel is set in Amsterdam at the end of the XIX century, on the canal, in winter, then transfers to the suburbs (in «Hans Brinker, or the Silver Skates» by M. Dodge events are reverse – from the province to Amsterdam and then back to province); it has scenes with skaters, though they are not as prolonged as in Dodge's. However, the general situation of the two novels is different: the novel by Dodge describes the relationship of teenagers from families of different status and wealth. All the five central characters of Hana Tooke's novel – Lotta, Egbert, Fenna, Sem and Milou – are twelve-year-old inhabitants of the orphanage "Baby Tulip". They are the eldest among the children, and annoy the orphanage's keeper Eleanor Gassbik, who looks like a Dickensian Mrs. Man, by not justifying her hopes to profit from bribes during their adoption.

Key words: a novel by H. Tooke, literary texts for children and about children, literature about children with special needs, a psychological novel, a degree of conventionality

CITATION: Chernozemova E.N. H. Tooke's debut novel «The Unadoptables». *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 116–121. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-116-121

Роман Ханы Тук «Неправильные дети» (“The Unadoptables”) [8], написанный и изданный в 2020 г., вскоре появился в русском переводе. В романе получил отражение опыт автора, в двенадцатилетнем возрасте поменявшей место жительства и встретившейся с трудностями, связанными с адаптацией на новом месте. Получив степень бакалавра в университете Плимута в области музыкального исполнительства, Хана Тук несколько лет работала учителем начальной школы. Ее наблюдения за жизнью и поведением школьников, безусловно, помогли убедительно рассказать задуманную историю. Роман стал итогом занятий на курсах писательского мастерства авторов, пишущих для детей и юношества (“Writing for Young People Community”).

В разделе «От автора» есть строки, объясняющие истоки замысла и желания «написать о тех, кто обычно не становится героями романов»: «Когда в 1990-х я переехала из Нидерландов в Англию, я даже не предполагала, что мне придется столкнуться с людьми, которым трудно понять и принять тех, кто отличается от них. Со своим иностранным именем, смешным акцентом и хромотой я слишком сильно выделялась. И хотя я встречала много доброжелательных людей, недоброжелателей было не меньше, так что к двенадцати годам, на пороге взросления, я (совсем как Фенна [одна из девочек, персонажей романа – Е.Ч.] страдала селективным мутизмом (тревожным расстройством, при котором человек неспособен говорить в определенных социальных ситуациях).

Набраться храбрости и поверить в себя я смогла благодаря окружающим меня людям, которые любили меня и принимали такой, какая я есть. Благодаря им я нашла в себе

силы не идти на поводу чужих ожиданий и развила в себе горячее стремление добиваться целей, какими бы недостижимыми они ни казались. Медленно, постепенно я вновь обрела голос, и тогда мне захотелось написать историю о детях – таких, которые обычно не становятся героями книжек» [Там же, с. 434–435].

Есть и некоторое пояснение того, почему действие перенесено в конец XIX в., в 1892 г. Эта эпоха кажется автору сходной с современной как «время расцвета новых идей и вдохновительных новых технологий» [Там же, с. 435], время, когда диковинкой воспринимается появляющееся электричество. В это время, впрочем, как и всегда, есть люди, готовые на подлость во имя наживы, как и те, кто им противостоит и ценит открытость, верность, стремление к обновлению.

В произведении есть ряд переключек с классикой детской литературы. Торговец Ротман похож одновременно на Карабаса Барабаса и Бармалея (оба персонажа появились в переводе на русский язык в 1936 г.). Конечно, у него не было густой и нечесаной бороды, которая волочилась по полу, не было и огромного рта, который лязгал зубами, «будто это был не человек, а крокодил» [7]. Ротмана отличали «огромные усы: длинные завитки» которых «тянулись из-под носа и доходили до густых бакенбард» [8, с. 51]. Но дети приходят в ужас при столкновении с ним и напрягают все свои силы для противостояния. На Карабаса Ротман похож, прежде всего, своим безжалостным и бездушным отношением к детям, как к предметам наживы. Переключка с Бармалеем возникает в связи с пиратским стремлением Ротмана увлечь детей в рабство на корабле. Пусть не всех он заключает в тюрьму, как Бармалея

[10], но одного из подростков берет в заложники и держит в трюме в надежде, что все остальные придут сами.

То как Хана Тук выписывает домашних любимцев – большого полосатого кота Эдды Коттикуса и вскользь упомянутую кошку мадам Мяукинс, спасенного совенка, ставшего участником театрального представления, ужасающую собаку Ротмана Долли и волкодава Тибальта Андромеду – соответствует по наблюдательности и точности рассказам о животных признанных писателей-натуралистов Э. Сетона-Томпсона и Дж. Даррелла, а воздушный шар на фоне снегов Северного полярного круга на фото с Тибальтом отсылает к «Северному сиянию» Ф. Пулмана [5].

Самые прямые переключки произведение имеет с повестью Мэри Додж «Серебряные коньки» [2], поскольку местом действия выбрана Голландия того же, что и у Додж, XIX в., хотя и на несколько десятилетий позднее.

У каждого из пяти центральных персонажей романа есть свой изъян и свой талант. Но ни на кого из них не находится приемных родителей. Может быть, поэтому название романа точнее было бы перевести как «Неприемлемые» (“The Unadoptables”): они не становятся приемышами, они не приемлемы для общества.

У Лотты склонность к наукам, особенно к математике и логике, у нее по шесть пальцев на каждой руке, но она ими прекрасно и ловко управляется и становится способной ученицей часового мастера. Это «умнейшая девочка во всем Амстердаме. Инженер и математик» [8, с. 53]. Она сконструировала телескоп из пары старых очков и металлической трубки.

Фенна с великолепной копной рыжих волос почти не говорит, но прекрасно насвистывает и мело-

дии, и подражания птичьим трелям. Вспомним, что, по признанию автора, именно этим недугом – селективным мутизмом, серьезным тревожным расстройством, при котором человек неспособен говорить в определенных социальных ситуациях, – страдала и сама писательница. Виной недуга Фенны была сама директриса детского приюта, которая «зашипела пронзительно и громко, точно кипящий чайник» [Там же, с. 10] на гукающего младенца, после чего «младенец в корзине сразу умолк, бровки сошлись вместе, когда он в страхе зажмурился» [Там же, с. 11]. Об этом сказано уже в нулевом разделе романа, выполняющем роль пролога.

Неестественно длинный и угловатый с младенчества Сэм тяготеет своей внешностью, лопоухостью, но незаменим во многих ситуациях именно в силу своего роста. К тому же, он как прирожденный портной прекрасно шьет, чинит и придумывает прекрасную одежду из самых обычных материалов.

Обладатель не способствующей усыновлению голландцами восточной внешности черноволосый Эг (Эгберт), прирожденный рисовальщик и картограф, видимо, унаследовал свой дар от родителей, поскольку завернут был в платок яванского батика.

Дети так сдружились и привыкли приходить на выручку друг другу, что порой сами специально что-то предпринимают, чтобы остаться вместе, чтобы их не разлучали и не брали в случайные семьи. Каждый надеется отыскать свои истоки, своих собственных родителей. У каждого есть своя история, свои вопросы и загадки, требующие разрешения.

Объединяющей сюжетной линией становится история девочки с черными как смоль волосами и глазами-

уголками по имени Милоу (Милу). Только у нее есть хоть какие-то зацепки и намеки на то, кто мог быть ее родителями. Преодолевая опасности и пользуясь случаем, компания сбегает из приюта на поиски родителей Милоу. Подростки выдерживают ряд серьезнейших испытаний на зрелость, верность, умение принимать решения, проявляя самоотверженность, стойкость и мужество, способность не отчаиваться и не сдаваться.

В романе Ханы Тук помимо повествования от автора возникают странички записной книжки-дневника Милоу, которую она именуется «Книгой теорий» и носит в рукаве платья или в кармане. В этой книжке девочка фиксирует любую новую найденную зацепку или наблюдение, способное подтолкнуть к новой попытке поиска семьи. Богатое детское воображение из немногих фактов и наблюдений рождает теории о том, что оставившие ее родители могли быть охотниками на оборотней [8, с. 38], секретными шпионами [Там же, с. 237], детофобами, боящимися младенцев [Там же, с. 76]. Но любая рождающаяся теория основывается на незыблемом принципе: «Моя семья никогда бы не бросила меня без веской причины» [Там же, с. 38].

Отыскав по таинственным координатам мельницу, принадлежавшую ее родным, Милоу находит там записи Лизель, своей, как она думает, сестры, полные мистических откровений. Эти вставки – и «Книги теорий», и историй Лизель – стилистически отличаются от основного повествования, передавая возраст и психологию авторов записей. Заметки Милоу лаконичны, структурированы, ориентированы на осмысление. Записи Лизель многословны, эмоциональны, полны болезненного ужаса смерти.

В отличие от произведения Мэри Додж у Ханы Тук находится место мистике не только в юношеских записках Лизель, но и в экстраординарных способностях девочки из ярмарочной палатки Эмельяны, определяющей местоположение человека по принадлежащему ему предмету. Нечто мистическое и загадочное есть и в тончайшей интуиции Милоу, у которой пощипывает уши всякий раз, когда на чем-то следует сосредоточить внимание, и в тени, которая сопровождает Милоу и указывает на опасность, словно дух хранящей ее погибшей матери.

Детективности развития сюжета способствует не только разгадывание тайны рождения, побег подростков и необходимость для них скрываться, но и полное опасностей противостояние торговцу Ротману и директрисе Гассбик. Дети выживают в противостоянии миру взрослых, с недоверием относясь порою даже к тем, кто впоследствии становятся помощниками, с сомнением принимая от них помощь. Хана Тук, работавшая в начальной школе, убедительно передает осторожность и подозрительность, сочетающуюся в детях с наивностью и открытостью.

Жанр романа можно определить как психологический детектив, что точнее, чем указываемая в книжной рекламе «фэнтези для подростков», поскольку никаких прохождений в инобытие в произведении нет. Здесь ведется рассказ о реальных жизненных опасностях, которые особенно удручают, когда речь заходит о бюрократических установках, способных на законных основаниях оправдать не лучшие решения и действия взрослых.

Финал романа горек и жизнерадостен одновременно. Милоу узнает

о смерти своей матери и исчезновении отца, но обретает деда, Брэма Поппенмейкера (кукольного мастера) и Эдду – подругу юности матери, берущую под опеку всех друзей и приобретающую для них мельницу, которую они успели обжить.

Много обещает и открытый финал, в котором в поле зрения появляется возвращающийся из странствий отец Милоу, Тибальт, а тезис деда «Легче забыть, чем помнить» меняется на отцовский «Пришло время вспоминать» [8, с. 423].

Библиографический список

1. Даррелл Дж. Моя семья и другие звери / пер. с англ. М., 2010.
2. Додж М. Серебряные коньки / пер. с англ. М., 2001.
3. Зуева Е.В. Естественно-научный факт и его художественное воплощение в британской анималистике второй половины XX века // Филология и культура. 2015. № 1 (39). С. 162–166.
4. Михальская Н.П. Сетон-Томпсон // Биобиблиографический словарь / под ред. Н.П. Михальской: В 2 ч. Ч. 2. М., 1997. С. 249–250.
5. Пулман Ф. Северное сияние / пер с англ. М., 2017.
6. Сетон-Томпсон Э. Рассказы о животных / пер. с англ. М., 1980.
7. Толстой А. Золотой ключик, или Приключения Буратино. М., 1992.
8. Тук Х. Неправильные дети / пер с англ. М., 2022.
9. Тыщук Д.С. Ценностная система персонажа в повести М.П. Додж «Серебряные коньки» // Уральский филологический вестник. Серия: Драфт: молодая наука. 2017. № 5. С. 14–22.
10. Чуковский К.И. Доктор Айболит. СПб., 2013.

References

1. Darrell G. Moya semya i drugie zveri [My Family and Other Animals]. Transl. from English. Moscow, 2010.
2. Dodge M. Serebryanie konki [The Silver Skates]. Transl. from English. Moscow, 2001.
3. Zueva E.V. Natural scientific fact and its artistic embodiment in British animalistics of the second half of the XX century. *Philology and Culture*. 2015. No. 1 (39). Pp. 162–166. (In Rus.)
4. Mihalskaya N.P. Seton-Thompson. *Biobibliograficheskii slovar*. N.P. Mihalskaya (ed.). In 2 parts. Part 2. Moscow, 1997. Pp. 249–250. (In Rus.)
5. Pullman Ph. Severnoe siyanie [Northern Lights]. Transl. from English. Moscow, 2017.
6. Seton-Tompson E. Rasskazi o jivotnih [Tales about Animals]. Transl. from English. Moscow, 1980.
7. Tolstoi A. Zolotoi klyuchik, ili Priklyucheniya Buratino [The Golden Key, or the Adventures of Buratino]. Moscow, 1992.
8. Tooke H. Nepravilnie deti [The Unadoptables]. Transl. from English. Moscow, 2022.
9. Tyschuk D.S. The value system of a character in “The Silver Skate” by M.P. Dodge. *Ural'skii filologicheskii vestnik. Seriya: Draft: molodaya nauka*. 2017. No. 5. Pp. 14–22. (In Rus.)
10. Chukovsky K.I. Doktor Aibolit [Doctor Aybolit]. St. Petersburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.02.2022, принята к публикации 25.03.2022

The article was received on 15.02.2022, accepted for publication 25.03.2022

Сведения об авторе / About the author

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

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-122-128

Т.П. Ковина**Российский университет транспорта (МИИТ),
127994 г. Москва, Российская Федерация**

Люди и время: рецензия на книгу С.А. Тишиной «Мы – тургеневцы»

Аннотация. Цель рецензии – показать актуальность литературы факта, произведений, созданных по воспоминаниям представителя одной семьи. В основе анализа текста лежит антропоцентрический подход, используются методики прагматического, психолингвистического анализа, позволившие определить авторский замысел произведения, где С.А. Тишина связывает во временном потоке судьбы разных людей с историческими событиями. Семейный нарратив является фундаментом повествования. Четкая структура книги обусловлена хронологическим изложением материала. В книге С.А. Тишиной сквозь призму жизни ее деда, отца, других членов семьи и вплетение судеб односельчан представлена история целого поколения, людей, которые в XIX в. были крепостными дворовыми у матери писателя И.С. Тургенева. Потомки людей, видевших писателя, служивших ему, в настоящее время сохраняют память о нем за счет краеведческих разысканий, восстановления исторических документов, записи воспоминаний. Большая часть книги содержит рассказ о селе Тургенево в Тульской области, родовом имении отца писателя. Много страниц посвящено школе, судьбе ее первого директора, рассказывается об учителях, выпускниках, о людях – гордости Тульской земли. Книга ценна своим наполнением: С.А. Тишина помещает фотографии, множество документов, предлагает сценарии литературных композиций, которыми может воспользоваться современный учитель. Несомненный интерес вызывают лирические отступления – стихи и рассказы, созданные автором в разные годы. В документальной повести С.А. Тишиной ярко выражен эмоциональный фон, пробуждающий в читателе разные чувства. Автор книги, получивший блестящее филологическое образование, представляет художественно-документальное повествование, где сама словесная ткань является объектом эстетики, примером прекрасного русского литературного языка, о сохранении которого заботился великий земляк автора, писатель И.С. Тургенев.

Ключевые слова: литература факта, документальное произведение, литературный портрет, школа села Тургенево, И.С. Тургенев, нарратив, мемуары

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ковина Т.П. Люди и время: рецензия на книгу С.А. Тишиной «Мы – тургеневцы» // Литература в школе. 2022. № 2. С. 122–128.
DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-122-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-122-128

T.P. Kovina

Russian University of Transport (MIIT),
Moscow, 127994, Russian Federation

People and time: Review of the book by S.A. Tishina “We are Turgenevites”

Abstract. The purpose of the review is to show the relevance of the literature of the fact, works created from the memoirs of a representative of the same family. The analysis of the text is based on the anthropocentric approach, the methods of pragmatic, psycholinguistic analysis, which made it possible to determine the author's idea of the work, where S.A. Tishina connects the destinies of different people with historical events in the time stream. The family narrative is the foundation of the narration. The clear structure of the book is due to the chronological presentation of the material. The book by S.A. Tishina, through the prism of the life of her grandfather, father, other family members and the interweaving of the destinies of fellow villagers, presents the story of a whole generation, people who in the XIXth century were serfs of the writer I.S. Turgenev's mother. The descendants of people who saw the writer, who served him, currently preserve the memory of him through local history research, restoration of historical documents, recording of memories. The biggest part of the book contains a story about the village of Turgenevo, the ancestral estate of the writer's father. Many pages are devoted to the school, the life of its first headmaster, teachers, school leavers, about people – the pride of Tula region. The book is valuable for its content: S.A. Tishina places photographs, a lot of documents, offers scenarios of literary compositions that a modern teacher can use. Of undoubted interest are lyrical digressions – poems and stories created by the author in different years. In the non-fiction story by S.A. Tishina, the emotional background is clearly expressed, awakening different feelings in the reader. The author of the book, who received a brilliant philological education, presents an artistic and documentary narrative, where the verbal fabric itself is an object of aesthetics, an example of the beautiful Russian literary language, the preservation of which was taken care of by the author's great countryman, writer I.S. Turgenev.

Key words: literature of fact, nonfiction, a literary portrait, the Turgenevo village school, I.S. Turgenev, narrative, memoirs

CITATION: Kovina T.P. People and time: review of the book by S.A. Tishina “We are Turgenevites”. Literature at School. 2022. No. 2. Pp. 122–128. (In Rus.)
DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-122-128

Природа-мать! когда б таких людей
Ты иногда не посылала миру,
Заглохла б нива жизни...

Н.А. Некрасов

Обилие книг сегодня ставит вопрос: что читать? Современный читательский интерес отличается своего рода сменой дискурса, обращением к литературе «нехудожественной», популярностью литературы нон-фикшн, актуализацией литературы факта, где главное в повествовании – факт, документ, эпизод в истории, хронология событий, представленных одним человеком, участником или передающим чье-то воспоминание. Литература факта основана на воспоминаниях, дневниках, интервью, переписке и др. Документальные произведения, как литература «правды», сегодня на пике своего развития. Читательская аудитория, уставшая от фейков и мокьюментари (псевдодокументалистики), нуждается в достоверности источников. Е.Е. Бирюкова отмечает: «Документализм как тренд становится знаком эволюции “наивного читателя”, жаждущего приобщения к ускользающей реальности» [1].

Своевременным является выход книги Светланы Анатольевны Тишиной «Мы – тургеневцы», презентация которой состоялась в Библиотеке-читальне имени И.С. Тургенева. На основе семейного нарратива автор создает текст в жанре документальной повести, ценность которой определяется откровением, близким к исповедальному. Книгу можно было бы отнести к мемуарной литературе, хотя в ее основе лежит документ – он является источником художественного осмысления и представления судеб людей и событий. Мемуарную литературу как пограничный/контамина-

ционный жанр, совмещающий черты разных стилистических систем, определяет Т.М. Колядич, отмечая в этой структуре наличие разных элементов: биографии, хронологического повествования, литературных портретов. Обязательными внешними признаками организации подобного текста считается наличие ярко выраженного авторского начала, постоянная оппозиция тогда/теперь и др. [2; 5].



Рис. 1. Обложка книги С.А. Тишиной «Мы – тургеневцы»

В этой связи понятия «документальная» и «мемуарная» литература используются в рецензии как синонимичные понятия, указывающие на произведение, наполненное фактами: архивными сведениями, реальными фамилиями, адресами, интервью, топонимикой – всем, что составляет атрибутику документальной литературы.

Книга С.А. Тишиной разнопланова, этим основанием обусловлена научная новизна рецензии, так как подвергается анализу документальный текст в формате традиций русской мемуаристики, где одним из актуальных научных направлений является жизнь и творчество великого русского писателя XIX в. И.С. Тургенева, с чьим именем связана судьба людей поколения XX–XXI вв. В основе нашей рецензии лежит антропоцентрический подход, использовались методики прагматического и психолингвистического анализа, позволившие определить авторский замысел произведения, где С.А. Тишина связывает во временном потоке судьбы разных людей с историческими событиями. Сюжетная канва состоит из нескольких повествовательных планов (по Т.М. Колядич): это «внешние» планы (бытовой, исторический, эпический) и «внутренние» (в частности, лирический). Документальная повесть «Мы – тургеньевцы» основана на воспоминаниях, расположенных в типичной последовательности, из прошлого в настоящее, но с разной степенью полноты воспроизводятся те или иные периоды биографии автора или события, связанные с историей села Тургенево, школы, где «постоянно звучало имя И.С. Тургенева» [4, с. 67], а также рассказом о тех, чьи имена навсегда останутся в почетном списке лучших людей нашей страны. Излюбленное слово автора книги – *обожание, обожаемые* – как высшее проявление любви; на такой ноте рассказывает автор о многих людях, с которыми связала его судьба.

Так, вначале автор прибегает к изложению материала в форме дневника, для чего использует лич-

ные местоимения *я, моя семья, папа, моя мама* и т.д. «Я с любовью записывала рассказы папы о его детстве» [Там же, с. 7]. Повествование ведется в контексте доверительных отношений с читателем; ему, как близкому другу, рассказывает автор о своем детстве, о школьных годах, самой яркой любимой странице жизни. Сердечной теплотой наполнены воспоминания о школьных учителях. «В моей памяти живут облики чудесных воспитателей, друзей моего детства и юности. Я обожала учительницу русского языка и литературы» [Там же, с. 69]. Дневниковая форма позволяет создавать литературные портреты в форме свода воспоминаний, включающих не только самые разные сведения о человеке, но и яркий образ той эпохи, в которую жил портретируемый: «Где бы вы ни учились, где бы ни работали, помните, что вы – тургеньевцы и гордо носите это звание по жизни» [Там же, с. 70].

Многие учителя советской школы становились примером для своих учеников. С.А. Тишина в описании своей учительницы подчеркивает ее безупречный вкус, тактичность и то, как «она прекрасно читала стихи!» [Там же, с. 69]. С благодарностью вспоминает автор уроки физкультуры: «Физрука мы обожали, он прошел армию, прекрасно проводил “Уроки мужества”, ...питал наши души гордостью за Родину, победившую фашизм» [Там же, с. 68].

О школе автор пишет много: «Я могу рассказывать о своей школе бесконечно» [Там же]. Воспоминания о школе в небольшом селе Тургенево Тульской области, том самом селе, которое когда-то принадлежало отцу писателя и куда не раз приезжал сам писатель. Школа была построена

на фундаменте барского дома. В память о великом земляке многие годы отец автора книги, первый директор школы, а потом его ученики бились за присвоение школе имени И.С. Тургенева. В 1934 г. имя Тургенева было присвоено, но в страшные военные годы были утеряны документы, подтверждающие факт присвоения, и до сих пор, по непонятным причинам, чиновники из министерств не могут помочь школе восстановить заслуженную гордость – носить имя писателя И.С. Тургенева. В рассказе о школе автор часто употребляет слово *посчастливилось* («Мне посчастливилось..., я была счастлива...» [4, с. 70, 74]).

А заслуг у школы немало. Автор описывает ее легендарный стоический путь начала работы, военные годы и тернии современности. Из стен маленькой сельской школы вышло много замечательных людей. Мал золотник, да дорог. С трепетом читаешь строки о школе; ни по одному пункту не преувеличил автор книги, описывая советскую систему преподавания, основанную на любви к Родине, родному языку, уважении людей труда.

Далее идет рассказ о любимом селе Тургенево и о прекрасном природном памятнике Бежином луге. Село даже в эпоху воинствующего атеизма «не теряло народных традиций – праздновали Пасху и Троицу. Народ в селе умел работать и умел отдыхать» [4, с. 88]; «Люди встречались, общались, танцевали, пели, много смеялись – отдыхали...» [Там же, с. 90].

Книга читается на одном дыхании. С.А. Тишина мысленно совершает экскурс в прошлое, свое прошлое; она видит себя маленькой девочкой, ученицей, студенткой, и перед глазами из памяти, как живые, появляются

образы – любимые родители, отец, который всю свою жизнь посвятил школе, одноклассники, друзья-односельчане... Дневниковый формат повествования оправдан не только желанием автора рассказать правду о замечательных людях, но и доверием к читателю, который интересуется исторической правдой. Не случайно невозможно прервать чтение, хочется прочесть все сразу до конца. Этот способ повествования вызывает у читателя эмоциональную сопричастность, сопереживание, читатель становится другом (это совсем по-тургеновски: великий писатель всегда напрямую обращался к читателю). Такая манера письма определяет особенности идиостиля автора воспоминаний, создает эмоционально насыщенный фон текста, подчеркивает его актуальность. Сегодня в центре внимания ученых остается проблема адресации текста, так как любой текст ориентирован, прежде всего, на читателя, который должен осмыслить творческий замысел автора и подвергнуть интерпретации его произведение. Текст рассматривается как диалог между автором и читателем [3, с. 131].

В книге С.А. Тишиной проявляется соединение повествовательных планов (личные воспоминания автора, воспоминания, записанные со слов других людей, обращение к документальным источникам и др.) и приемов организации вставных (внесюжетных) элементов (стихи и рассказы автора книги, описание народных гуляний). Тематическое разнообразие «отступлений» обусловлено их сюжетобразующей ролью. Автор книги С.А. Тишина долгое время работала в школе учителем русского языка и литературы, имеет огромный опыт

проведения литературных и культурно-образовательных мероприятий со школьниками. Лучшими материалами автор делится с «проникновенным» читателем, учителем, который, может быть, воспользуется сценарием в своей практике или что-то возьмет за основу.

Нужно отметить глубокое содержание книги: автор рассказывает о личной жизни, о детях, о судьбе школы, об аресте отца (эти страницы особенно тяжело читать, ведь в то время много людей пропало безвинно; к счастью, отец пришел через 8 лет – повезло, его реабилитировали, и он вновь вернулся в школу) [4, с. 32].

Автору книги не чуждо и чувство юмора, в текст включены короткие рассказы, где с доброй иронией описываются курьезные случаи из жизни своей и знакомых, рассказы «Хвостик», «Красная рука», «Догрызаем наречия».

Таким образом, в произведении, состоящем из разных кусков, подчиненных одной мысли, калейдоскопом представлено время и люди.

Избранный С.А. Тишиной формат общения с читателем создает «эффект присутствия» – ты рядом, не за кадром, думаешь об авторе книги и понимаешь: а ведь вспомнить человеку тяжело, приходится все события прошлой жизни переживать заново. Трудно писать через сердце, для этого нужны силы эмоциональные. словно документальная кинолента рассказывает книга о людях, живших в разные годы: в досоветский период, советский, в перестройку и до сегодняшнего дня сохранившие в себе и передавшие потомкам верность своему селу Тургенево и его бывшему владельцу писателю И.С. Тургеневу. В селе открыт музей Тургенева, поставлен прекрасный

памятник, есть Тургеневское общество и люди, посвятившие свою жизнь сохранению памяти Тургенева.

С.А. Тишина рассказывает и об Орловском музее, и музее в Спасском-Лутовинове, об энтузиастах своего дела, краеведах и музейных работниках, которые проводят экскурсии по тургеневским местам, вдохновенно рассказывают о сборе музейных экспонатов, ведут запись рассказов земляков, которые что-то помнят о своем роде, селе и писателе Тургеневе [Там же, с. 137]. С большим интересом читаются рассказы односельчан-тургеневцев о традициях празднования Пасхи, Троицы, святков, а также о песнях, которые любили всегда в этом краю (есть отсылка к рассказу И.С. Тургенева «Певцы») [Там же, с. 144, 150–152]. Многоплановая композиция книги позволяет автору поместить очерки о талантливых земляках, представить их литературные портреты: «Верьте в хороших людей», «Песня – жизнь моя», «Душа театра» и др. Воспоминания сопровождаются фото-, газетными материалами, разными документами. Любовь и уважение автора к своим землякам отразились в строчках: «Пусть на страницах этой книги они живут вечно» [Там же, с. 188].

Автор книги Светлана Анатольевна Тишина, учитель русского языка и литературы, журналист, щедро делится с читателями опытом проведения литературных вечеров в школе, размещает для свободного пользования сценарии литературно-музыкальных вечеров, например, «Вспомним и лица друзей позабытые», посвященный А.А. Фету, с которым И.С. Тургенев много лет дружил; «Моя Тургеневская Русь» [Там же, с. 193]. В конце книги помещены стихи самого автора

о матери, друзьях, Тургеневе. «Ведь все мы, тургеневцы, были – каждый в своей мере и в свое время – участниками и вершителями событий в жизни нашей горячо любимой малой родины. Родины, оваянной славой Ивана Сергеевича Тургенева. И это имя придавало масштаб этим событиям, нашим помыслам, нашим действиям...» [4, с. 220].

Объем книги 224 страницы, в ней помещены фотографии, копии офи-

циальных документов, вставлены рассказы, очерки, стихи, созданные автором. Книга имеет большое количество практического материала, что позволяет автору рецензии рекомендовать описанный труд в качестве основы для классных часов по патриотическому воспитанию школьников. Книга будет интересна учителям, краеведам, историкам, а также студентам педагогических институтов.

Библиографический список

1. Бирюкова Е.Е. Психологические аспекты «пограничья» документального повествования и семейный нарратив как прототекст // Поволжский педагогический вестник. 2017. Т. 5, № 4 (17). С. 36–42.
2. Колядич Т.М. Воспоминания писателей: Проблемы поэтики жанра: монография. М., 1998.
3. Ковина Т.П. По страницам романа «Дворянское гнездо»: особенности идиостиля И.С. Тургенева: монография. М., 2018.
4. Тишина С.А. Мы – тургеневцы. Орел, 2021.

Reference

1. Biryukova E.E. Psychological aspects of the “borderland” of documentary narrative and family narrative as a prototext. *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2017. Vol. 5, No. 4 (17). Pp. 36–42. (In Rus.)
2. Kolyadich T.M. Vospominaniya pisatelej. Problemy poetiki janra [Memoirs of writers: Problems of the poetics of the genre]. Moscow, 1998.
3. Kovina T.P. Po stranicam romana «Dvoryanskoe gnezdo»: osobennosti idiiostilya I.S. Turgeneva [On the pages of the novel “Home of the Gentry”: Features of the I.S. Turgenev idiostyle]. Moscow, 2018.
4. Tishina S.A. My – turgenevtsy [We – turgenevites]. Orel, 2021.

Статья поступила в редакцию 15.12.2021, принята к публикации 15.02.2022
The article was received on 15.12.2021, accepted for publication 15.02.2022

Сведения об авторе / About the author

Ковина Тамара Павловна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры «Русский и иностранные языки» Академии базовой подготовки, Российский университет транспорта (МИИТ), г. Москва

Tamara P. Kovina – PhD in Philology, Associate Professor; Assistant Professor at the Department “Russian and Foreign Languages” of the Academy of basic training, Russian University of Transport (MIIT), Moscow

E-mail: tpkovina@mail.ru