

Литература в школе

Literature at School

2022
№ 3

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.
Поддерживаются публикации по следующим группам научных специальностей:

10.00.00. Филологические науки	5.9. Филология
10.01.01. Русская литература	5.9.1. Русская литература
10.01.02. Литература народов Российской Федерации	и литература народов Российской Федерации
10.01.03. Литература народов стран зарубежья	5.9.2. Литература народов мира
10.01.08. Теория литературы. Текстология	5.9.3. Теория литературы
10.01.09. Фольклористика	5.9.4. Фольклористика
13.00.00. Педагогические науки	5.8. Педагогика
13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания	5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
13.00.05. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности	<i>Исключена из Номенклатуры</i>

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 15.06.2022 г.

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

Объем 8,0 п.л. Тираж 1000 экз.

© МПГУ, 2022

literature at School

ISSN 0130-3414

2022
№ 3

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

Диана Владимировна Абашева – доктор филологических наук; профессор кафедры русской классической 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

Владимир Николаевич Ганин – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, 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

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

Валерий Анатольевич Доманский – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогических инноваций и психологии, Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций, 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

Валерий Павлович Трыков – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры всемирной литературы 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

Diana V. Abasheva – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Russian Classical 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

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

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

Valery A. Domansky – ScD in Education, Full Professor; Head of the Pedagogical Technologies and Psychology Department, Sankt-Petersburg Institute of Business and Innovation, 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

Valeriy P. Trykov – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the World Literature 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

«Страшный» и таинственный мир фольклора
в рассказах русской няни 11

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

В.Я. Линков

Эволюция героя русского романа XIX века 32

СЛОВО. ОБРАЗ. СМЫСЛ

М.П. Шустов, А.С. Степанов

Модернистская литературная сказка в России 51

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

Н.П. Терентьева

Ценности и смыслы современной методики
в зеркале дискуссий о литературном образовании. 65

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

Е.С. Романичева

Креолизованные тексты в литературном образовании:
актуализируем и развиваем традиции методики. 76

А.А. Соколова

Мультимедийный комментарий
как вид учебного текста
на уроках литературы 92

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

К 90-летию Е.С. Роговера

*В.А. Доманский, Е.Р. Ядровская,
И.Е. Брякова*

Ученый-педагог, литературовед, просветитель, писатель
Е.С. Роговер 105

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

*О III съезде Общества русской словесности
и Международном съезде учителей
и преподавателей словесности*

С.А. Зинин, А.М. Антипова, А.В. Реут

Русская словесность
в контексте большого времени 116

OUR SPIRITUAL VALUES

N.A. Dvoryashina

“Scary” and mysterious world of folklore
in the stories of the Russian nanny 11

POINT OF VIEW

V.Ya. Linkov

Evolvment of the hero
of the XIXth century Russian novel 32

WORD. IMAGE. MEANING

M.P. Shustov, A.S. Stepanov

Modernist literary fairy tale in Russia 51

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

N.P. Terentieva

Values and meanings of modern methodology
in the mirror of debates on literary education 65

MEDIA EDUCATION

E.S. Romanicheva

Creolized texts in literary education: Updating and developing
the traditions of methodology 76

A.A. Sokolova

Multimedia commentary as a type of educational text
in literature lessons 92

METHODOLOGICAL HERITAGE

On the 90th anniversary of E.S. Rogover

V.A. Domansky, E.R. Yadrovskaya, I.E. Bryakova

Scientist-teacher, literary critic,
educator, writer E.S. Rogover. 105

EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

*On the 3d Congress of the Society of Russian Literature
and the International Congress
of Teachers and Lecturers of Literature*

S.A. Zinin, A.M. Antipova, A.V. Reut

Russian literature in the context of the big time. 116

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-11-31

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

«Страшный» и таинственный мир фольклора в рассказах русской няни

Аннотация. Статья вносит важные уточнения в исследование вопроса о фольклорном репертуаре русской няни и его роли в воспитании детей. В данном случае речь идет об активном бытовании в среде детских наставниц демонологических рассказов. Цель исследования – выявить наиболее распространенные образы и мотивы этих произведений фольклорной несказочной прозы в рассказах няни, осмыслить характер восприятия такого рода созданий народной поэзии юными слушателями и определить их значение для становления личности. Методологически статья базируется на комплексном подходе, предусматривающем использование историко-культурного, историко-литературного и культурологического методов. Анализ материала показал неподдельный интерес детей к суеверным повествованиям о представителях разного рода темных сил, позволил выявить неоднозначность восприятия произведений этого жанра всеми участниками воспитательного процесса, эмоционально повышенную детскую реакцию на запечатленный в них фантастический мир, а также дал возможность обнаружить его особое воздействие на воображение ребенка, на пробуждение в нем творческого, поэтического сознания. В исследовании отмечено влияние таких впечатлений на формирование в сознании детей нравственных норм, регулирующих поведение человека и способных уберечь его от сил зла. Значительная роль демонологических рассказов, услышанных из уст русской няни, проявилась в укреплении жизненной, психологической устойчивости их воспитанников, в умении владеть собой в сложных обстоятельствах. В статье, со ссылкой на суждения выдающихся мастеров слова, обосновывается необходимость знакомства детей с мифологическими персонажами русского фольклора, позволяющего создать условия для углубленного постижения художественных явлений не только русской классики, мистических прозрений ее творцов, но и мировой культуры в целом.

Ключевые слова: рассказы русской няни, фольклорная несказочная проза, демонологические рассказы, духовная жизнь народа, формирование нравственных норм ребенка, нравственная и культурная ценность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дворяшина Н.А. «Страшный» и таинственный мир фольклора в рассказах русской няни // Литература в школе. 2022. № 3. С. 11–31. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-11-31

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-11-31

N.A. Dvoryashina

Surgut State Pedagogical University,
Surgut, 628417, Russian Federation

“Scary” and mysterious world of folklore in the stories of the Russian nanny

Abstract. The article introduces some important clarifications in the study of the folklore repertoire of the Russian nanny and its role in raising children. In this case, we are talking about children's mentors telling demonological stories very widely. The purpose of the study is to identify the most common images and motifs of these works of folklore non-fabulous prose in the nanny's stories, to understand the nature of perception of such creatures of folk poetry by young listeners and to determine their significance for the personality formation. Methodologically, the article is based on the comprehensive approach, which presupposes the use of historical, literary and cultural methods. The analysis of the material showed the genuine interest of children in superstitious narratives about representatives of various kinds of dark forces, made it possible to reveal the ambiguity of perception of works of this genre by all participants in the educational process, an emotionally increased reaction of children to the fantastic world captured in them, and also made it possible to discover its special effect on the imagination of the child, on the awakening of a creative and poetic consciousness in them. The study notes the influence of such impressions on the development of moral norms in the minds of children that regulate the behavior of a person and can protect them from the forces of evil. The significant role of demonological stories heard from the Russian nanny manifested in strengthening the life, psychological stability of their pupils, in the ability to own themselves in difficult circumstances. The article, citing the judgments of prominent people of letters, justifies the need for children to get acquainted with mythological characters of the Russian folklore, which allows us to create conditions for an in-depth comprehension of artistic phenomena not only of Russian classics, mystical epiphany of its creators, but also of the world culture as a whole.

Key words: the Russian nanny's stories, folklore non-fabulous prose, demonological stories, the spiritual life of the people, developing a child's moral code, moral and cultural value

CITATION: Dvoryashina N.A. "Scary" and mysterious world of folklore in the stories of the Russian nanny. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 11–31. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-11-31

О подлинном богатстве и очаровании народной фантазии, вдохновенном творчестве русского человека, создавшего сокровищницу устных художественных произведений разных жанров, написано и сказано немало. Так, для К.Д. Бальмонта «народный разум-воображение, фантазия простолюдина, не порвавшего священных уз, соединяющих человека с Землей, представляют из себя <...> запутанный смутный красивый лес, где деревья могучи, где в кустарниках слышатся шепоты, где змеится под ветром и солнцем болотная осока, и протекают освежительные реки, и серебрятся озера, и цветут цветы, и блуждают стихийные духи» [3, с. 94]. По убеждению поэта, тому, кто припадает к живительному источнику народной поэзии, открывается сама жизнь во всей ее красоте, природной мощи, силе, богатстве красок, звуков, образов. О том же, что приобретается при этом человеком, очень точное заключение сделал замечательный писатель, сказочник С.Г. Писахов: «...В старом народном искусстве – родина наша. Родина во всем: и в пейзаже, и в домах, и в крестах на могилах, и в старине, и больше всего – в искусстве. Человек без родины – сирота. Потому что душа глубоко корнями уходит в родную почву, а если вырвать ее, – высохнут корни, будет перекасти-поле... Надо сохранять хотя бы воспоминание о прошлом богатстве не в изуродованном

и не в заспиртованном виде, а живым и действенным» [16, с. 691]. Слова знатока и ценителя народной духовной культуры напоминают не только о важности ее сбережения, но и о необходимости активного включения в нашу повседневную жизнь, приобщения к ней новых поколений русских людей.

О том, как это делали русские няни, как знакомили своих питомцев с фольклорными произведениями, а особенно с народными сказками, мы уже рассказывали в наших работах [11; 12]. За рамками этих публикаций остались материалы, свидетельствующие о бытовании в среде детских наставниц демонологических рассказов – «суеверных повествований, связанных с персонажами из разряда низшей мифологии»¹. Исследований по этому вопросу на данный момент нами не выявлено. Вместе с тем осмысление его основных аспектов представляется важным, позволяющим объективно оценить наше сегодняшнее отношение к фольклорному наследию.

Цель работы – выявить и представить наиболее распространенные образы и мотивы произведений фольклорной несказочной прозы, бытовавшие в среде воспитательниц из народа, показать особенности их восприятия детьми и осознать

¹ Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: учебник для высших учебных заведений. М., 1998. С. 182.

значение такого рода созданий народной поэзии в созревании личности. Методологически статья базируется на комплексном подходе, предусматривающем использование историко-культурного, историко-литературного и культурологического методов.

Вспомним, как И.А. Гончаров, перечислив в «Сне Обломова» нянин репертуар, которым она развлекала Илюшу, завершил сообщение о нем указанием на внимание рассказчицы к историям о представителях разного рода темных сил: «Она повествует ему о подвигах наших Ахиллов и Улиссов, об удали *Ильи Муромца, Добрыни Никитича, Алеша Поповича, о Полкане – богатыре, о Колечище* *прохожем* [курсив автора. – Н.Д.], о том, как они странствовали по Руси, побывали полчища басурманов, как состязались в том, кто одним духом выпьет чару зелена вина и не крякнет; потом говорила о злых разбойниках, спящих царевнах, окаменелых городах и людях; *наконец переходила к нашей демонологии, к мертвецам, к чудовищам и оборотням*»² [9, с. 121]. В народной среде такого рода рассказы были достаточно распространены.

Суеверия и сегодня не ушли из нашей жизни, а в прежние годы они были очень устойчивыми и крепко держались в сознании русских людей. Изображая нравы взрастившего Илью Ильича «благословенного уголка земли», И.А. Гончаров писал: «В Обломовке верили всему: и оборотням, и мертвецам. Рассказуют ли им, что копна сена разгуливала по полю, – они не задумаются и поверят; пропустит ли кто-нибудь

слух, что вот это не баран, а что-то другое, или такая-то Марфа или Степанида – ведьма, они будут бояться и барана, и Марфы: им и в голову не придет спросить, отчего баран стал не бараном, а Марфа сделалась ведьмой, да еще и накинутся на того, кто бы вздумал усомниться в этом, – *так сильна вера в чудесное в Обломовке*» [Там же, с. 124].

Известный литературный критик и поэт А.А. Григорьев словно вторил автору «Обломова», когда повествовал о сформировавшей его обстановке: «*Суеверия и предания окружали мое детство, как детство всякого большой или небольшой руки барчонка, окруженного большой или небольшой дворней и по временам совершенно ей предоставляемого. Дворня, а у нас именно испокон века велась она, <...> была вся из деревни, и с ней я пережил весь тот мир, который с действительным мастерством передал Гончаров в “Сне Обломова”*. Когда наезжали родные из деревни, с ними прибывали некоторые члены тогдашней обширной дворни и *поддавали жара моему суеверному, или, лучше сказать, фантастическому, настрою новыми рассказами о таинственных козлах, бодающихся в полночь на мостике к селу Малахову, о кладе в Кириковском лесу <...>, о колдуне-мужике, зарытом на перекрестке. Да прибавьте к этому еще старика деда, брата бабушки, который <...> каждый вечер рассказывал с полнейшею верою истории о колдунах и колдуньях*» [10, с. 19].

Подобные явления запечатлел в своих воспоминаниях и художник В.В. Верещагин: «*Суеверие всей нашей среды, даже помещицей, было очень*

² Здесь и далее курсив наш. – Н.Д.

большое: просыпать соль, зажечь на столе три свечи, сесть тринадцати за стол и проч. считалось положительным, неотвратимым признаком несчастья, а про крестьянскую нашу дворовую среду и говорить нечего: кликуши в церквах, худой глаз, наговор и проч. и проч. царили самовластно; споткнулся о порог, перебежал заяц дорогу или другое что в этом роде – быть беде...» [19, с. 179].

Закономерно, что и дети, живя в атмосфере таких представлений, не могли не воспринять их и не отзываться на них. Демонологические рассказы – былички и бывальщины – не только вторгались в детский мир, но и вызывали самый живой интерес, несмотря на то, что при этом нередко переживали юные слушатели далеко не приятные ощущения: пугались, испытывали душевные потрясения, долго находясь под этими впечатлениями. А.А. Григорьев, например, свидетельствовал: «На безобразно нервную натуру мою этот мир суеверий действовал так, что в четырнадцать лет, напившись еще, кроме того, Гофманом, я истинно мучился по ночам в своем мезонине... <...> Лихорадочно-тревожно прислушивался я к бою часов, а они же при том шипели и сипели страшно неистово, и засыпал всегда только после двенадцати, после крика предрассветного петуха. *С летами это прошло, нервы поогрубели, но знаете ли, что я бы дорого дал за то, чтобы снова испытать так же нервно это сладко-мирительное, болезненно-дразнящее настроение, эту чуткость к фантастическому, эту близость иного, странного мира...*» [10, с. 20].

Однако было бы ошибочным не замечать, что при этом в неокрепшее еще сознание детей входило и то, что представляло собой отражение греховных страстей и поклонение перед темными силами. Чувство страха у детей, их тревожные состояния, беспокойства, связанные с полученной из рассказов взрослых информацией, усиленной к тому же собственной впечатлительностью и фантазией, способны были вызвать нервное потрясение, болезненно отражающееся на их физическом и психологическом состоянии. Так произошло с героем книги С.Т. Аксакова «Детские года Багрова-внука». В своем постижении мира Сережа Багров пережил немало открытий, изумлявших и удивлявших его. Все, по его словам, «*незаметно ложилось на детскую душу*» и жило в детском воображении, вызывая самую непосредственную эмоциональную реакцию. Это подтверждает случай, происшедший с ним после рассказов его няни, которую он очень любил, но которая не всегда отдавала себе отчет в том, что способен понять ребенок, а от чего его надо бы уберечь: «Я сказал уже, что был робок и даже трусоват; вероятно, тяжкая и продолжительная болезнь ослабила, утончила, довела до крайней восприимчивости мои нервы, а может быть, и от природы я не имел храбрости. *Первые ощущения страха поселили во мне рассказы няньки.* Хотя она, собственно, ходила за сестрой моей, а за мной только присматривала, и хотя мать строго запрещала ей даже разговаривать со мной, но она иногда успевала сообщить мне кое-какие известия о буке, о домовых

и мертвецах. Я стал бояться ночной темноты и даже днем боялся темных комнат» [1, с. 233]. От няньки же узнал мальчик и о том, что в кабинете покойного дедушки иногда видят его сидящим за столом и разбирающим бумаги. Это произвело на ребенка неизгладимое впечатление, в конце концов обернувшееся душевным срывом: «Я так боялся этой комнаты, – вспоминал он, – что, проходя мимо нее, всегда зажимал глаза. Один раз, идучи по длинным сеням, забывшись, я взглянул в окошко кабинета, вспомнил рассказ няньки, и мне почудилось, что какой-то старик в белом шлафроке сидит за столом. Я закричал и упал в обморок. Матери моей дома не было. Когда она воротилась, я рассказал ей обо всем случившемся и обо всем, слышанном мною от няни, она очень рассердилась: приказала отпереть дедушкин кабинет, ввела меня туда, дрожащего от страха, насильно и показала, что там никого нет и что на креслах висело какое-то белье. Она употребила все усилия растолковать мне, что такие рассказы – вздор и выдумка глупого невежества. Няньку мою она прогнала и несколько дней не позволяла ей входить в нашу детскую...» [Там же, с. 233]. Дальнейшие отношения с этой наставницей Сережи у его матери так и не сложились, хотя для самого мальчика разлука с ней обернулась печалью: «Я долго тосковал: я не умел понять, за что маменька так часто гневалась на добрую няню, и оставался в том убеждении, что мать просто не любила ее» [Там же]. Пережитое же в «эпоху детства» потрясение запечатлелось в его памяти навсегда.

В одних семьях знакомство детей с фантастическими персонажами запрещалось и осуждалось, как наносящее вред детской психике. Недаром же В.А. Лёвшин – писатель, видный деятель русской культуры XVIII – начала XIX в. – в своих заметках об обязанностях детских воспитательниц прямо указывал на это: «Равномерно не должна она ни сама рассказывать, ни другим позволять народные повести о домовых, о ведьмах, мертвецах и привидениях. Всего же более пугать дитя какою-нибудь вещью для них ужасною, например, бородатым стариком, нищим, который в суму свою его посадит, и проч. Все сии глупые рассказы и уловки служат только ко внушению в дитя суеверия, пустого страха и тому подобного» [15, с. 224].

В других же домах к такого рода историям относились вполне терпимо. В полной мере они никогда не уходили из детского сознания и памяти. Сохранялись они, несмотря на указанные требования, и в репертуаре нянь, которые обращались к ним по разным поводам. Иногда, – чтобы утихомирить ребенка, утешить его и тем самым добиться послушания. Писательнице А.В. Щепкиной запомнились такие эпизоды из дней детства: «Укладывая спать, нянюшки имели обычай уговаривать уснуть нас скорее, да не выглядывать из-под занавесов кроватей, потому, говорили они, “что вас возьмет Хо; вон он лежит под кроваткой”. Нянюшки уходили ужинать. Детская тускло освещалась свечой, стоявшей на полу в дальнем углу комнаты. Выглядывая из-под белых занавесок кроваток, мы видели

это Хо, составленное из черного бараньего меха, и быстро прятались под одеяло. <...> Никто не думал, что такое запугивание развивает робость, приучает и днем бояться встретить что-нибудь опасное, приучает бояться темноты вечером. Сестра Маша, старше меня на полтора года, не была пугливой благодаря влиянию умной, доброй няни...» [19, с. 143–144].

В некоторых семьях, несмотря на запреты рассказывать детям страшное, няни все равно не отказывались от полюбившихся им историй. П.А. Стрепетова, объясняя такое поведение своей водительницы детских лет, ссылаясь на выработанные ею принципы досмотра за детьми: «У нее был свой взгляд на воспитание, и она строго держалась его, никого и ничего не слушая» [Там же, с. 263]. Балерина Т.П. Карсавина видела причину интереса своей няни к таким сочинениям в особенностях ее мировосприятия и характера: «...для простой крестьянской девушки, исполненной предрассудков, подобное требование оказалось невыполнимым. Из множества причудливых существ, созданных воображением русского народа, обладающих рогами, копытами и хвостами, она выбрала некоего “буку”, к помощи которого прибегала в тех случаях, когда ее собственного авторитета оказывалось недостаточно. Бука уносил непослушных детей. Он прятался где-то поблизости и дожидался того момента, когда ребенок откажется идти спать. Непонятно, что это было за существо, возможно, своего рода черт, который мог послужить целям воспитания

детей. Я попыталась расспрашивать о нем отца, и он не стал отрицать существования буки. Но в его описаниях бука выглядел совершенно не страшным, пожалуй, просто озорным, но довольно дружелюбным существом, которое легко можно было умиротворить. По-видимому, он был покрыт шерстью, имел хвост, в общем, напоминал собаку» [Там же, с. 360]. Этот же персонаж был и в репертуаре няни композитора М.П. Мусоргского. В пьесе «С няней» из вокального цикла «Детская» именно «бука страшный» тревожит маленького слушателя, о нем он просит рассказать свою «нянюшку милую». У Мусоргского бука также не любит непослушных детей, но в его образе значительно больше жестокого, кровожадного, а потому и жуткого, чем в том, которым приводила ребенка к послушанию няня Т.П. Карсавиной.

Автор-составитель «Русского демонологического словаря» Т.А. Новичкова, трактуя образ буки, указала на такую его функцию: «...в XIX–XX веках главным предназначением буки стало устрашение малых детей: “Не ходи – бука съест”, “Спи, не то бука возьмет” и т.д.». Букой же в народе называли также и лешего, и домового-дворового, и привидение, и овинника [22, с. 60]. Страшно становилось ребенку от действий этого мифологического существа, и пугал он его невероятно, а все равно не пропадал к нему интерес, и вновь просил он рассказать о нем, хотя никуда не исчезавшие опасения подчиняли желания другому: обратить внимание сказительницы на что-нибудь повеселее.

Были, конечно, няни, придерживавшиеся иных педагогических правил, – противницы быличек и бывальщин. Писательница А.К. Черткова, например, удостоверяла: «Однако я совершенно не помню, чтобы она рассказывала нам “страшные”, пугавшие детское воображение сказки. Их я узнала уже позднее от других лиц или читая сама. Очевидно, у нее было настолько такта, чтобы избежать этого, да и мать моя, впрочем, была всегда против сенсационных рассказов для детей» [19, с. 289]. Эта няня не только не вводила в свои беседы с детьми образы нечистых сил, но вообще старалась оградить их от злого и трагического. «Мне кажется, – заключала мемуарист, – что няня переделывала много сказок по-своему, так, например, все сказки про Бабу-Ягу были далеко не так кровожадны и страшны, каковы они в самом деле существуют в народном эпосе» [Там же]. Память о заботливой и чуткой няне, «от которой счастливое детство в своем счастье каждый миг становится еще светлее и еще счастливее», осталась и в душе К.Д. Бальмонта: «Няня, в которой доброе все: ее лучистые глаза, и морщинки вокруг этих глаз, и воркующий голос, и медленная степенная походка, и руки, и добрый даже – ее чепец или платок, а когда няня начнет рассказывать свои замечательные сказки – слушаешь, не слушаешься досыта никогда – она и про страшное рассказывает так, что замрешь, ее слушая, но она никогда своей сказкой не мучает, все кончается хорошо, все – хорошо» [2, с. 506].

Но все же в большинстве случаев происходило обратное: рассказывала няня «страшное», а дети слушали.

Особенно мощное воздействие детская психика испытывала в тех случаях, когда персонажами рассказов становились черти, домовые, лешие, колдуны и подобные представители темной, нечистой силы. Не каждый ребенок выдерживал такое испытание: воображаемые опасности преследовали его мысли, одолевал страх, с которым нелегко было справиться. Об этом говорят детские переживания В.В. Верещагина: «Однако темноты я боялся, – вспоминал он, – и когда случалось, что посылали за чем-нибудь вечером, я пролетал темную комнату вихрем, а мертвых трусил и пуще того. Причиной этого, конечно, были рассказы няни и дворовых о домовых, леших и т.п. Мама хоть не жаловала этих рассказов, но когда кто-нибудь из детей плакал, капризничал или просто долго не засыпал, позволяла прибегать к запугиванию; или начнут стучать в дверь, уверяя, что это идет “Гага”», или наряжат кого-нибудь в вывороченную шубу и покажут в дверях: “видишь, Гага-то пришел за тем, кто плачет и не спит”; а то и сам Гага возгласит: “А кто тут плачет, давайте его сюда!” – “Нет, батюшка, никого у нас для тебя нет, ступай себе с Богом: у нас все дети послушные, все спят! – ответит няня, да и успокоит: – Не бойся, не смеет, я тебя не отдам, только смотри не плачь, спи, а то унесет”. Как тут было не бояться привидений и разных страхов» [19, с. 179].

Как бы ни пугались дети этих ужасных персонажей, в них жила потребность в прикосновении к необычному, устрашающему, таинственному, в чем, например, признавалась П.А. Стрепетова: «Я была

очень нервным ребенком, с сильно развитым воображением, чему немало способствовали, как кажется, сказки няни, которые она иногда рассказывала нам по вечерам и которые я очень любила. В особенности нравились мне те сказки, где действующими лицами являлись мертвецы, духи или неведомые, сверхъестественные силы. Тогда я вся превращалась во внимание» [19, с. 262]. Пережитое в такие мгновения становилось для слушателя подобных повествований настоящим потрясением, пробуждало самую буйную фантазию, настолько были они пугающими: «Самой страшно, сердце вот так и хочет выскочить, мурашки бегают по телу, руки, как лед, холодные... Но все стою, все слушаю, боясь перевести дух, боясь пошелохнуться... А после, ночью, долго лежу возле крестной и не могу сомкнуть глаз: воображение уносит меня в мир сказочных грез, со всеми его героями и героинями, то страдающими от козней злых ведьм, то победоносно их отражающими с помощью какого-нибудь благодетельного волшебника... Вдоволь нагулявшись в страшном царстве теней, я, наконец, засыпаю, но и во сне опять какие-нибудь рыцари на крылатых конях да злые хвостатые чудовища с огромными открытыми ртами летают вокруг и не дают мне покоя. Я часто вскакиваю, впросонках зову няню и снова засыпаю только тогда, когда убеждаюсь, что она здесь, подле меня...» [Там же, с. 262–263]. Став старше, автор этих мемуаров неодобрительно отозвалась о «полных ужасов» сказках няни, назвав их «бестолковыми». Такой оценке способствовало их сопоставление с дру-

гими по характеру произведениями, которые она слышала из уст родительницы: *«В сказках матери было, конечно, больше содержания, а отличительной чертой их являлось обилие поэтических образов, которые благотворно действовали на детское воображение, не омрачая и не пугая его...»* [Там же, с. 263].

Но рассказы старших о разного рода нечистой силе, сами образы их верований – загадочные, таинственные существа, – оставаясь частью народной жизни, волнуя детский ум, требовали подтверждения или опровержения их наличия в этом мире, объяснения их смысла, возможного взаимодействия с человеком, их влияния на его поведение и судьбу. Трудно было ребенку не задуматься над этим неведомым миром, если он, как это было в детстве лексикографа, музыканта Н.П. Макарова, *«беспрестанно слышал <...> вокруг себя слова: нечистая сила, черт, дьявол, злой дух, домовой, леший, водяной»* [Там же, с. 117–118]. Понятной была и его реакция на подобные слухи: *«И страшно становилось мне от этих слов, – признавался он, – и смертельно хотелось мне узнать, что такое этот черт и дьявол, со всею честною компаниею, порожденною болезненным воображением суеверия и невежества»* [Там же, с. 117]. Вот и обращался он за ответами к той, кто всегда находила время для разговора с ребенком и могла помочь ему:

«– Няня! – спрашивал я однажды Соломону. – В самом деле, есть на свете черт?

– Говорят, что есть, мой голубчик.

– А ты его видала когда-нибудь?

– Нет, мой голубчик, никогда не видала.

– А кто другой видал его?

– Не знаю, мой родной, не слыхала.

– А я слышал от Хавроньи, что тетенькин скотник Спиридон встречал раз ночью черта на сеничке. Говорит: такой страшный! С рогами, с хвостом и с железными когтями на руках. И на козла похож, и на чело- века. Да только такой злой.

– Э, батюшка! Не верь ты этой дуре Хавронье. И охота тебе разговаривать с нею, с полоумною! Я сто восемь лет прожила на свете, а черта никогда не видала, да и не слыхала, чтобы кто другой его видел.

– А мне бы очень хотелось посмотре- ть на него. Хоть и страшно, а все бы взглянул на него разочек, чтобы знать, что это за черт за такой?

– Господь с тобою, голубчик! Что это вздумал ты такие ужасы? Да со- хранит тебя Бог от всякой нечистой силы! И думать-то грешно об этом, а не только желать встретиться с злым духом.

И няня примется крестить- ся и читать молитву; а потом осе- нит крестным знаменiem и меня; и я перестану расспрашивать о черте» [19, с. 117–118].

Добрая няня, обеспокоенная тре- вогой дитя, уводила его от нежела- тельных эмоциональных порывов и устремлений, но успокаивался он лишь ненадолго, вопросы никуда не уходили, нянины ответы не всегда удовлетворяли, а иногда еще и подо- гревали детский интерес, ибо, как заметил А.И. Герцен, «дети вообще проникательнее, нежели думают, они быстро рассеиваются, на время забывают, что их поразило, но упор-

но возвращаются, особенно ко всему таинственному или страшному, и допытываются с удивительной настойчивостью и ловкостью до исти- ны» [8, с. 47–48].

Это наблюдение писателя под- тверждают и художественные обра- зы из стихотворения Н.А. Некрасова «На Волге»:

Я страха смолodu не знал,
Считал я братьями людей
И даже скоро перестал
Бояться леших и чертей.
Однажды няня говорит:
“Не бегай ночью – волк сидит
За нашей ригой, а в саду
Гуляют черти на пруду!”
И в ту же ночь пошел я в сад.
Не то, чтоб я чертям был рад,
А так – хотелось видеть их. <...>
И как-то не шагалоcь мне
В всезрящей этой тишине,
Не воротиться ли домой?
А то как черти нападут
И потащат с собою в пруд,
И жить заставят под водой?
Однако я не шел назад. <...>

Я постоял на берегу,
Послушал – черти ни гугу!
Я пруд три раза обошел,
Но черт не выплыл, не пришел!

[18, с. 87–88]

В поведении некрасовского героя- ребенка есть и решимость узнать правду, и опасение в правильности своего поступка, боязнь и ее преодо- ление, есть и торжество победы над народными верованиями и собствен- ными страхами.

Воспитывая своих «выходков», няня С.Н. Дурылина руководствова- лась наказом, отраженным в посло- вице «Бога люби, а черта не драз- ни». Своими поучениями стремилась она оградить детей от «всякого, даже

случайного, “ненарочного” общения с нечистой силой» [13, с. 213], внушить необходимость достойного жизненного поведения. «Бывало, – рассказывал писатель, – начнешь, сидя на стуле, болтать ногами. Няня строго заметит:

– Качай, качай нечистого-то!

На недоумение или опасливое оправдание:

– Я не качаю. Я, няня, так, – она непременно ответит:

– Как же “так”? Кто ногами болтает, у того на ногах, как на качелях, *шишига* качается.

Скверная должность: быть качелями для шишиги – и тотчас подожмешь ноги под стул.

Или, проходя по детской, приметит няня, что пробка не воткнута в графин с водой, или не покрыта кружка с клюквенным соком, или открыта крышка у раковины, и тотчас недовольно спросит:

– Кто воду пил да графин оставил без пробки? Кто в раковину воду лил да не закрыл?

И мы знали, почему этого нельзя делать. Няня давно нам рассказала, что был такой святой, который не закрыл на ночь раковину, а туда ночью ввалился шишига и всю воду опоганил; хорошо еще, что святой догадался, закрестил его там и крышкой прикрыл, а то быть бы беде: опоганенным умыться или опоганенное выпить – значит накликасть на себя болезнь, порчу. А коли закрестишь “шишигу” в покрытом сосуде, тогда делай с ним что хочешь: святой под тем условием только и выпустил шишигу из раковины, что велел ему превратиться в коняшку и съездил на нем в старый Иеруса-

лим. Впоследствии я узнал, что няня передавала нам эпизод из древнего (и не принятого в таком виде церковью) жития архиепископа Иоанна Новгородского» [Там же].

Напоминала Пелагея Сергеевна своим питомцам и о подстерегающих их опасностях от возможных встреч с другими представителями сверхъестественных сил. Если будут они лениться, совершать недобрые поступки, употреблять плохие слова, не слушаться, то покинет их Ангел-хранитель, и тогда власть свою возьмет и посмеется над ними *Анчутка*:

«Этим тоже страшила няня.

– А какой он? – спрашивал я няню.

– Беспаятый, – отвечала она.

Почему-то это было и страшно: ноги есть у него, пяток нет, и смешно, ужасно смешно: беспаятый! Я добивался подробностей о нем, но их не было. Это не был черт; это было что-то *чуть пониже черта* и значительно страшнее *дедушки домового*, что жил то на чердаке, то в коровнике. *Анчутка* был худой, длинный, тонкий и прятался всегда в сумерках; он бы и вышел на люди, но как показаться без пят?» [13, с. 214]. Наставляя детей на поступки хорошие и дела добрые, называла няня и еще одного проводника воли злого духа – некую *Зюлейку* – «это была маленькая пакостница, какая-то злая обидчица непослушных детей, какая-то озорница из неведомой и нечистой силы. “Вот Зюлейка придет” – это предупреждение няни было неприятно, и мы совсем не хотели встречи с нею», – вспоминал С.Н. Дурылин [Там же, с. 214–215].

Конечно, все эти шишиги, *Анчутки*, *Зюлейки*, жившие в народном

сознании как разные воплощения таинственных бесовских существ, не могли не будоражить детский ум, детское воображение, вольно или невольно заставляя ребятишек в действиях своих следовать нравственным нормам, правилам, регулирующим поведение человека, чтобы не попасть под влияние зла.

А вот какое влияние оказывали истории няни, в том числе и суеверные, на А.М. Ремизова: «Я всегда сидел с ней и слушал ее рассказы о калужской деревне: упоминались сказочные для меня поле, лес и звери; и действительная жизнь – деревенская была перемешивалась со сказкой. Когда я научился писать, я на листе написал свои желания: чего бы я хотел, чтобы она привезла мне из деревни, – кроме лошади, коровы, овцы, козла и всяких птиц до соловья, в мой реестр попал и волк, и лиса, и медведь, и заяц, и... *леший с домовым, и полевой, и луговой, и моховой*» [21, с. 28]. Запомнившиеся писателю образы нечистых сил свидетельствуют о том, что няня его, конечно же, имела свое представление о местах их бытования, о той жизни, которую они ведут и которой ведают. И, что характерно, ребенка они не пугали, напротив, вызывали стремление познакомиться с ними поближе, *пробуждая поэтическое сознание*. Позднее, создавая свои сказки о хозяине лесных богатств («Леший») и жене его Лешахихе («Лешая»), Ремизов обращался к этнографическим сборникам известных фольклористов, но и нянины рассказы оживали в его памяти во время работы над этими произведениями. Не случайно же он признавался, что, бывало,

«*писал не по тексту, а с голоса*» своей любимицы! [Там же].

Пережитое в детстве настолько впечатляло нянинных воспитанников, что и позднее, в своей уже взрослой жизни, они вольно или невольно возвращались к оставшимся в сознании необычным существам. Характерно в этом смысле признание С.В. Ковалевской: «Какой глубокий след эти сказки оставили в моем воображении, я сужу по тому, что, хотя теперь, наяву, я и помню из них только отрывки, но во сне мне и до сих пор нет-нет да вдруг и приснится то “черная смерть”, то “волк-оборотень”, то 12-головый змей, и сон этот всегда вызовет во мне такой же безотчетный, дух захватывающий ужас, какой я испытывала в пять лет, внимая няниным сказкам» [19, с. 234–235].

Как видим, отношение няни, родителей, самих детей к рассказам о мифических существах не отличалось единодушием. Были среди них сторонники, любители такого рода повествований, были те, кто воспринимал их достаточно лояльно, убежденные в том, что они закаляют детскую психику, готовят к жизненным трудностям, противостоянию имеющемуся в мире злу. Но были, конечно, и противники, считавшие все эти предания вредными для дитяти, потому что внушают ему ненужный страх и тем самым делают слабым и душевно нестойким. Такой подход, стремление излишне оберегать мир ребенка, исключая из детского опыта, детских представлений суеверные рассказы с их страшными персонажами, многие деятели русской и мировой культуры считали неправильным, а держать дитя в неведении об этом –

вредным. Прислушаемся к рассуждениям М.И. Цветаевой: «Разве дети ненавидят Людоеда за то, что хотел отсечь мальчикам головы? Нет, они его только боятся. Разве дети ненавидят Верлиоку?³ Змея Горыныча? Бабу-Ягу с ее живым тыном из мертвых голов? Все это чистая стихия страха, без которой сказка не сказка и улада не улада. Для ребенка, в сказке, должно быть зло» [23, с. 501]. Без таких корневых основ, по убеждению поэта, полученных от произведений народной фантастики, будет обедненным само развитие человека, не сформируется его способность глубокого и полного понимания явлений не только русской, но и мировой культуры. В этом М.И. Цветаева убедилась на собственном опыте. Так, освоение ею еще в детстве пушкинского мира, «силы его поэтического напева», восприятие далеко не для маленьких созданных стихотворений, таких как «Утопленник», где есть мертвец с его «распухнувшим телом», «Вурдалак», с не меньшими по изобразительности образами, но и с неприятием при этом трусости «Вани бедного», и, конечно, – «Бесов» («самое любимое из страшных, самое по-родному страшное и по-страшному родное...») [Там же, с. 78], а потом и «Капитанской дочки» с ее мятежным Вожатым – Пугачевым, было бы, по ее словам, совсем другим, если бы не фольклорные «чары»: «Ибо чара – старше опыта. Ибо сказка – старше были. И в жизни земного шара старше, и в жизни человека – старше. Ибо

Пугачева мы знали уже и в Мужиксам-с-Перст, и в Верлиоке, и в людоеде из Мальчика-с-Пальчик, рубящем головы собственным дочерям, и в разбойнике, от которого Аленушка прячется за кадушку с маслом, во всех людоедах и разбойниках всех сказок, в сказке крови, нашей древней памяти» [23, с. 520].

Чувство благодарности своей няне за услышанные от нее страшные истории вынес из дней детства С.Н. Дурылин. Как и М.И. Цветаева, он ценил в них тот загадочный, таинственный мир, знакомство с которым позволило ему испытать богатство эмоциональных переживаний, трепетно воспринять не только мистические прозрения выдающихся мастеров слова, но и саму жизнь. На страницах книги «В родном углу» он писал об этом следующее: «Жалею ли я о том, что в детстве замирало у меня сердце от колдуна на Сухаревой башне, от Бабы-Яги, растапливавшей горластую печь на соседнем дворе? Нет, наоборот, я благодарен няне за это томно-тревожное замирание сердца, за сладость этой жути. Я признателен ей за то, что сказка для нас была не одним лишь затейливым вымыслом в детской книжке, как для современных маленьких взрослых, напрасно именуемых детьми, – сказка была для нас особою, иной действительностью, завлекавшей нас своей то ласковой, то жуткой тайной, сказка была для нас живой действительностью, манившей своими несказуемыми волнениями. Кто не испытал в детстве этого сладостного наития тайны, тот никогда впоследствии не был в состоянии понять тех, кто веянием таинственного одухотворил

³ Персонаж восточнославянских народных сказок (в сборнике А.Н. Афанасьева «Верлиока» указана под номером 301) – страшное одноглазое существо, злой и жестокий убийца.

свое отрочество, – ни Якова Бёме, ни Новалиса, ни нашего Жуковского. Няня сама глубоко верила в действительность сказки и непреложность легенды – и оттого не было ни малейшей фальши в том, когда она вводила нас в увлекательный сумрак» [13, с. 217–218].

Единомышленником М.И. Цветаевой и С.Н. Дурылина в оценке значимости будоражающей неокрепшее сознание детей «стихии страха» был и философ, специалист по этике, истории философии и религии Б.П. Вышеславцев. Вспоминая свое детское состояние перед сном, он писал: *«Но я долго не сплю: я вижу образы богатырей, волшебников, колдунов, домового, и, наконец, черного кота на печке у Бабы-Яги...» [7, с. 61].* Как и откуда появлялись все эти персонажи в детском воображении? Персонажи, волновавшие ребенка, вызывавшие у него сильную эмоциональную реакцию, возбуждавшие его фантазию, притягивавшие к себе его мысли? На эти вопросы у философа был свой ответ: *«Неправда, что все это няньки наговорили детям. Они лишь разбудили образы, дремавшие в душе, в народной душе с незапамятных времен».* Б.П. Вышеславцев, как и М.И. Цветаева, видел истоки представлений о сказочных, демонологических образах в древней памяти народа, они были там всегда, поэтому и ребенок, получая эту память с рождением, воспринимал их как естественную и неотъемлемую часть своей жизни в России: *«И эти образы космического-бессознательного связаны с родной землей, с родными лесами, болотами, оврагами, омутами... Только в русском доме может появ-*

виться “домовой”. В парижской квартире это непонятно. Русским детям за границей все эти образы ничего не говорят и, странно, старые русские няни, которых еще вывезли в Париж, этих сказок больше не рассказывают... Но, когда я впервые – семилетним мальчиком – увидел в Малом Театре “Сон на Волге” Островского и когда там в темных покоях спящего “Воеводы” появляется маленький шустрый “домовой” с фонариком в руке (его играла маленькая Щепкина, в русской рубашке и штанишках), *я сразу узнал его, как нечто родное, домашнее, хотя и жуткое».* В его памяти весь этот образный мир русской демонологии оживал потом при восприятии русской классики: *«Так же узнавали мы и все страшные видения Гоголя. Они потому и страшны, что свои — и этот “Вий”, и этот Колдун из “Страшной мести”, и вся эта нечисть, врывающаяся сквозь решетку в окна церкви. Никогда я не забуду, с каким трепетом я начинал вместе с Хомой Брутом каждую новую ночь читать в церкви над покойницей-панночкой. А носящийся гроб и страшное появление “Вия” было настоящим потрясением! Все, о чем говорит Гоголь, есть русский космос, который живет в душе, поскольку душа живет в нем. Мне было 13 лет, когда я все это впервые читал в “страхе и трепете”.* Потом, уже на склоне дней, за границей, я перечел все и удивился, что “страха и трепета” больше не было: яркость образов исчезла, демоны, русалки, домовые покинули мир» [Там же, с. 61–62].

Не был чужим таинственный мир русского фольклора и для поэта

Андрея Белого. Его детское восприятие сказки, образов русской демонологии отличалось своеобразным пониманием. Действительность и фантастические явления в младенческом сознании были отделены одно от другого. Восстанавливая свои переживания у истоков дней, он писал: «О сказке я знаю всегда: сказка есть сказка, или – не то, что кругом, а некоторое “как бы”, подобно игре в жмурки; вникание в сказку мне отличает сказку от данности: никогда не стояла проблема, что действительно есть некий “бука”; “как бы” перевешивало, хотя бы в том, что я свободно в сказку играл, то есть видоизменял материал ее фабулы как угодно; живет на свете М.И. Ляскова; и в нее не поиграешь, потому что она есть; в “буку” играешь, как хочешь; и это потому, что нет буки...» [4, с. 177]. А далее поэт выводил свое определение того, чем же являются для формирующейся детской души такие произведения народной фантазии. Предваряя его, отметим, что в начале 30-х гг. XX в. К.И. Чуковский, отстаивая сказку, сказал, что она «...до семилетнего-восьмилетнего возраста <...> для каждого нормального ребенка есть самая здоровая пища – не лакомство, а насыщенный и очень питательный хлеб, и никто не имеет права отнимать у него эту ничем не заменимую пищу» [24, с. 429]. А. Белый, оценивший «первое семилетие своей жизни <...> как “сказочный период”» [17, с. 496], открыл для себя в ней другое: «Сказку я отличал от действительности; к сказке и к игре прибегая, как прибегают люди, вынужденные вести сидячий образ жизни, к гимнастике. К сказке

у меня был произвольный подход, как только к символу; символ – не пища, а как лекарство, вводимое в кровь; питаются хлебом и не питаются микстурой; однако: принимают микстуру; хлеб нашей жизни был плох; стало быть, коли я инстинктивно стал в усиленной дозе прибегать к микстурам под форму сказок, этому надо было радоваться. Вовсе не понимают душу младенца, когда утверждают, что младенец верит в сказки; если “верит”, то не так, как верит в бытие за стеной живущего Янжула⁴; Янжула нет, а позвонись к Янжулу: выйдет Янжул; “бука” сидит в углу, а пойдешь в угол – будет тебе жутковато; и – только, а “буки” не будет» [4, с. 177]. Поэт утверждал свою систему отношений, возникающую у ребенка с чудесными образами: есть понимание сказочной выдумки, вместе с тем, никуда не уходит волнующее воображение осознание чего-то таинственного в жизни, но такого, прикоснувшись к которому, можно преодолеть любую опасность и выйти победителем: «В детстве я любил подойти к теневой черте из освещенной комнаты, повернуться и с ощущением жутковатого холода прибежать из тени на руки гувернантки; я любил игру: “бука” теперь не тронет; для этого надо было пережить жутковатый холодок оторопи. Сказка была мне материалом упражнения в переживаниях; и я развил себе в детстве крепкие мускулы: владения собою. В этом – роль сказок и музыки для меня. Если бы не было сказок, чем бы я защитился от жизни,

⁴ Янжул Иван Иванович – профессор Московского университета, педагог, экономист, статистик, сосед и друг отца А. Белого – профессора Н.В. Бугаева.

в которую защемили меня. Так меж сознанием и обстанием⁵ появился буфер; обстание мучило, но не расплющивало» [4, с. 177–178].

Заметим, у М.И. Цветаевой и Б.П. Вышеславцева сказка – то, что живет в ребенке, в его крови изначально, как след «нашей древней памяти», у А. Белого она – лекарство, необходимое для детской крови, защита от неведомого и непонятного. Но все они были равно убеждены в том, что в сказке для детей важна «стихия страха», которую им надо научиться преодолевать, чтобы сформировалась способность владеть собой, чтобы крепили жизненные «мускулы», чтобы жила вера: злу нужно противостоять и его можно победить.

Сторонники такой позиции были и среди зарубежных представителей культуры. Английский писатель и мыслитель Г.К. Честертон также отстаивал необходимость включения страшных сказок, историй в мир детского восприятия: «...Оказывается, – писал он, – и впрямь существуют люди, которые считают сказки вредными. Серьезная женщина написала мне, что детям нельзя давать сказки, даже если сказки – не выдумка. Почему же? А потому, что жестоко пугать детей... Видимо, мы совсем забыли, что такое ребенок <...>. Если вы отнимете у ребенка гномов и людоедов, он создаст их сам. Он выдумает в темноте больше ужасов, чем Сведенборг; он сотворит огромных черных чудищ и даст им страшные имена, которые не услышишь и в бреду безумца. ... Дети и дикие пугливы – и правы. Они боятся этого мира, ибо он и впрямь опасен. <...>

⁵ Обстание – окружение.

Сказки не повинны в детских страхах; не они внушили ребенку мысль о зле или уродстве – эта мысль живет в нем, ибо зло и уродство есть на свете. Сказка учит ребенка лишь тому, что чудовище можно победить. Дракона мы знаем с рождения. Сказка дает нам святого Георгия» [6, с. 128–129].

Не менее интересно и суждение английского философа, лауреата Нобелевской премии по литературе Б. Рассела, который свое размышление над этой проблемой начал с предупреждения о необходимости тактичного, осторожного введения детей в сферу зла: «...Ребенок так живо и глубоко воспринимает страшное, что его ужас может омрачить ему всю последующую жизнь. Будучи беззащитным, ребенок не может не испытывать ужаса, когда он впервые осознает, что на свете существует жестокость, в частности, по отношению к детям... Страшного и ужасного дети не должны знать до того индивидуально варьируемого возраста, когда они в силах взглянуть им в лицо и пересилить муку. Этот момент столкновения с миром ужасного и ужасом мира должен прийти позже для робкого ребенка, для ребенка с особенно ярким воображением, чем для тех, кто уже приобрел и моральное здоровье, и безбоязненность. Но во всех случаях сначала необходима прочная духовная привычка к бесстрашию – благодаря ожиданию ребенком доброты, и только потом возможна встреча его с существованием жестокосердия» [Там же, с. 134]. С этим суждением нельзя не согласиться. Все так: необходимы и учет возраста детей, особенностей индивидуальной «крепости» их психики, и понимание их внутренней

готовности к встрече с тем, что способно их напугать. И все же Б. Рассел был убежден в нужности для них таких сведений и такой информации: *«Трудно, очень трудно выбрать момент, в который дети могут осознать зло в мире и не погибнуть духом. Но само это осознание нужно как дыхание. Невозможно вырастать, не ведая о войнах, о погромах, и нищете, и болезнях, которые можно предотвратить, но которые не предотвращают. И это знание должно слиться в сознании ребенка с абсолютной уверенностью, что на свете нет прощения тому, кто навлекает на кого бы то ни было какое бы то ни было страдание, коего можно избежать, или даже позволяет его навлечь, или смиряется с ним»* [6, с. 135].

Живучесть «страшных» произведений в народной, в том числе и детской среде, убежденность в их полезности для всех Т.А. Новичкова объясняла следующим образом: *«Вера в демонов едва ли не в меньшей степени, чем силы небесные, способствовала душевному равновесию и покою в семье. Приравниваясь к нечистым духам, человек меньше грешил, боялся проклясть ребенка, поднять руку на родителя, выбраться. У каждого смертного над правым плечом витает ангел-хранитель, который лишь порадует, глядя на добрые дела, и поплачет, видя худые поступки; над левым плечом находится бес – воплощенная активность, он замечает каждый неосторожный шаг и пользуется им, чтобы погубить человека»* [22, с. 3].

Нет сомнения в том, что не всякое произведение устной народной прозы может быть доступно детям, понято ими, да и просто необходи-

мо им. Здесь нужен отбор. А.А. Блок, немало размышлявший над русским фольклором, стремившийся проникнуть в «лес народных поверий и суеверий», постичь их, пришел к выводу, что не все они «оказались той рудой, где блещет золото неподдельной поэзии; тем золотом, которое обеспечивает и книжную “бумажную” поэзию – вплоть до наших дней» [5, с. 32]. Поэт знал разные «российские предания», в том числе и слабые, «бездарные», с его точки зрения, но всегда ценил то подлинное, что шло от «сердца простых русских людей», сердца, бывшего для него «легендой». В статье «Девушка розовой калитки и муравьиный царь» (1906) он писал: *«...Поет руда. Над ухом стоит профессор. Слышен его голос: “Ну, это, знаете, неинтересно. Какое-то народное суеверие, продукт народной темноты”. Но голос профессора, тщетно призывающий к иным памятникам, заглушает певучая руда. И сразу не разберешь, что поет, о чем поет, только слышно – поет золото»* [Там же, с. 83]. Именно о таком, «золотом» наследии русского фольклора и следует говорить, осмысливая репертуар русских нянь.

Понимая всю сложность исследуемого вопроса, неоднозначность восприятия детьми мифологических персонажей фольклора, возможное негативное воздействие народных суеверных рассказов на неокрепшую детскую психику, все же признаем справедливость позиции тех авторов, кто утверждал необходимость знания детьми различных жанров народного поэтического творчества, в том числе произведений несказочной прозы. На этом основании отметим

и правомерность обращения русской няни к быличкам и бывальщинам. Да, бывало, что они пугали, вызывали страх у детей, но одновременно и учили его преодолевать. Да, не всегда дети слышали подлинные образцы этих жанров, но все же признательные отзывы тех, кто прошел такую школу нянинного воспитания, тех, кто узнавал народную демонологию, свидетельствуют, что это был материал, который открывал им и тайны духовной жизни народа, и особенности его восприятия окружающего мира, и самобытность поэтических воззрений, и различные грани его быта. Известный специалист по изучению таких произведений фольклора Э.В. Померанцева совершенно справедливо заметила: «Быличкам, тесно связанным с народными поверьями, свойственно ярко выраженное национальное своеобразие: в русской крестьянской избе, в овине, конюшне живет и шутит свои шутки *домовой*; в непроходимые чащи русских лесов и топи болот заводит одинокого путника *леший*; сидя на мельничной плотине, на берегу лесных речек, расчесывает свои длинные волосы и заманивает свои жертвы *русалка*. Нередко *леший* одет в длинную мужскую белую рубаху, а *русалки* даже “в холщовых рубашках, рукава широкие, вышитые”» [20, с. 26].

Не будем забывать и о дидактической роли историй о мифических существах – тех нравственных уроках, которые вольно или невольно получали маленькие слушатели из рассказов своих наставниц, ибо, при всей их фантастичности, изначально заданная установка на достоверность,

правдивость сообщаемого производила соответствующее впечатление, предостерегая от дурных поступков, неосторожных слов, неразумных действий и в домашнем быту, и в природном мире.

Устные рассказы няни о мифологических персонажах приобщали детей к азам русской культуры, позволяя впоследствии полно и глубоко постигать смысл знакомых образов, которые «оживали» на страницах произведений классиков, в живописных полотнах художников, принимая уже свои черты и обличья. Э.В. Померанцева, указав на многозначность образа черта в представлениях русского человека, обратила внимание на особенности его художественного воплощения в наследии отечественных писателей: «Столь же широк и разнокачественен образ черта в русской литературе. Достаточно вспомнить беса Пушкина, побежденного Балдой, демона Лермонтова, черта Гоголя, поработанного кузнецом Вакулой, черта Достоевского, бесов Ремизова, нечистую силу в романе М. Булгакова» [Там же, с. 148]. Это замечание важно еще и потому, что оно напоминает о прототипах названных персонажей – мифических существах из русского фольклора, поэтому закономерным видится и вывод: полноценное восприятие таких произведений возможно лишь с опорой на фольклорные источники.

Знание народных верований, воззрений необходимо для понимания и других образов не только в классической, но и в современной литературе, детской в частности. Вспомним

о произведениях лишь одного замечательного мастера слова – писателя Ю.И. Ковалю. Мир сказки, мифа всегда был той стихией, которая неизменно привлекала его. Приметы образно-поэтической самобытности народного творчества внимательный читатель без труда ощутит в его книгах, на страницах которых обитают *лесовик* – «бычьи бельмища» («Лесовик»), *Черный Дедко* в глубине леса с его «*черными силами*» («Черноельник»), *Снежный всадник*, объявляющийся, когда выпадает первый снег («Снежный всадник»). Здесь можно встретить страшного *Хозяина*, заплетающего гриву лошади («Хозяин»), забавных, проказливых *анчуток* – «*подпечных чертенят*», по словам старушки Орехьевны («Анчутки») [14, с. 20], и других таинственных персонажей. Народнопоэтические образы берутся писателем в их, так сказать, нерасчлененном, целостном виде. Но далее начинается волшебное превращение общеизвестного в самобытный художественный образ, исполненный обаяния творческой индивидуальности. Рассказав об очередном «анчутке», писатель словно бы торопится приблизить его к реальному – человеческому – миру, как бы перебрасывает мостик между чудесным, сказочным и жизненно знакомым, даже обытовленным. Однако почувствовать оригинальную трансформацию фольклорного материала, свободную игру фантазии художника, не разрушающую при этом поэтическое очарование источника, возможно, если в читателе сформировано первоначальное представление о нем.

Своеобразным итогом, снимающим все сомнения в пользу народной поэзии для детей, в том числе и запечатлевшей представления о сверхъестественных существах, итогом, подтверждающим значимость наследия, полученного выдающимися людьми России от общения с простым народом, в частности нянями, проложившими для них еще в детские годы «тропу к народу», его культуре, может служить вот это замечательное в своей искренности признание А.А. Григорьева: «Нет или мало песен народа, мне чуждых: звучавшие детскому уху, они отдались как старые знакомые в поздней молодости, они, на время забытые, пренебреженные, помянутые даже, как старые книги деда, *восстали потом в душе во всей их непосредственной красоте...* Во все народные игры игрывал я с нашею дворнею на широком дворе: и в бую, и в лапту, и даже в чехарду, когда случалось, что отец и мать уезжали из дому в гости и не орали на меня; все басни народного животного эпоса про лисицу и волка, про лисицу и петуха, про житье-бытье петуха, кота и лисицы в одном доме – переслушал я в осенние сумерки от деревенской девочки Марины, взятой из деревни собственно для забавы мне... Наезжали порою мужики из бабушкиной деревни. Вот тут-то еще больше наслушивался я *диких рассказов* – постоянно уже проводя все время с мужиками на кухне. <...> *Ужасно я любил их и, провожая почтенных мужиков, <...> поминал даже в своих детских молитвах после родных и ближайших окружающих...*» [10, с. 25–26].

Библиографический список

1. Аксаков С.Т. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 1. Семейная хроника. Детские годы Багрова-внука. Стихотворения. М., 1986.
2. Бальмонт К.Д. Автобиографическая проза. М., 2001.
3. Бальмонт К.Д. О русской литературе. Воспоминания и раздумья. М., 2007.
4. Белый А. На рубеже двух столетий. Воспоминания: В 3 кн. Кн. 1. М., 1989.
5. Блок А.А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М., 1971.
6. Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам: антология классических и неклассических текстов о педагогике / ред.-сост. С. Лебедев, А. Русаков. М., 2009.
7. Вышеславцев Б.П. Тайна детства // Возрождение: литературно-политические тетради / под ред. С.П. Мельгунова. Тетрадь 46. Октябрь 1955 года. Париж, 1955. С. 51–61.
8. Герцен А.И. Былое и думы. Ч. 1–5. М., 1963.
9. Гончаров И.А. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 2. Обломов. М., 1981.
10. Григорьев А.А. Воспоминания. М., 2018.
11. Дворяшина Н.А. «И откуда что брала»: народная поэзия в репертуаре русской няни // Литература в школе. 2021. № 4. С. 9–23.
12. Дворяшина Н.А. Образ няни в воспоминаниях и художественных произведениях русской словесности: голос, слово, речь // Литература в школе. 2021. № 1. С. 22–36.
13. Дурылин С.Н. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 1. М., 2014.
14. Коваль Ю.И. Журавли. М., 1983.
15. Лёвшин В.А. Полная хозяйственная книга, относящаяся до внутреннего домоводства как городских, так и деревенских жителей, хозяев и хозяек: В 10 ч. Т. 1. Ч. 1. М., 1813.
16. «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово!..». Классики и современники о русском языке: антология / сост. Г.Н. Красников. М., 2013.
17. Лавров А.В. Комментарии // Белый А. На рубеже двух столетий. Воспоминания: В 3 кн. Кн. 1. М., 1989. С. 457–541.
18. Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: В 15 т. Т. 2. Л., 1981.
19. Няня. Кто нянчил русских гениев / сост. В.Н. Тороповой. М., 2017.
20. Померанцева Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М., 1975.
21. Ремизов А.М. Собрание сочинений. Т. 8. Подстриженными глазами. Иверень. М., 2000.
22. Русский демонологический словарь / автор-сост. Т.А. Новичкова. СПб., 1995.
23. Цветаева М.И. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. Автобиографическая проза. Статьи. Эссе. Переводы. М., 1994.
24. Чуковский К.И. Стихи и сказки. От двух до пяти. М., 1981.

References

1. Aksakov S.T. Sbranie sochineniy: V 3 t. [Collected works in 3 vols.]. Vol. 1. Family chronicle. The childhood of Bagrov-grandson. Poetry]. Moscow, 1986.
2. Balmont K.D. Avtobiograficheskaya proza [Autobiographical prose]. Moscow, 2001.
3. Balmont K.D. O russkoj literature. Vospominaniya i razdumya [About Russian literature. Memories and thoughts]. Moscow, 2007.
4. Bely A. Na rubezhe dvukh stoletij. Vospominaniya: V 3 knigakh [At the border of two centuries. Memories]. Book 1. Moscow, 1989.
5. Blok A.A. Sbranie sochineniy: V 6 t. [Collected works in 6 vols.]. Vol. 5. Moscow, 1971.
6. Vospitanie: vozvrashhayas k iznachalnym smyslam: antologiya klassicheskikh i neklassicheskikh tekstov o pedagogike [Education: Returning to the original meanings: an anthology of classical and non-classical texts about pedagogy]. S. Lebedev, A. Rusakov (eds.). Moscow, 2009.
7. Vysheslavtsev B.P. The secret of childhood. Vozrojdienie. "La Renaissance". Cahiers litteraires et politiques. Cahier No. 46. Octobre 1955. S.P. Melgunov (ed.). Paris. Pp. 51–61. (In Rus.)
8. Herzen A.I. Byloe i dumy [My Past and Thoughts]. Parts 1–5. Moscow, 1963.

9. Goncharov I.A. *Sobranie sochineniy: V 4 t. [Collected works in 4 vols.]. Vol. 2. Oblomov.* Moscow, 1981.
10. Grigoryev A.A. *Vospominaniya [Memoirs].* Moscow, 2018.
11. 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. 9–23. (In Rus.)
12. 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.)
13. Durylin S.N. *Sobranie sochineniy: V 3 t. [Collected works in 3 vols.]. Vol. 1.* Moscow, 2014.
14. Koval Yu.I. *Zhuravli [Cranes].* Moscow, 1983.
15. Lyovshin V.A. *Polnaya khozyajstvennaya kniga, otnosyashhayasya do vnutrennego domovodstva kak gorodskikh, tak i derevenskikh zhitelej, khozyaev i khozyaek [A complete economic book relating to domestic economics of both urban and rural residents, hosts and housewives]. In 10 parts. Vol. 1. Part 1.* Moscow, 1813.
16. «I my sokhranim tebya, russkaya rech, velikoe russkoe slovo!...» Klassiki i sovremenniki o russkom yazyke [“And we will save you, Russian speech, the great Russian word!...”. Classics and contemporaries about the Russian language]. G.N. Krasnikov (ed.). Moscow, 2013.
17. Lavrov A.V. Comments. *Belyj A. Na rubezhe dvukh stoletij. Vospominaniya.* In 3 books. Book 1. Moscow, 1989. Pp. 457–541. (In Rus.)
18. Nekrasov N.A. *Polnoye sobraniye sochineniy i pisem: V 15 t. [Complete collection of works and letters in 15 vols.]. Vol. 2.* Leningrad, 1981.
19. Nyanya. *Kto nyanchil russkikh geniev [Nanny. Who babysitted Russian geniuses].* V.N. Toropova (ed.). Moscow, 2017.
20. Pomerantseva E.V. *Mifologicheskie personazhi v russkom folklоре [Mythological characters in Russian folklore].* Moscow, 1975.
21. Remizov A.M. *Sobranie sochineniy [Collected works]. Vol. 8. Podstrizhennymi glazami. Iveren.* Moscow, 2000.
22. *Russkij demonologicheskij slovar [Russian Demonological Dictionary].* T.A. Novichkova (author-compl.). St. Petersburg, 1995. (In Rus.)
23. Tsvetaeva M.I. *Sobranie sochineniy: V 7 t. [Collected works in 7 vols.] Vol. 5. Avtobiograficheskaya proza. Statyi. Esse. Perevody.* Moscow, 1994.
24. Chukovsky K.I. *Stikhi i skazki. Ot dvukh do pyati [Poetry and fairy tales. From two to five].* Moscow, 1981.

Статья поступила в редакцию 10.03.2022, принята к публикации 15.04.2022

The article was received on 10.03.2022, accepted for publication 15.04.2022

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

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-32-50

В.Я. Линков

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Эволюция героя русского романа XIX века

Аннотация. В статье просматривается связь между героями русского романа XIX в., от «Евгения Онегина» до «Братьев Карамазовых». Автор полагает, что все они являются носителями мировоззрений в отличие от героев западноевропейского романа, представляющих общественные и сословные нравы. По мнению автора, цель, определившую эволюцию русской художественной мысли, поставил Пушкин, создав образ «лишнего человека» – разочарованного индивидуалиста. Все русские романисты последующих периодов, от Гончарова до Л. Толстого, были заняты поиском оптимистического мировоззрения, устанавливающего связь человека со всеобщим. Первый шаг был сделан Гончаровым. С «Обыкновенной истории» начался ряд романов, в мире героев которых высшей ценностью был признан прогресс. В служении ему герои обретали смысл жизни и свое место в обществе. В статье утверждается, что русская литература единственная в мире исследовала весь диапазон идей преобразования современного и построения будущего общества. В советской науке почти все русские романисты представлялись в той или иной степени сторонниками революционной идеологии. В действительности апологетов революции было гораздо меньше, чем ее критиков. Гончаров изобразил нигилиста Волохова в «Обрыве» сатирически. Герой последнего романа Тургенева Нежданов, разочаровавшись в идее революции, кончает жизнь самоубийством. С точки зрения автора, наиболее глубокой и последовательной критике было подвергнуто служение прогрессу в качестве жизненного идеала Толстым и Достоевским. В художественном мире обоих писателей высшей ценностью было признано бессмертие, обретаемое в религиозной вере. Романы Достоевского и Толстого были высшим достижением XIX в. На этом закончилась эпоха героя мировоззрения. А писатели следующего поколения, Чехов, Бунин и другие, не продолжили их традицию, сосредоточившись на исследовании «общего чувства жизни».

Ключевые слова: герой мировоззрения, «лишний человек», сверхличная ценность, отношение к революции героя русской литературы XIX в., нигилисты, религиозные герои русского романа, философско-религиозный роман

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Линков В.Я. Эволюция героя русского романа XIX века // Литература в школе. 2022. № 3. С. 32–50. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-32-50

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-32-50

V.Ya. Linkov

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Evolverment of the hero of the XIXth century Russian novel

Abstract. The article examines the connection between the heroes of the Russian novel of the XIXth cent., from “Eugene Onegin” to “The Brothers Karamazov”. The author believes that all of them are bearers of worldviews unlike the heroes of the Western European novel who represent social and class mores. According to the author, Pushkin set the goal that determined the evolution of the Russian artistic thought by creating the image of the so called “superfluous man” – a disappointed individualist. All Russian novelists of the subsequent periods from Goncharov to L. Tolstoy were busy searching for an optimistic worldview that establishes a connection between the man and the universal. The first step was taken by Goncharov. A number of novels began with “The Same old story”, in the world of heroes of which progress was recognized as the highest value. In serving it, the heroes found the meaning of life and their place in society. The article claims that the Russian literature is the only one in the world that has explored the entire range of ideas for transforming modern and building a future society. In the Soviet science, almost all Russian novelists were represented, to one degree or another, as supporters of the revolutionary ideology. In fact, there were far fewer apologists for the revolution than there were critics of it. Goncharov portrayed the nihilist Volokhov in “The Cliff” satirically. The hero of Turgenev’s last novel Nejdанov, disappointed in the idea of revolution, commits suicide. From the author’s point of view, the service to progress as a life ideal was subjected to the deepest and most consistent criticism by Tolstoy and Dostoevsky. In the artistic world of both writers, immortality gained in religious faith was recognized as the highest value. The novels of Dostoevsky and Tolstoy were the highest achievement of the XIXth century. This ended the era of the hero of the worldview. And the writers of the next generation, Chekhov, Bunin and others, did not continue their tradition, focusing on the study of the “common sense of life”.

Key words: a hero of the worldview, “superfluous man”, superpersonal value, the XIXth century literature hero’s attitude to a revolution, nihilists, religious heroes of a Russian novel, a philosophical and religious novel

CITATION: Linkov V.Ya. Evolvment of the hero of the XIXth century Russian novel. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 32–50. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-32-50

Русский реалистический роман, как известно, начался с изображения героя, получившего имя «лишнего человека», разочарованного, равнодушного к жизни эгоиста, который в конце концов к «жизни вовсе охладел». Он стал отправным пунктом на пути, по которому пошел русский роман XIX в., поскольку в нем была поставлена проблема, на решение которой и были направлены усилия Гончарова, Тургенева, Достоевского, Толстого, Чернышевского, Лескова.

Главным стимулом и движущей силой для них стал поиск той сверхличной ценности, которой были лишены Онегин, Печорин и герои «Мертвых душ» и которые были бы способны придать смысл жизни личности и создать ее единство с обществом. Можно сказать, что Пушкиным, Лермонтовым была представлена первая ступень неверия, безбожия, нигилизма. Ни у Пушкина, ни у Гоголя, ни тем более у Лермонтова нет современных героев с акцентированным оптимистическим мировоззрением. Таких героев они находили только в прошлом: Гоголь – в «Тарасе Бульбе», Пушкин – в «Капитанской дочке», Лермонтов – в «Песне про купца Калашникова».

Что общего у этих трех героев, живших в разные эпохи: казака XV в., купца XVI в., жившего при Иване Грозном, и офицера-дворянина XVIII в., времени правления Екатерины II? Они созданы тремя гениями русской литературы в 30-е гг.

XIX в. и очевидно отвечали на коренную, глубинную духовную потребность современности. Тарасу Бульбе и всем казакам Запорожской Сечи смысл их частной, личной жизни придает служение вере и Отечеству. Гринев служит государству и его главе – императрице. Собственно, весь роман построен как цепь поступков героя, открывающих его неизменную верность кодексу чести дворянина и воинской присяге. Калашников жил «по закону Господнему», и о верности ему героя во всех случаях и проявлениях жизни – от повседневного быта до защиты чести жены в открытом поединке и признания царю в своем нарушении правил кулачного боя – рассказывается в поэме.

Пушкин, Лермонтов и Гоголь выразили идеал состояния общества и гармонию в отношениях с ним личности через связь со сверхличной ценностью, на чем и основан жизнеутверждающий пафос всех трех произведений.

Именно поэтому этим героям неведомо то, что стало «отличительными чертами молодежи 19-го века» – «равнодушие к жизни и к ее наслаждениям», «преждевременная старость души» [9, т. 9, с. 52]. Живое ощущение человеком своей причастности к всеобщему – обязательное условие оптимистического мировоззрения: ни Тарас Бульба, ни Гринев, ни Калашников не знают скуки, они живут полнокровной, наполненной жизнью, но они люди все же героических эпох и поступают героически.

Современность же представляет собой прозаическую действительность, согласно известному определению Гегеля, когда общие правила и законы воспринимаются как внешние принуждающие начала, а не как требования внутреннего духа личности. Идеалы и нравы среды потеряли силу влияния, и человек лишился связи со сверхличным началом, что отражено Пушкиным, Гоголем и Лермонтовым.

Разрыв со средой, выпадение из общего бытия становится решающей, определяющей чертой ведущего, знакового литературного героя эпохи. «Лишний человек» – ее символ. Эгоистический принцип жизни, пожалуй, у Печорина проявился особенно отчетливо. Он не признает никаких общих норм поведения. Он, офицер христианского, цивилизованного государства, увозит без ее согласия девушку, по сути, крадет ее. На упрек Максима Максимыча, что нехорошо это, следует классический ответ эгоиста в виде вопроса: «Да когда она мне нравится?» [6, с. 25]. Герой признает только свое субъективное «нравится», «не нравится», «хочу», «не хочу». Общих критериев оценки своих поступков для него не существует.

Онегин, Печорин – сознательные эгоисты. Герои Гоголя, «мертвые души», – непосредственные, бессознательные. Но ни отдельный человек, ни общество не могут существовать без идеи религиозной, социальной, основанной на признании высшей ценности, придающей смысл человеческой жизни. Гоголь предпринял титанические усилия для создания положительного героя, по ним можно судить о настоящей потребности общества в духовных руководящих началах, отвечающих современно-

сти. Его попытка закончилась трагически: дважды сжигал он второй том своей эпической поэмы. Он, проживший дольше Пушкина и Лермонтова, ближе их подошел к решению задачи, но не смог добиться успеха по ряду причин, о которых не место здесь говорить.

Принципиально новое слово было сказано Гончаровым в «Обыкновенной истории», он сделал шаг вперед в интересующем нас направлении. Его герой – с акцентированным, определенным мировоззрением, о котором говорится не мимоходом, не намеками, не косвенно, а прямо и подробно. Мировоззрение раскрывается и во внутренних монологах, и в диалогах героев, и в комментариях автора, оно становится предметом публичного обсуждения. Роман строится, исходя из цели – оценки мировоззрения героев. Любовь, дружба, досуг, служба – все, о чем повествуется в романе, служит этой цели. То, что Пушкин дал в сжатой, лаконичной форме и что было развито Лермонтовым в его романе, у Гончарова приняло ясно и полно очерченный образ центрального героя русского реалистического романа – героя мировоззрения. От Онегина до героев Гончарова и Тургенева мы видим, как все более явно проявляется природа и статус такого героя.

О взглядах Онегина мы узнаем косвенно по книгам, которые он предпочитал, по близости ему романов, «где отразился век и современный человек изображен довольно верно» [9, т. 4, с. 127]. Печорин уже формулирует свои убеждения, делает их объектом рефлексии. Взгляды героев Гончарова не только осознаются их носителем, но уже обсуждаются другими героями, происходит прямое столкновение

разных точек зрения на жизнь, дружбу, любовь, брак, службу, как бы заполняя почти все пространство романа.

Начиная с 1850-х и до 1880-х гг. важнейшими элементами композиции в русском романе становятся споры, дискуссии, идейные диалоги – атрибуты общественной идейной жизни. Полемические сражения героев Тургенева, Рудина, Базарова, героев «Дыма» о судьбах России памятные нам так же, как особым образом построенная полемика героев в «Преступлении и наказании» и «Братьях Карамазовых», в «Войне и мире». Гончаровым сделана попытка найти современное оптимистическое мировоззрение, и в конце концов в романе из меняющегося соотношения убеждений племянника и дяди Адуевых такое мировоззрение возникает. Это мировоззрение, в котором отвергнуты крайности «романизма» и «практицизма». В его основе лежит не патриотизм, а идея прогресса, и потому оно носит не национальный частный, а универсальный характер, каким будут отличаться искания героев в последующих русских романах, в особенности – Достоевского, чьи герои ищут истину перед лицом всего человечества (В.В. Кожинов) и для всего человечества.

Основной ценностью, главным средством достижения всеобщего счастья на земле признается прогресс, и прежде всего социальный. Вера в него стала своего рода религией XIX и XX вв. Идея социального прогресса, эта религия нового времени, обладала невиданной доселе силой воздействия и влияния сначала на образованную часть общества, а затем на миллионы людей во всем мире, для обозначения которых и появилось слово «масса». Это умонастрое-

ние, охватившее весь мир и преобразившее его, нашло свое выражение в ясных и четких афоризмах, в истинности которых никто не смел сомневаться, а тех, кто все же не признавал их правоту, просто никто не слушал.

«Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его» [8, с. 4]. Разумеется, сейчас же возникает вопрос, как «изменять» мир, не зная достоверно, какой он: ведь философы объясняли его по-разному. Идею переделки мира «по новому штату» в ее крайней и наиболее популярной и влиятельной модификации у нас сформулировал В.Г. Белинский: «Человек рождается не на зло, а на добро, не на преступления, а на разумно законное наслаждение благами бытия... Зло скрывается не в человеке, но в обществе» [1, с. 529–530]. Эту идею зла сейчас и не вспоминают, когда пытаются разобраться в нашем недавнем прошлом. Поскольку все зло, т.е. все, что приносит человеку страдания (все беды, пороки, преступления), имеют один единственный источник – неразумно устроенное общество, то очевидно, что главной и единственной целью современного человечества становится построение нового общества на разумных, научных, т.е. совершенно бесспорных, началах. Именно эту мысль и выразил Белинский: «Социальность, социальность – или смерть! Вот девиз мой» [2, с. 173]. Он пишет «мой», но это убеждение стало девизом для миллионов эпохи революций и двух мировых войн, закончившейся распадом СССР и исчезновением идеологического противостояния капитализма и социализма. Поразительный факт: русская литература единственная в мире исследовала весь диапазон

идей социального прогресса с разными оттенками, от умеренно либеральных до крайне революционных, включая и анархизм, и дала им оценку.

В общественном сознании во многом под влиянием социалистической пропаганды сложилось прочное убеждение (хотя правильнее будет сказать – предубеждение), что чуть ли не все русские писатели были сторонниками насильственных средств достижения идеального общественного строя. Нередко можно даже услышать, что русская литература ответственна за все жертвы и преступления, совершенные во имя счастья всего человечества во время революции и гражданской войны в России. Мнение это основано не на фактах, а на туманном общем представлении; это плод не анализа и размышления, а плохо осознанных эмоций. Приведу очень характерное мнение русского писателя-эмигранта А. Яблоновского: «Ни для кого не тайна, что русское общество целых сто лет жило под властью революционных иллюзий». С этим можно согласиться, но вот то, что идет дальше, никак нельзя признать истиной: «наша литература стояла перед революцией на коленях» [10, с. 596]. Это совершенно неверно. В русской литературе было не больше трех значительных писателей, которых можно занести в список сторонников и глашатаев революции: Некрасов, Чернышевский, Салтыков-Щедрин. Ряд же тех, кто критиковал революционные идеи и боролся с ними, гораздо длиннее: Гончаров, Тургенев, Достоевский, Л. Толстой, Лесков, Писемский.

Правда в том, что, действительно, русские писатели создали множество образов нигилистов и революционеров, и это отличало нашу литерату-

ру от других национальных литератур в Европе. Ничего подобного, даже приблизительно, нет ни во французском, ни в английском романе, составлявших вместе с русским романом вершину мировой литературы XIX в.

У основателя этой галереи портретов Тургенева: Рудин, Инсаров, Базаров, Потугин и его кружок в «Дыме», Нежданов и его единоверцы в «Нови»; у Гончарова – Волохов; у Чернышевского – Лопухов, Кирсанов, Рахметов; у Достоевского – герои «Бесов», П. Верховенский и его кружок; Лесков создал немало замечательных образов нигилистов в «Некуда», «На ножах»; целый ряд революционеров выведен Л. Толстым в «Воскресении»; герой-революционер представлен в «Рассказе неизвестного человека» Чехова. Можно вспомнить также героев антинигилистического романа писателей второго ряда: Писемского, Крестовского, Авенариуса и др.

Думаю, что революционеров и нигилистов в нашей литературе наберется несколько десятков, и, кажется, никто еще ничего не написал о них, к примеру, в работе на тему «Образ революционера (или нигилиста) в русском романе XIX века».

Даже беглого взгляда на перечень героев достаточно, чтобы убедиться, что русские писатели относились к революционным идеям по-разному, но все же в большинстве – резко критически, о чем свидетельствуют уже названия их романов: «Обрыв», «Дым», «Некуда», «На ножах», «Бесы». Какое уж тут преклонение!

Правда, роман, где революционеры возведены в ранг людей, составляющих соль земли, надежду всего человечества, а один из них представлен едва ли ни мессией, «Что делать?» Чернышевского, по своей популярности

чуть ли не затмил и «Войну и мир», и «Братьев Карамазовых». Но здесь уже дело не в русской литературе, а в русском обществе. И если говорить об ответственности за чудовищные человеческие жертвы революции и гражданской войны, то виноватыми окажутся все, но русская литература меньше всех.

Конечно, Рудина Тургенев рисовал с симпатией, хотя и не без иронии. Инсаров, по сути, патриот, борющийся за освобождение Родины, и потому представлен с полным одобрением. Но уже в Базарове открывается глубокое противоречие между личностью и идеей служения общественному благу. В «Дыме» революционно настроенные герои изображены сатирически, почти гротескно.

Нежданов, герой последнего романа Тургенева «Новь», «хроникера общественного движения», приходит к полному и глубокому разочарованию в идее революции и кончает жизнь самоубийством, как бы предсказанным в написанном им ранее стихотворении:

Милый друг, когда я буду
Умирать – вот мой приказ.
Всех моих писаний груды
Истреби ты в тот же час!

[12, с. 202]

Прочитав их, герой «сам удивился тому, что у него вышло из-под пера» и задается вопросом: «этот скептицизм, это равнодушие, это легкомысленное неверие – как согласовать все это с его принципами?» [Там же, с. 203]. «Скептицизм, равнодушие, безверие» – слова, которыми можно охарактеризовать Онегина, Печорина, светских щеголей, «лишних» людей, но не революционера, посвятившего свою жизнь

служению общему благу. Нежданов обнаруживает под маской общественного энтузиазма пустоту. После длинного пути от разочарования «лишних людей», индивидуалистов герой тургеневского романа приходит как будто к исходной точке, с которой началось развитие русского романа. Выяснилось, что и служение обществу может оказаться ложной верой. Вера в «социальность», которой Белинский не видел альтернативы, оказалась тем же безверием, со временем охватившим массы. И те катастрофы, и преступления, что были совершены ради установления рая на земле, были во многом predetermined роковым изъяном идеологии социального прогресса, о чем прозорливо предупреждала русская литература. Тургенев рисовал образ Нежданова с сочувствием, показав трагедию человека, обманутого внешне привлекательной и благородной идеей революции.

Гончаров изобразил революционера-нигилиста Волохова, хотя и не без положительных черт, но в основном сатирически, за что был обвинен в клевете на молодое поколение и единодушно предан анафеме всей демократической печатью. Революционеры у Достоевского одержимы бесами. В «Воскресении» Л. Толстой представил различные типы борцов за лучшее будущее, от наивных, искренне верящих в общее дело до расчетливых карьеристов, любящих только власть.

Выше мы привели названия романов, говорящих об отношении их авторов к революции. Но полемика с ходовыми идеями прогресса самого широкого диапазона велась в русской литературе не только в тех романах, где присутствовали революционеры, но и там, где их не было,

и где критике подвергались метафизические основы, вообще не вызывавшие сомнения у современников.

В «Войне и мире», «Записках из подполья», «Преступлении и наказании», «Братьях Карамазовых» были поставлены глубокие философские проблемы, захватившие важнейшие сферы жизни и ставшие актуальными в философии конца XIX и первой половины XX в. Прежде всего Л. Толстой и Достоевский усомнились в возможности человека создать безошибочную и якобы научную теорию, руководствуясь которой можно построить совершенное общество, лишенное каких-либо недостатков, в котором будут жить люди без всяких пороков.

Эту проблему сами теоретики и их сторонники, разумеется, не рассматривали, так как верили слепо в свои построения. Так, Чернышевский, чьи взгляды были главным объектом критики Л. Толстого и Достоевского, верил неколебимо, а значит, и фанатично в современные общественные теории, признавая их строго научными; он был убежден, что наука уже способна дать точную теорию нравственности, следуя которой человек безусловно обретет счастье и полную гармонию с миром.

Надо заметить, что в наше время этот взгляд считается несомненным предрассудком, и до сих пор никем, несмотря на многочисленные попытки, научной этики создано не было.

Чернышевский полтора века назад утверждал, что герои его романа «Что делать?» уже обладали этической научной теорией: «Лопухов находил, что его теория дает безошибочные средства к анализу движений человеческого сердца. И я согласен с ним в этом: <...> она ни разу не ввела меня

в ошибку и ни разу (здесь и далее курсив наш. – В.Л.) не отказалась открыть мне правду, как бы глубоко ни была затаена правда какого-нибудь человеческого дела» [15, с. 178]. В этой цитате из романа с полной ясностью открывается фанатичная и столь же фантастическая вера в теорию с ее очевидной несостоятельностью.

Повседневный опыт каждого неоспоримо свидетельствует о постоянных ошибках не только в понимании другого, но даже самого себя. Не только чужая душа, но и собственная – потемки, о чем писал Достоевский. Если бы действительно была создана такая безошибочная теория, не было бы нужды ни в науке психологии, ни в педагогике. Следователи раскрывали бы 100% преступлений, суд никогда бы не наказывал невинных и не оправдывал преступников, политики никогда бы не лгали. Теперь, опираясь на признание Чернышевского, мы можем сказать, что такое «рационализм» и почему с ним так настойчиво боролись Л. Толстой и Достоевский.

По сути неразумная, некритичная, слепая вера во всемогущество общественных теорий и есть то, что получило имя «рационализма». Какое он имеет к нам отношение? Самое прямое, и его влияние на судьбы страны таково, что с ним ничто не может сравниться. По такой теории делали революцию и строили социализм в нашей стране. В основе лежит убеждение в ее непогрешимости, которое вождь русской революции заимствовал у Чернышевского, любимого своего писателя, и укрепил у Маркса, чьим учеником и последователем считал себя: «Учение Маркса всесильно, потому что оно верно» [5, с. 43]. Мысль Ленина

неверна, потому что «всесильных», то есть решающих все проблемы «теорий» не существует. Теория Маркса по своей претензии на непогрешимость, на «всесильность» и, что очень важно, по своей наукообразности, наличию терминологии, математических выкладок, богатству исторического материала, использованию великих философских систем, прежде всего Гегеля, намного превосходит теорию Чернышевского и вообще все теории и учения, когда-либо провозглашавшиеся на Земле. К. Маркс «превзошел всех по своему влиянию на массу» [16, с. 140]. Его учение захватило и подчинило миллионы и стало материальной силой, определившей ход истории.

Критикуя «рационализм», писатели выступали не против разума, а против неразумной, ошибочной концепции разума. Как Л. Толстой спорил с Чернышевским, в чем он видел слабости и ошибки его учения, в чем состояли его доводы, справедливые не только в отношении идей «Что делать?», но и применительно ко всем учениям, известным под именем «рационализм», включая и марксизм? В «Войне и мире» читаем: «Если допустить, что жизнь человеческая может управляться разумом, – то уничтожится возможность жизни» [11, с. 249]. Это прямо направлено против Чернышевского, но верно и как критика всех других вариантов построения лучшего будущего в согласии с научной теорией.

Во-первых, Толстой замечает, что сам разум далеко не свободен и его выводы в жизни зависят от многих факторов, но в особенности от человеческих страстей: любви, ненависти, зависти, уважения, презрения и т.д. Во-вторых, писатель обраща-

ет внимание на наличие и значение в частной, личной и общей, исторической жизни народов не разумных факторов и сил, под воздействием которых совершаются и поступки отдельных лиц, и коллективные действия общественных групп и народов. «Не разумных» не в смысле «противоречащих разуму», а в смысле «вне разума», то есть других, когда человек поступает, не прибегая к мышлению, не на основе умозаключений. Пожалуй, под «разумом» Толстой понимает «теорию» и, в сущности, утверждает вряд ли оспоримую мысль: человек в жизни руководствуется не теориями, а чувствами, интуицией, опытом, традицией, тактом, авторитетом.

Любимая героиня Толстого Наташа Ростова «не удостоивает быть умною». Это значит, что она обладает некой способностью непосредственного понимания чувств других людей, ситуации, она обладает тактом, что позволяет ей поступать правильно: она танцует так, как надо в доме своего дядюшки, понимает Пьера, решает отдать подводы раненым. «Дурачок», по словам Пьера, Каратаев научил его, образованного интеллектуала, мудрости, которая спасла его от разочарования в жизни и отчаяния. Не только в личных отношениях в быту, в повседневности, но и в общей исторической жизни способность непосредственного понимания, совершенно не принимавшаяся в расчет «рационализмом», по сути, признававшим только теоретическое знание, нередко является решающим фактором.

Кутузов находил верные решения как полководец, которые привели к победе над Наполеоном, исходя не из теории. Он лучше, яснее постигал сущность происходящих событий,

чем большинство его окружения. Что давало ему эту способность? «Источник этой необычайной силы прозрения в смысл совершающихся явлений лежал в том народном чувстве, которое он носил в себе во всей чистоте и силе его» [11, с. 197].

«Сила прозрения» «в смысл» – то есть интеллектуальная способность, которую идейное течение, присвоившее себе право владеть и говорить от имени разума, *не понимало*, в чем и было его ограничение и измена разуму.

Нам вполне естественно восхититься каким-либо неожиданным и искусным маневром, придуманным полководцем, как оригинальным ходом в шахматной партии. Но оценить мудрость Кутузова нам чаще всего бывает не под силу. К высокой оценке полководца Толстым мы относимся с тайным недоверием, его пафос представляется нам риторическим. Да, конечно, фраза красивая, но смысла в ней немного, и он банален.

Известный немецкий философ XX в. Гадамер, отстаивая особую способность непосредственного понимания, по сути, продолжает работу Л. Толстого, начатую веком раньше, и за поддержкой обращается к «Войне и миру», вспоминая «знаменитое толстовское описание военного совета» [3, с. 436]. Как известно, Кутузов дремлет, не придавая никакого значения обсуждению плана будущего сражения, потому что «ближе к подлинной действительности, чем стратегии на его военном совете» [Там же].

Есть разные пути познания; теоретический – лишь один из них, и тот, кто этого не признает, впадает в ошибку. Вот в чем правда и сила критики Л. Толстым и Достоевским рационализма.

Помимо всего есть такая область человеческого бытия, в которой теория не имеет решающего значения. Для Толстого она была важнейшей, основной. Речь идет о смысле жизни. В том, как и что находят герои (с одной стороны, герои Чернышевского – крайнего, радикального рационалиста, а с другой – герои Л. Толстого и Достоевского), открываются два различных мировоззрения.

Как обретают жизненную, изменяющую их истину герои Чернышевского и Л. Толстого?

Герои «Что делать?» находят ее в «умных книгах». Рахметов более трех суток читал книги, купленные им на Невском в немецком или французском магазине. По-своему замечательный рассказ о том, как герой читал, стоит процитировать: «...с 11 часов утра четверга до 9 часов вечера воскресенья, 82 часа: первые две ночи не спал так, на третью выпил восемь стаканов крепчайшего кофе, до четвертой ночи не хватило силы ни с каким кофе, он повалился и проспал на полу 15 часов» [15, с. 201].

Видимо, педантичная фиксация дней недели и времени суток, и главное – гиперболизм количества часов чтения без сна (82 часа), стаканов кофе (8) должны выразить значительность и важность происходящего, но боюсь, что эффект возникает, скорее, комический. И это еще один довод против рассудочного рационализма: с помощью чисто разумных средств – чисел – невозможно выразить то, что относится к эмоциональной сфере, жизни души человека.

Путь к истине героев Толстого совсем иной и несравненно сложнее и труднее, но выглядит при этом значительно правдоподобней. Их учат не книги, а природа: распутивший

листья дуб, небо над Аустерлицем, далекая светлая звезда и их личный жизненный опыт: смерть близких, рождение ребенка и самое главное – страх собственной смерти.

Пьер не нашел душевного равновесия ни в чем, в конце концов и в религиозном учении масонов: «все эти искания и попытки обманули его». «И он сам, не думая о том, получил это успокоение и это согласие с самим собой только через ужас смерти и через то, что он понял в Каратаеве» [11, с. 105]. Через Каратаева, который всегда чувствовал себя частью целого, видимо, Пьер узнал это чувство и тем преодолел страх смерти.

Ужас смерти, а не «умные книги» – вот главный учитель человека у Толстого. Самое страшное, кажется, непереносимое для человека и дает ему высшую мудрость, поскольку, что может быть в конце выше того, что преодолевает смерть?

Изображение противоречия человека с обществом, действительно, как мы говорили выше, было характерно для реализма XIX в. Оно настолько стало привычным, что воспринимается как совершенно обязательное для любого романа. Вспомним центральных героев русского романа – Онегина, Печорина, Обломова, Рудина, Базарова, Нежданова. Все они, независимо от того, есть у них оптимистическая идея жизни или нет, чувствуют несоответствие своей среде, не принимают безусловно или частично ее нормы.

Но герои «Войны и мира» не входят в этот ряд. Пьер обретает гармонию со всем Универсумом, которая не может быть превзойдена – она абсолютная и превосходит самые смелые фантазии социальных утопий, в том числе и самой популяр-

ной в XIX в. – социализма, как якобы научно прогнозируемого. И что самое замечательное, несмотря на абсолютный характер, гармония героя Толстого все же выглядит более правдоподобной, более реалистичной, чем обещанная в будущем, основанная на социальном совершенном строе, потому что Толстой не просто сказал об этой гармонии, обещая ее возможность в будущем, а передал ее в чувстве, то есть представил совершенно реальной как факт и достижимой для человека – здесь и сейчас.

Что в какой-то момент Пьер пережил в плену? Чувство бессмертия своей души, которое основано на реальном переживании особого отношения с Универсумом. На переправе Пьер говорил князю Андрею, что надо верить, что «жили и будем жить вечно», а в плену он не просто узнал, не только поверил, а *испытал* чувство бессмертия своей души. Там были слова, а здесь сама реальность, дающая ему гармонию со всем Универсумом. То, что произошло в его сознании, изменило мир вокруг для него: «Леса и поля, невидные прежде вне расположения лагеря, открывались теперь вдали. И еще дальше этих лесов, полей виднелась светлая, колеблющаяся, зовущая в себя бесконечная даль. Пьер взглянул в небо, вглубь уходящих играющих звезд. “И все это мое, и все это во мне, и все это я!”» [Там же, с. 115].

Чувства счастья и несчастья, кажется, всегда связаны с двумя противоположными ощущениями мира, в счастье – мир мой, в несчастье – чужой, враждебный, страшный; и в том и другом случае чувства как бы исходят от мира. «И все это мое. И все это во мне. И все это я» – три чувства, три ступени восхождения. Первое

знакомо, видимо, каждому человеку, оно посещает нас в радости и счастье. Но высшее – «все это я» – редчайшее переживание, доступное только мистикам, когда исчезает различие субъекта и объекта и возникает высшая степень единства радости и блаженства. Как ни редко это чувство и хотя оно мало кому доступно, оно все же имеет отношение к каждому, поскольку есть по своей природе то же самое чувство, которое мы знаем, ощущая свою связь с семьей, друзьями, обществом, народом, страной, природой.

Часто можно услышать: «Война и мир» – светлое произведение. Это устойчивое выражение и потому, видимо, неслучайное. Но откуда исходит свет, освещающий всю картину мира и жизни человека в книге Толстого? Ее источник в победе над смертью, в возможности высшей гармонии человека («и все это я») через связь с бесконечностью. «Война и мир» – произведение, герои которого стремятся к бессмертию, а лучшие обретают его через ощущение своего единства с Универсумом, через чувство причастности к бесконечности.

С точки зрения Толстого, ощущение связи с бесконечностью вовсе не роскошь, а самая насущная необходимость для человека, без нее не может быть нормальной жизни, что очевидно из существования религий. Немало было народов, у которых не было науки, философии, но народа без религии не было на земле нигде и никогда. По определению Толстого, религия – это учение, которое устанавливает связь человека с бесконечностью.

Попытки найти замену религии современным человеком, не признававшим Бога, в идее социального слу-

жения приводят, по мнению автора «Войны и мира», к разочарованию, как это было с князем Андреем.

Правоту Толстого подтверждает и опыт русского романа. Идеи прогресса, придававшие смысл жизни Рудина, Базарова, не смогли спасти их от разочарования, а Нежданова от отчаяния. Стоит отметить, что образы положительных героев, смысл жизни которых был основан на вере в прогресс – Штольца («Обломов»), Кирсанова, Лопухова, Рахметова («Что делать?»), вызывали справедливую критику за схематизм, надуманность. А вот за таких, казалось бы, далеких от действительности героев, испытавших редкие, мистические чувства, как Пьер, князь Андрей, отец Сергей у Толстого; Зосима, князь Мышкин, Алеша Карамазов у Достоевского, никто не упрекал их создателей в нарушении правды жизни.

У Достоевского мы находим ту же логику, тот же ход мысли, что и у Толстого, то же понимание человека и его места в мире. И ту же точку отталкивания, и полемику с идеями социального переустройства мира, с рационализмом, с идеями революции и социализма, причем более последовательно и страстно (порой пристрастно), чем у Толстого.

«Записки из подполья» общепринято считать своего рода философским конспектом последних пяти романов, принесших Достоевскому мировую славу, созданных им в последние четырнадцать лет жизни. Стержень повести образует полемика с Чернышевским: Достоевский не принимает идеал нового, совершенного устройства общества не потому, что он утопичен, а потому что человека он не может удовлетворить. В «Записках из подполья»

читаем прямой выпад против Чернышевского, против его некритической веры в разум. «О, скажите, кто это первый объявил, кто первый провозгласил, что человек потому только делает пакости, что не знает настоящих своих интересов» [4, т. 5, с. 110].

В России «это первый объявил» Чернышевский. Достоевский утверждает, что в своих расчетах теоретики счастливого будущего совершают ошибку в предпосылке, обладающей для них статусом аксиомы: они предлагают свои проекты построения будущего общества, исходя из убеждения, что самая главная выгода для человека, цель всей жизни – благоденствие, «экономическое довольство».

«Не ошибается ли разум-то в выгодах? Ведь, может быть, человек любит не одно благоденствие?» [Там же, с. 119]. Дальше герой говорит о том, что человек «иногда любит» и страдание, что породило убеждение о любви Достоевского к страданию и чуть ли не защиты его. Но ведь герой также заявляет: «Я ведь тут собственно не за страдание стою, да и не за благоденствие» [Там же]. Это фраза все объясняет и ставит на свои места: целью жизни не может быть ни страдание, ни благоденствие; есть высшая ценность, ради которой человек может пойти и на страдание и пренебречь благоденствием, и это настолько очевидно, что не требует доказательств. Что же это за ценность, цель, выше которой у человека ничего нет? Ответственнейший момент! И, разумеется, опять – слово герою, которое, без сомнения, выражает мысль Достоевского. Почему герой стоит даже за каприз? Потому что каприз «во всяком случае, сохраняет нам самое главное и самое дорогое,

то есть нашу личность и нашу индивидуальность» [4, т. 5, с. 110].

На основе этих слов одни критики по недомыслию, другие злонамеренно обвиняли автора в индивидуализме. Невозможно сочинить ничего более нелепого. «Личность» у Достоевского означает не отдельную человеческую особь, а определенную ступень духовного развития человека, измеряемого степенью свободы. Самое дорогое для человека – быть личностью, для чего нужно быть свободным. Ведь для Достоевского абсолютно прекрасной личностью был Иисус Христос, давший человеку пример высшей свободы, свободно пожертвовав собой ради любви к человечеству. Это такой «коллективизм», который и не снился ни одному теоретику социального блага.

И совершенно невпадал из «Записок» делают вывод о враждебности Достоевского разуму, о якобы непризнании им его силы и пользы. Подпольный герой обращается к себе как ко второму лицу, то есть говорит о себе: «хоть ум у вас и работает, но сердце ваше развратом помрачено, а без чистого сердца – полного правильного сознания не будет» [Там же, с. 122]. Странно было бы, если бы Достоевский, отрицая значение разума («сознания»), давал совет, что нужно, чтобы он работал «правильно»! Человеку не позволяет ясно мыслить «помрачение» сердца.

В стремлении понять жизнь, найти свое место в мире человек мыслит не только разумом, но всем своим существом. Для того «чтобы умно поступать – одного ума мало» [Там же, с. 180]. Достоевский не сказал «ум не нужен», а сказал, что его недостаточно, помимо «ума» еще нужно что-то другое. Как и Толстой,

Достоевский боролся не с разумом, а с узким и, по сути, ошибочным пониманием разума, так называемым «рационализмом».

Достоевский, как и Толстой, не был отвлеченным мыслителем, его беспокоило не философское направление рационализма само по себе, а его приложение к действительности. Рационалистическая идея переделки мира, захватившая весь мир, неразумная с точки зрения писателя, грозила катастрофой в будущем человечеству.

Достоевский пытался предупредить об опасности превращения веры в теорию, так точно выраженной К. Марксом в приведенной выше цитате. Теория как таковая, выдающая себя за научную, и стала главным объектом критики в «Записках из подполья». Если Толстой в «Войне и мире» главным образом сосредоточился на показе внеразумных начал в частной жизни человека и истории, то Достоевский стремился убедить современников в опасности слепого доверия теориям, в силу их совершенно необоснованной претензии на ранг научности. «Молодежь... уродуется в теориях» [4, т. 6, с. 370]. Совершенно новая и замечательно верная мысль о том, что теория может в силу своего противоречия природе человека, здравому смыслу изуродовать его – такова ее сила, основанная на авторитете науки, от имени которой она провозглашает свои «истины». Возможно, Достоевский был первооткрывателем нового духовного феномена в истории, когда под видом научных предлагались недоказанные и непроверенные опытом истины, названные писателем «полунаукой».

«Полунаука, самый страшный бич человечества, хуже мора, голода

и войны, не известный до нынешнего столетия. Полунаука – это деспот, каких еще не приходило до сих пор никогда. Деспот, имеющий своих жрецов и рабов, деспот, перед которым все преклонилось с любовью и суеверием, до сих пор немыслимым, перед которым трепещет даже сама наука и постыдно потакает ему» [Там же, т. 10, с. 199]. Эти слова принадлежат герою «Бесов», но, несомненно, и самому Достоевскому.

Конкретизировать и прояснить понятие «полунауки» мы можем, обратившись к «Запискам из подполья»: «Уж как докажут тебе, что, в сущности, одна капелька твоего собственного жиру тебе должна быть дороже ста тысяч тебе подобных <...> так уже и принимай, нечего делать-то, потому дважды два – математика» [Там же, т. 5, с. 105].

Главное свойство, по которому можно определить «полунауку», – деспотизм. Она заставляет принимать свои положения как совершенно достоверные истины, и ее нельзя критиковать. Все попытки пересмотра марксистских идей объявлялись ревизионизмом. Настоящая наука не нуждается в запрете на критику, можете сколько вам угодно критиковать математические теории. Достоевский точно подметил эту черту полунауки: нельзя возражать, восставать, спорить. Нельзя потому, что в действительности такого закона природы не существует и то, что утверждает теория, не может считаться наукой. Перед нами чистый подлог: в виде закона природы, достоверность которого возводится до бесспорности простейших математических правил, преподносится отвлеченное идеологическое положение.

На самом деле никакие естественные науки не могут сказать, что человеку дороже: его собственная жизнь или жизнь его народа, или истина, или искусство, или честь [14]. «Преступление и наказание» было предупреждением об опасности слепого доверия к социальным теориям, рожденного деспотизмом «полунауки». Весь роман строится на противопоставлении жизни и теории. Теория Раскольникова – логически безупречна, и он не находит ни одного довода против, и все же она оказалась неверной, ошибочной, глубоким заблуждением. Так был велик, просто непрекращаем авторитет полунауки, что слово Достоевского не было услышано, и он заслужил клеймо реакционного автора.

Только после того, как революция была совершена, для многих стала ясна цена «научности» марксистско-ленинской теории, для многих, но даже сейчас для не очень многих. Раньше марксизм нельзя было критиковать, а теперь немодно о нем говорить, что и оставляет учение в неприкосновенности.

Но для нас критика рационализма Толстым и Достоевским не главный предмет, мы обращаемся к ней, поскольку их отрицание (что бывает не часто) служило утверждению: из их «нет» вырастает их «да». Достоевский, как Толстой, создает особых героев, уникальных, неизвестных ранее в мировой литературе, которые находят Бога и *переживают* свою живую связь с бесконечностью. О Боге не просто сообщается, а он дан в опыте, в чувствах героев, а чувства – материя мысли; там, где их нет, там пустословие, пустые слова, одни слова.

Примечательно, что, хотя Толстой и Достоевский каждый шел

своим путем, в ключевых моментах они совершенно совпадают, поскольку они исповедовали одну религию – религию Христа и понимали, хотя не во всем, но в главном, одинаково.

Прежде всего, как князь Андрей, Пьер, отец Сергей, Нехлюдов у Толстого, так и Алеша, Дмитрий Карамазовы, Зосима у Достоевского *находят, обретают* Бога, *проходят* путь от неверия, разочарования к вере, которая преобразует их и определяет поступки, действия, жизнь в конце концов.

У Достоевского любовь к жизни дает энергию человеку в его трудной дороге к вечности, к Богу. Обязательное условие ее – сознание своей сопричастности к бесконечной жизни, связь с трансцендентным.

Философские разговоры – Ивана с Алешей, Алеши с Дмитрием – начинаются с признания любви к жизни. Дмитрий обращается к Алеше: «Я хотел бы начать... мою исповедь... гимном к радости Шиллера» [4, т. 14, с. 38]. Он ощущает «радость, без которой нельзя миру стоять и быть» [Там же, с. 99]. Рассказ о своей жизни Зосима начинает с истории старшего брата Маркела, умершего молодым и перед смертью завещавшего ему прежде всего любить жизнь.

Знаменателен разговор Алеши с Иваном о смысле жизни. Алеша говорит: «Я думаю, что все должны прежде всего на свете жизнь полюбить». Иван, уточняя, спрашивает, высказывая при этом совсем не то, что его брат: «Жизнь полюбить больше, чем смысл ее?» [Там же, с. 210]. Алеша, как будто не замечая ошибки, соглашается с Иваном, но оформляет свою мысль иначе: «непременно так, полюбить прежде логики, как ты говоришь». Противоречием,

не замеченным собеседниками, что вполне правдоподобно в живом общении, Достоевский своеобразно подчеркнул принципиальное различие: не «больше», а прежде смысла.

В глазах Достоевского любовь к жизни не враждебна разуму: они не исключают друг друга, а взаимодействуют и ведут человека к главной цели, открывают смысл жизни. Любовь к жизни, как говорилось выше, – это энергия, которая движет в постижении истины. Только у людей, любящих жизнь, есть шанс постичь ее высший смысл. Поэтому жизнелюбие – существенная черта образа героя у Достоевского. Карамазовы – и Дмитрий, и Иван, и Алеша, и Федор Павлович – страстные жизнелюбивые натуры, все – сладострастники. «Я спрашивал себя много раз: есть ли в мире такое отчаяние, чтобы победило во мне эту истступленную и неприличную, может быть, жажду жизни», – признавался Иван [4, т. 14, с. 97].

Им противопоставлен Смердяков, ничего и никого не любивший: ни мать, ни Родину, ни женщин (недаром у него скопческая физиономия). Его необыкновенная брезгливость, нелюдимость, невосприимчивость к поэзии, равнодушие к жизни, способствовавшая убийству, – все это черты некрофила, человека, испытывающего подсознательное влечение к смерти. В отношении к жизни пара Иван – Смердяков идентична паре Раскольников – Свидригайлов, и созвучие фамилией героев, холодных к жизни, не случайно. Ни Иван, ни Раскольников не могут убить себя, в чем видят даже свою слабость; на самом деле в этом их достоинство, а не позволяет совершить самоубийство – страстная любовь к жизни.

Речь у Достоевского идет именно о любви к жизни, а не к ее удовольствиям, благополучию или счастью. Герой «Записок из подполья» говорит: «И в горе жизнь хороша, хорошо жить на свете, даже как бы ни жить» [Там же, т. 5, с. 155].

«Много несчастий принесет тебе жизнь, – предрекает Алеше Зосима, – но ими-то и счастлив будешь» [Там же, т. 14, с. 259]. Любя жизнь, человек, естественно, стремится к победе над смертью, то есть к бессмертию, о котором знать достоверно, научно невозможно, но можно в него верить. И эта вера ничуть не противоречит разуму, поскольку имеет дело с тем, что ему недоступно. В основе веры лежит неоспоримый факт, признаваемый наукой: познание бесконечно, а, следовательно, мы никогда не узнаем всего. Человек никогда не постигнет тайны своего бытия, взамен у него есть вера в существование абсолютной истины и справедливости, олицетворенных в Боге.

Человек принадлежит не только этому земному миру, то есть познаваемому, но также тому, который, несомненно, есть, что не отрицает и наука, но им не познанный, трансцендентный. В «Записках из подполья» Достоевский обосновал эту мысль логически, в «Братьях Карамазовых», выразил ее на языке мифа: «Бог взял семена из миров иных и посеял на сей земле и взрастил сад свой, и возшло все, что могло взойти; но возвращенное живет и живо лишь чувством соприкосновения своего таинственным миром иным; если ослабевает или уничтожается в тебе сие чувство, то умирает и возвращенное в тебе. Тогда станешь к жизни равнодушен и даже возненавидишь ее» [Там же, с. 290].

Что означают слова «чувство соприкосновения мирам иным», если попытаться прояснить этот образ и тем самым понять, почему это чувство так нужно человеку? Прежде всего потому, что человек не может удовлетвориться «земным», иначе говоря, – временным, конечным. Человек единственное существо, в отличие от природы, знающее о своем неизбежном конце, и потому ему необходимо чувство бесконечности, и без него человечество, кажется, никогда не существовало. Оно открывает относительную ценность всего земного в жизни человека, предполагает «отрицание земли», как выразился Достоевский. Автор «Братьев Карамазовых» резко негативно отзывался о философии Гегеля, утверждавшего, что человечество познает себя в полной мере на высшей ступени развития идеалистической философии. «Отрицание необходимо, иначе человек так бы и заключился на земле, как клоп. Отрицание земли нужно, чтобы быть бесконечным <...> Один Гегель, немецкий клоп, хотел все примерить на философии» [4, т. 14, с. 112].

«Отрицание земли» означает, во-первых, относительность и неполноту всех знаний и о мире и человеке, а во-вторых, недостаточность всех земных благ: здоровья, красоты, богатства, власти, славы, что составляет вечную тему философии и поэзии. Человеку мало всего, что ему может дать земная жизнь, ему нужна вечность. Сознание своей сопричастности бесконечности не позволяет человеку «заключиться на земле», и он становится бесконечным. Достоевский не сказал «чувствовать себя бесконечным», а выразился сильнее: «быть бесконечным».

И в его романе, как и у Толстого в «Войне и мире», герой переживает это соприкосновение, которое становится для Алеши Карамазова преображающим все его существо моментом: «Над ним широко, необозримо опрокинулся небесный купол, полный тихих сияющих звезд. С зенита до горизонта двоился еще неясный Млечный Путь. <...> Тишина земная как бы сливалась с небесною, тайна земная как бы соприкасалась со звездною... <...> Как будто нити ото всех этих бесчисленных миров божиих сошлись разом в душе его, и она вся трепетала, «соприкасаясь мирам иным». <...> Но с каждым мгновением он чувствовал явно и как бы осязательно, как что-то твердое и незыблемое, как этот свод небесный, сходило в душу его» [Там же, с. 328].

Это кульминация духовного пути Алеши Карамазова, Безухова; она высшее духовное достижение классического русского романа XIX в. – живое ощущение, непосредственное переживание связи с бесконечностью, и она же представляет высшую человеческую мудрость. «Сознание бесконечной сущности есть не что иное, как сознание человеком бесконечности своего существа» [13, с. 286].

Дальше в этом направлении идти было некуда, и на этом завершилось развитие русского романа (1825–1880). С 1880-х гг. заканчивается главенство романа, и тон начинает задавать новое поколение писателей: Короленко, Гаршин, Чехов, а следом за ними: Бунин, ранний Горький, Куприн, все – авторы рассказов и повестей.

Определяющими фигурами новой эпохи были Чехов и Бунин, так как именно им было суждено сказать новое слово в литературе.

Характерно, что Чехов, несмотря на все усилия, так и не смог написать роман, хотя придавал ему решающее для своей писательской судьбы значение, а Бунин создал роман уже в XX в., далекий от традиционного: без завязки, кульминации и развязки, то есть бессюжетный, «Жизнь Арсеньева». Чехов и Бунин продолжили традиции своих великих предшественников, но их связь с ними осуществлялась и через полемику, а не только благодаря преемственности.

Герои Чехова страдают от потери смысла жизни, у них, как и у «лишних людей», нет сверхличной ценности (прогресса, Родины, Бога), но они не «лишние» и не «эгоисты», а потерянные в непонятном мире, для них характерно не противоречие со средой, а разрыв коммуникации, взаимное непонимание даже близких.

На первый взгляд представляется, что творчество Чехова – это снижение по сравнению с достижениями Толстого и Достоевского, как будто он вернулся к тому, с чего начался русский роман. На самом деле он вносит нечто совершенно новое, неизвестный до него аспект изображения человека – «общее чувство жизни» (А.П. Скафтымов), и жизнь, как она проходит у человека на земле, становится главным предметом его художественной мысли. При этом он сохраняет связь с классическим романом XIX в. в убеждении необходимости для полноценной жизни «общей идеи, Бога, живого человека».

Более подробно сказать о достижениях Чехова и Бунина в данной статье не представляется возможным. Об этом говорится в нашем учебнике по истории русской литературы [7].

Библиографический список

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 3. М., 1948.
2. Белинский В.Г. Избранные философские сочинения. М., 1941.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / пер. с нем. М., 1988.
4. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Л., 1972–1990.
5. Ленин В.И. Полное собрание сочинений: В 55 т. 5-е изд. Т. 23. М., 1973.
6. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 4. М., 1958.
7. Линков В.Я. История русской литературы (вторая половина XIX века). М., 2019.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: В 50 т. 2-е изд. Т. 3. М., 1955.
9. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 т. М., 1977.
10. Сорокин П. Социология революции. М., 2008.
11. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. Т. 7. М., 1981.
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений: В 30 т. Т. 9. М., 1982.
13. Фейербах Л. Сочинения / пер. с нем. Т. 2. М.; Л., 1926.
14. Хайек Ф.А. Пагубная самонадеянность / пер. с англ. М., 1992.
15. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений: В 15 т. Т. 11. М., 1939.
16. Ясперс К. Введение в философию. Минск, 2000.

References

1. Belinsky V.G. Sbranie sochinenij v 3 t. [Collected works in 3 vols.]. Vol. 3. Moscow, 1948.
2. Belinsky V.G. Izbrannye filosofskie sochineniya [Selected philosophical works]. Moscow, 1941.
3. Gadamer Kh.-G. Istina i metod. [Truth and method]. Trans. from German. Moscow, 1988.
4. Dostoevsky F.M. Polnoye sbranie sochinenij i pisem v 30 t. [Complete collected works and letters in 30 vols.]. Leningrad, 1972–1990.

5. Lenin V.I. Polnoye sobranie sochinenij. V 55 t. [Complete collection of works in 55 vols.]. 5th ed. Vol. 23. Moscow, 1973.
6. Lermontov M.Yu. Sobranie sochinenij. V 4 t. [Collected works in 4 vols.]. Vol. 4. Moscow, 1958.
7. Linkov V.Ya. Istoriya russkoj literatury (vtoraya polovina XIX veka) [History of Russian literature (the second half of the XIX century)]. Moscow, 2019.
8. Marks K., Ehngels F. Sochineniya: V 50 t. [Essays in 50 vols.]. 2nd ed. Vol. 3. Moscow, 1955.
9. Pushkin A.S. Sobranie sochinenij. V 10 t. [Collected works in 10 vols.]. Moscow, 1977.
10. Sorokin P. Sociologiya revolyucii [Sociology of revolution]. Moscow, 2008.
11. Tolstoy L.N. Sobranie sochinenij. V 22 t. [Collected works in 22 vols.]. Moscow, 1981.
12. Turgenev I.S. Polnoye sobranie sochinenij. V 30 t. [Complete collected works in 30 vols.]. Vol. 9. Moscow, 1982.
13. Feuerbach L. Sochineniya [Works]. Trans. from German. Vol. 2. Moscow, Leningrad, 1926.
14. Hayek F.A. Pagubnaya samonadeyannost [The fatal conceit]. Trans. from English. Moscow, 1992.
15. Chernyshevsky N.G. Polnoye sobranie sochinenij. V 15 t. [Complete collected works in 15 vols.]. Vol. 11. Moscow, 1939.
16. Yaspers K. Vvedenie v filosofiyu [Introduction to philosophy]. Minsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.03.2022, принята к публикации 15.05.2022
The article was received on 10.03.2022, accepted for publication 15.05.2022

Сведения об авторе / About the author

Линков Владимир Яковлевич – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры истории русской литературы и журналистики факультета журналистики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Vladimir Ya. Linkov – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Department of History of Russian Literature and Journalism, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University

E-mail: yanali2@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-51-64

М.П. Шустов, А.С. Степанов

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

Модернистская литературная сказка в России

Аннотация. Статья посвящена анализу литературной сказки серебряного века. Основной целью исследования является изучение специфических особенностей поэтики литературной сказки каждого из представителей литературы данного периода. Опираясь на сравнительно-сопоставительный метод, авторы статьи приходят к выводу, что представители серебряного века видят в фольклорной сказке источник национальной мифологии и культуры. Мифологические образы в своих литературных сказках они переосмыслили в духе модернизма. Причем каждый из писателей делал это по-своему. Так, например, А.М. Ремизов завораживал читателей особым словотворчеством, упиваясь словесной игрой и магией слова; А.В. Амфитеатров соединял в своих сказках христианство с культом античных богов; Н.К. Рерих воссоздавал в сказках мировоззрение наших духовных предков; М.А. Кузмин сознательно стилизовал свои рассказы под сказочное повествование; Ф.К. Сологуб создавал двоемирие в своих сказках; Л.Н. Андреев создает сказки в жанре миниатюры. Таким образом, перечисленные выше писатели развивают и продолжают традиции А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, М. Горького и др. в создании литературной сказки. В литературной сказке серебряного века отражаются сложные философские, нравственные и духовные вопросы того времени: борьба добра и зла, света и тьмы, поиски своего идеала, а сама она довольно далеко отходит от жанровых принципов народной сказки. При этом литературная сказка серебряного века, выражая эстетику своего времени, эстетику, не обретшую идеала, но показывающую стремление к нему, достаточно свободно контаминирует в одном и том же тексте мифологические, легендарные и сказочные сюжеты, вводит в них мифических, сказочных, легендарных героев, героев быличек и бывальщин, а также самых обыкновенных персонажей, взятых из реальной жизни. Авторы модернистской литературной сказки смешивают разные страны и разные эпохи, разные культуры и стили, преследуя одну-единственную цель – показать, найти подлинный идеал.

Ключевые слова: литература серебряного века, народная сказка, литературная сказка, легенда, предание, бывальщина, быличка, контаминация, миф

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шустов М.П., Степанов А.С. Модернистская литературная сказка в России // Литература в школе. 2022. № 3. С. 51–64. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-51-64

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-51-64

M.P. Shustov, A.S. Stepanov

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation

Modernist literary fairy tale in Russia

Abstract. The article deals with the analysis of the literary fairy tale of the Silver Age. The research aims to study the specific features of the poetics of the literary fairy tale of each of the representatives of the literature of this period. Relying on the comparative method, the authors of the article come to the conclusion that the representatives of the Silver Age see in the folk tale the source of national mythology and culture. They reinterpreted mythological images in their literary fairy tales in the spirit of modernism. Moreover, each of the writers did it in their own way. So, for example, A.M. Remizov fascinated readers with special word-making, reveling in the verbal game and the magic of the word; A.V. Amfiteatrov combined Christianity with the cult of ancient gods in his fairy tales; N.K. Roerich recreated the worldview of our spiritual ancestors in his fairy tales; M.A. Kuzmin consciously stylized his stories under a fairy tale narrative; F.K. Sologub created a double world in his fairy tales; L.N. Andreev creates his fairy tales in the genre of miniatures. Thus, the writers listed above develop and continue the traditions of A.S. Pushkin, L.N. Tolstoy, I.A. Bunin, M. Gorky, etc. in the creation of a literary fairy tale. The literary fairy tale of the Silver Age reflects the complex philosophical, moral and spiritual issues of its time: the struggle of good and evil, light and darkness, the search for its ideal, and it itself deviates quite far from the genre principles of a folk tale. At the same time, the literary fairy tale of the Silver Age, expressing the aesthetics of its time, aesthetics that did not find an ideal, but showing a desire for it, quite freely contaminates mythological, legendary and fairy-tale plots in the same text, introduces mythical, fairy-tale, legendary heroes, heroes of folkloric accounts and urban legends, as well as the most ordinary characters taken from real life. The authors of the modernist literary fairy tale mix different countries and different epochs, different cultures and styles, pursuing one single goal – to show, to find the true ideal.

Key words: Silver Age literature, a folk tale, a literary fairy tale, a legend, lore, urban legend, folkloric account, contamination, myth

CITATION: Shustov M.P., Stepanov A.S. Modernist literary fairy tale in Russia. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 51–64. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-51-64

Литературная сказка серебряного века занимает особое место в истории развития этого нового жанра. Появляется она в момент кризиса отечественной культуры, когда догнал закат старой культуры, а восход новой еще только обозначился. Одним словом, время появления модернистской сказки определялось рубежом веков. Обращение значительной части творческой интеллигенции к символу вело ее к мифу. В свою очередь, возрождение мифа способствовало возникновению особого интереса к сказке, ее сюжетам, мотивам и образам.

Начало XX в. – это поиск новых форм в литературе, что отразилось на жанре литературной сказки в творчестве писателей-модернистов. В отличие от А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, В.Г. Короленко, И.А. Бунина, М. Горького [См.: 4; 7–9] литературная сказка модернистов утратила жанровую определенность, смыкаясь с мифологической фантазией, символично-философской притчей, легендой, а часто – с романтическим двоемирием и иронией.

Основной заслугой поэтов и прозаиков серебряного века являлось то, что они интересовались фольклорной сказкой прежде всего как источником национальной мифологии, национальной культуры. Правда, мифолого-сказочные образы переосмыслились ими с сильным лирико-субъективным началом, в духе набирающего тогда вес модернизма.

Например, сказки А.М. Ремизова были настолько перенасыщены фольклорным, этнографическим материалом, что писатель вынужден был снабдить их основательными примечаниями и пояснениями. В своих мифопоэтических сказках «Посолонь» Ремизов продолжает традиции Н.В. Гоголя в использовании сказочной поэтики, завораживая читателя особым словотворчеством, упиваясь словесной игрой и магией слова.

По форме это, скорее, лирические зарисовки, поэтические картины четырех времен года: «Давным-давно прилетел кулик из-за моря, принес золотые ключи, замкнул холодную зиму, выпустил из неволя воду, траву, теплое время» [11, с. 42]. Однако ориентация Ремизова на древнерусские обряды, обрядовые игры, языческую фантастику, благодаря которой в ремизовских текстах появляются поэтические метафоры, красочные эпитеты («ветер-голубь хлопает крыльями», «не прокаркнет птица-вещунья», «веют и греют такие сказки» и др.), превращает эти зарисовки в подлинно сказочные тексты. Эффект сказочности усиливается и введением в повествование характерного мотива запрета, двигателя действия в волшебной сказке («Уговор не смеяться, кто засмеется, тот пойдет к Бесу») [Там же, с. 34]. В «Посолони» Ремизов ориентируется не только на волшебную, но и на сказки о животных. Герои его зарисовок – животные, а центральное место в повествовании

занимает диалог («Кошки и мыши», «Гуси-лебеди», «Кукушка»).

Языческие олицетворения и одушевления быют ключом и в ремизовском цикле «К Морю-Океану». Более того, уже сложившуюся в «Посолони» цикличность, которая определялась временами года (не случайно рассказчик ведет повествование – «по камушкам Мальчика с пальчика» – как солнце ходит), писатель дополняет и усиливает сквозным героем, путешествующим к Морю-Океану, попадающим в невероятные и сложные ситуации и выходящим каждый раз из них победителем. Интерес к языческому прошлому своего народа был характерен не только для Ремизова-сказочника, он был присущ общей эстетике того времени. Поэтому и Ремизов отличается неумной фантазией, вводя в свое повествование, кроме известных мифологических образов, различных языческих духов земли, воды, леса, воздуха. В результате его «сказки» часто по жанру напоминали самые настоящие народные былички.

Очарованный сказкой и ее неповторимым миром, А.М. Ремизов выпускает несколько сборников со своим пересказом русских народных сказок, взятых им в основном из сборника Н.Е. Ончукова «Северные сказки». Однако и в этом случае из всего многообразия русских сказок он выбирает, прежде всего, сказки о мертвецах, встающих из гроба оборотнях, вампирах, сказки-былички о леших и водяных. Причем следует заметить, что с самим народным сюжетом, взятым из упомянутого сборника Н.Е. Ончукова или сборника А.Н. Афанасьева «Заветные сказки», Ремизов обращается довольно свободно: сохраняя ядро сюжета, он отсекает от него

отдельные сюжетные звенья или, наоборот, вводит новые, дополнительные подробности, как, например, в сказке «Чудесный урожай». Так, в упомянутой сказке появляется новый герой – портной Соломон, заметно сглаживается грубая натуралистичность народного повествования.

Характерные для того времени темы отразились и в «Красивых сказках» А.В. Амфитеатрова, пытавшегося соединить в них христианство с культом античных богов, которые отживают и царствуют, когда мир спит (сказка «Мертвые боги») [11, с. 311–312]. Персонажи сказок Амфитеатрова вступают в брачный союз с деревом («Дубовичи»), становятся жертвами демонологических сил в различных проявлениях («Царевна Аделюц», «Свадьба контрабандиста»). Сам писатель нередко называл свои сказки легендами: «Основные легенды, включенные в этот сборник, слышаны и записаны мною в разных моих скитаниях по белу свету; лишь немного переработано по книжному материалу. Интересовали меня, преимущественно, те народные верования и предания, в которых звучат пантеистические и гуманистические ноты» [1, с. 1–2].

Безусловно, при создании своих литературных сказок А.В. Амфитеатров не мог не учитывать и сложившейся к тому времени литературной традиции. Еще В.Г. Короленко, а за ним и его последователь М. Горький сочетали жанровые признаки предания, легенды, былички и бывальщины со сказкой. То же самое делает Амфитеатров. Неслучайно некоторые его сказки перекликаются с рассказами В.Г. Короленко. Например, в рассказе-легенде «Мертвые боги» слышны отголоски короленковского

рассказа «Сон Макара». Главный герой Флореас, как и Макар из упомянутого рассказа, путает сон с реальностью: «Он не разбирал, что было с ним ночью: сон, им ясный, как действительность, или действительность, похожая на сон» [11, с. 315].

В «Сказании о Флоре, Агриппе и Менахеме, сыне Иегуды» В.Г. Короленко оживает античная история древнего Рима и его герои, в «Мертвых богах» – античные боги. Амфитеатров называет свой рассказ «тосканской легендой», но, как и Короленко, вводит в него атрибуты сказочной поэтики. В основе рассказа лежит раскрытие некой тайны. «Тайна упорно не дается мне в руки», – рассуждает главный герой. Разгадывание тайны определяет последовательность и структуру амфитеатровского повествования: «...молодой человек понял, что стоит у разгадки тайны, в которую вовлекли его прошлой ночью неведомые звуки» [Там же]. В результате сказка как бы рождается на наших глазах. Достигается это, в первую очередь, трехкратной последовательностью, в которой развиваются события: три раза звучит призыв «Проснись сестра!» Только после третьего призыва просыпается прекрасная богиня Диана. В красочном описании ее облика чувствуется явное влияние А.С. Пушкина: «над челом красавицы вспыхнул яркий полумесец» [11, с. 311] (у пушкинской царевны-лебеди «месяц под косой блестит»). С тройственным приветствием обращается и царица к окружающим: «Здравствуй, мой светлый бог и брат, царь луны и солнца! *Здравствуйте*, мои верные спутницы и слуги! *Здравствуй* и ты, чужой юноша, будь желанным гостем между нами» [Там же] (здесь и далее

курсив наш. – М.Ш., А.С.). Красочные эпитеты («рекою чудес», «седыми валами»), олицетворения («морские валы рвались», «море-угрюмое», «река-великан» и т.д.), повторы-подхваты слов («Не бойся! – не бойся»; «живая между мертвыми, мертвая между живыми») помогают перевести авторское повествование в ряд народно-сказочного.

Перечисленные приемы еще более активизируются в последующих рассказах-сказках, таких как «Царевна Адельюц», «Свадьба контрабандиста», «Дубовичи», в результате чего легендарные повествования по сути своей, а точнее – по манере рассказа, становятся сказочными.

Интерес к древнему язычеству, «варяжеству» первобытной Руси был свойственен и Н.К. Рериху, «мудрейшему отгадчику древних запечатленных тайн» (М.А. Кузмин). В литературных сказках Рериха воссоздается мировоззрение наших духовных предков: обожествление природных сил, вера в таинственные магические знаки. Легенды, предания и сказки как бы взаимодополняют и взаимопроникают друг в друга.

«Детскую сказку» Н.К. Рериха можно считать своеобразным откликом на ранний горьковский рассказ «О дятле – любителе истины». Рериховский герой очень напоминает горьковского чижа, однако по сравнению с ним у него есть серьезное преимущество: «чиж благороден, но не имеет веры и поэтому нищ духом» [6, с. 74]. Певец из рериховской сказки, наоборот, верит в себя, противопоставляя эту веру богатству и знатному происхождению, одерживает победу потому, что «он верил в себя» [11, с. 336]. Идет дальше М. Горького Рерих и в плане

использования сказочной поэтики. Если Горький в упомянутом рассказе опирается в основном на ключевые слова-подхваты («...с фактами в руках...»; «С фактами в руках...» и др.) [6, с. 73], придающие его повествованию подобие формульной речи, то Рерих, наряду с этим приемом, строит свое повествование в закономерной для волшебной сказки трехступенчатой последовательности. Причем эта трехступенчатость выдерживается и на уровне фразы. Так появляются ритмические трехчлены, соединяющие реплики героев в единое целое («Я верю в себя», – сказал певец»; «Я верю в себя, – продолжал он»; «Веря лишь в себя, одиноко пойдешь ты... – сурово сказал царь» [11, с. 335]) или ритмизирующие речь одного героя («Хочу веры в себя; хочу идти далеко; хочу с высокой горы смотреть на восход! – сказала царевна») [Там же]. В результате повествование все больше и больше напоминает формульную сказочную структуру. Поэтому Н.К. Рерих имел полное право называть его сказкой, что он и делает.

Остальные его сказки больше напоминают древние мифы, предания, легенды («Гримр-викинг», «Марфа-Посадница», «Лют-великан», «Клады» и др.). Со сказочным жанром все их сближает, в первую очередь, стереотипная формульность повествования, благодаря которой воссоздается ретардационный ритм, и фантастический вымысел, кстати говоря, носит здесь совсем не сказочный, а мифический, легендарный характер.

Легенды и сказки для Н.К. Рериха являются кладезем премудрости. Не случайно писатель подмечал: «О малом, незначительном челове-

чество не слагает легенд... Сколько забытых истин сокрыто в древних символах. Они могут быть оживлены опять» [10, с. 20].

Динамизм повествования в сказках Н.К. Рериха достигается не развитием самого сюжета, а мыслями, которые передают внутренние переживания героев, таких как певец, верящий в свои силы, царевна, им покоренная, учитель и ученик и др. Поэтому его сказки близки нравственно-философской притче. Так, например, сентенциозность лежит в основе «Детской сказки» (самое ценное – это подарить человеку веру в себя), в «Гримр-викинге» она также вполне доходчиво сформулирована (труднее всего найти таких друзей, которые порадовались бы твоему счастью).

Сказки М.А. Кузмина тоже содержат назидательное поучение, выраженное в достаточно ясной форме. Писатель легко и непринужденно погружается в исторические эпохи и страны, а самое главное – сознательно стилизует свои рассказы под сказочное повествование. В своей стилизации Кузмин, с одной стороны, опирается на традиции фольклорной сказки, а с другой – на уже сложившиеся к тому времени приемы сказки литературной.

Традиции фольклорной сказки проявляются в использовании сказочной фабулы. Так, рассказ «Принц желание» предстает перед нами перелицованной русской сказкой «Золотой башмачок» или пушкинской «Сказкой о рыбаке и рыбке», только рыбку Кузмин превращает в громадную лягушку с человеческой головой и шестью парами человеческих рук, которая выполняет три желания рыбака Непьючая. Разбогатеv и превратившись в Сам-чина, рыбак путешествует

семь раз, а затем «с помощью крестного он сделался чиновником» [11, с. 309]. Непьючай здесь ассоциируется, скорее, со старухой, чем с рыбаком-стариком из пушкинской сказки. Как бы подчеркивая эту связь с пушкинской сказкой, автор рассказа все-таки замечает: «Мы не будем описывать, как он возвышался со ступеньки на ступеньку и получал все больше и больше шишечек» [Там же]. Зато, в отличие от Пушкина, Кузмин не снимает фольклорной традиции бинарности, и вторая часть его рассказа развивается все в той же тройственной последовательности. Правда, место лягушки-чудовища занимает мальчик-желание, хотя итоговый результат тот же самый, что и в пушкинской сказке: «Непьючай в нанковой рубашке сидел на камне у моря, перед ним качалась дырявая лодка и лежали разорванные сети» [11, с. 372].

Наряду с трехкратной последовательностью действия, использования священного числа семь, автор рассказов прибегает и к другим характерным особенностям фольклорного формульного текста: сказочному эффекту неожиданности «вдруг», запрету («взял с него обещание, что он не будет смотреть, что находится в этом мешке») [Там же, с. 375], повторы-подхватам слов и т.д. Кроме того, персонажи некоторых рассказов напоминают героев народных и литературных сказок.

Например, подпасок («Послушный подпасок») – это разновидность Лутонюшки из одноименной народной сказки. Одновременно он очень похож на Алешу Горшка из толстовского народного рассказа и на Телепня из одноименного рассказа Н.П. Вагнера. Тем самым автор, опираясь

на фольклорную и литературно-сказочную традицию, предлагает нам очень необычного, яркого персонажа. С одной стороны, он застенчив, неловок, часто попадает впросак, а с другой – честен и послушен до неправдоподобия. Однако его послушание несколько иного плана, чем у Алеши Горшка. Последний, подчиняясь приказу, отказывается от своей любви и вскоре погибает от несчастного случая. Пастух Николай проявляет твердость, продолжая тайно любить Элизу. В результате он также погибает, но погибает несломленным, одерживая нравственную победу над своими притеснителями. Он признается на исповеди старенькому священнику: «Вот если бы я действительно разлюбил Элизу, действительно пошел бы против своих братьев, а не изображал по принуждению одну видимость этих поступков, тогда бы я покривил душой» [Там же, с. 419]. Нравственная прочность и твердость героя убедительна, не вызывает отторжения, так как она органично связана со сказочной традицией, которая является живительным и питательным родником для нашего героя. Вагнеровский Телепень, пораженный вероломством людей, уходит от них в сказку, не надеется на пощаду и снисхождение и пастух Николай. Такой необычный «сказочный» персонаж помогает писателю дать контрастную картину современной действительности, в которой не выживают нравственно цельные личности, они просто здесь не ко двору. Поэтому «наутро его [Николая] повесили» [Там же].

Встречаются в рассказах М.А. Кузмина и своеобразные реминисценции из западноевропейских литературных сказок, например, из сказок Г.Х. Андерсена. Так, вместо Кая

из андерсеновской сказки «Снежная королева» появляется лапландец Кей («О совестливом лапландце и патристическом зеркале»).

Корни фантастики в «Высоком окне» кроются в своеобразном двоемирии, в котором живет маленький мальчик. Живя в обыкновенной семье, мальчик, по сути, живет в мире своей мечты, который видится ему из окна. Мечта об этом мире, безусловно, навеяна ему чтением сказок, поэтому совершенно не случайно он видит однажды в окне «нечто совершенно невиданное». Однако реальная жизнь вносит коррективы в мировоззрение мальчика, который в конце концов понимает, что «Бог с ним, с блеском... Зато ты настоящий...» [11, с. 419]. Контраст сказочного («блестящего») и реально-го нужен автору, чтобы подчеркнуть красоту и значимость действительного мира.

Оригинальность М.А. Кузмина заключается в том, что любовь к фабульности вытесняет в нем желание (присущее многим авторам литературной сказки) показывать глубину внутреннего мира каждого из своих персонажей. Талант стилизатора проявляется не только в освоении Кузминым сказочной поэтики, но и в органическом соединении в одном и том же рассказе традиций сказки и легенды, сказочного и романтического стиля («Рыцарские правила»), легенды и мифа («Дочь генуэзского купца»), а главное – в умелом сочетании различных культур и мировоззрений. В результате образ Пречистой Девы сочетается с богиней Венерой или нимфой, убегающей от преследования Юпитера.

Сочетание разных культур и стилей порой подчеркивается мягкой юмористической пародией. Так, в рассказах появляются фамилии и имена, похожие на китайские (Непьючай, Сам-чин), иногда сам писатель называет их нелепыми: «Мур-Мур, Шур-Шур, Брысь-на пол». Пародируется в рассказах и типичная ситуация рыцарского романа: «Пусть со стороны истца явится противник, и я хоть сейчас же готов сразиться с ним в защиту обижаемой дамы» [Там же, с. 374]. Подшучивает автор и над сказочной манерой повествования: «Но вошла Николь: ни высока, ни мала, ни худа, ни толста, лицо чистое, волосы русые, глаза серые, голос тихий, разговор приятный, идет не спеша – уточкой» [Там же, с. 383]. Причем повествование чаще всего ведется от первого лица (точнее – от лица сказочника), что позволяет автору действительно довольно свободно обращаться со своими героями, иногда откровенно подсмеиваясь над ними, вкладывая в их уста пародийные фразы или выстраивая их поступки по заведомому шаблону («После таких слов даже те вельможи, которые смутно помнили, за что был посажен Николай, не осмелились этого высказать, потому что король гордился отменной памятью, великодушными делами и острыми словами» [Там же, с. 412]). Все перечисленные приемы делают сказки М.А. Кузмина заметным явлением в жанре русской литературной сказки.

Не менее творчески подходит к этому жанру и Ф.К. Сологуб. Основная тема его произведений – устремленность от постылой деятельности в мир «творимой легенды» – напрямую связана с эстетикой сказки.

Он был всегда «немножко волшебник и колдун», как писала о Сологубе З.Н. Гиппиус [5, с. 102]. Все его герои, не удовлетворенные привычным образом жизни, всегда ждут чего-то необычного, чудесного: «Хоть бы сказка вошла когда-нибудь в жизнь, хоть бы на короткое время расстроила она размеренный ход predetermined событий», – мечтает начинающий юрист из рассказа «Турандина» [11, с. 498]. И сказка входит в его жизнь, как, впрочем, и в реальную жизнь многих других героев. Фактически сказка сосуществует с реальной жизнью.

В результате в сологубовских рассказах образуется своеобразное двоемирие. Такого двоемирия волшебная сказка не знала вообще: когда бытовое и чудесное в ней не разделяются, а чудесам в ее особом сказочном мире никто не удивляется. Возникают два параллельных мира, которые в определенный момент пересекаются, чтобы потом снова разойтись. В точке их пересечения и возникают определенные ситуации, появляются неподражаемые персонажи, которые одновременно реальны и фантастичны. Такое двоемирие позже станет одной из конструктивных особенностей жанра фэнтези.

«Двоемирными» являются рассказы «Турандина», «Мечта на камнях» и «Венчанная». Их с полным правом можно отнести к особой разновидности литературной сказки – сказке-новелле. Все они включают в себя чудесное (фантастическое) начало, в них действуют персонажи волшебных сказок. В первых двух – Турандина, в третьей – три царевны лесного царства.

Являясь составной частью новеллы, сказка вносит в повествование целый набор сказочной атрибутики: это и троекратные повторы («Турандина, где ты?»), и нарушение запрета («Но я сделала то, чего не следовало мне делать...» [Там же, с. 500]), и три заветные вещи, среди которых волшебный мешок Турандины. Сказка входит в жизнь и делает ее ярче и интереснее: «...сказка вошла в жизнь, и все было, как полагается быть в сказке и как бывает и в жизни» [Там же, с. 505].

Сказочная фантастика тесно переплетается с реальностью и делается почти достоверной и за счет фактографической основы. Так, например, новелла «Мечта на камнях» носит автобиографический характер. Ее автор, Федор Тетерников, вел в детстве тот же образ жизни, что и его герой Гришка, сын кухарки Аннушки. Сам Сологуб сомневался в своем происхождении. Так, в рассказе появляется неоднократно повторяемый вопрос: «Кто же я? – И как это я забыл свое настоящее имя?» – сетует Гришка [Там же, с. 513]. В действительности писатель был внуком полтавского помещика. Смешивая авторский замысел со сказочными мотивами и персонажами, писатель обращается и к литературной традиции. Не случайно его Гришка и своими мечтами о сказочной жизни, и своим поведением напоминает маленького Леньку из рассказа М. Горького «Дед Архип и Ленька». Особенно заметно эта близость бросается в глаза, когда мать капитанского сына не менее презрительно, чем мать плачущей девочки из упомянутого горьковского рассказа, подчеркивает Гришкину

несостоятельность, и он, как и нищий Ленька, из доброй сказки возвращается на грешную землю. Однако в отличие от сказок Горького в сказках-новеллах Сологуба отражается особый дух времени: мифолого-модернистские мотивы. Его герои задают чаще всего вопросы: «Кто мы? Откуда? Куда идем?» Ответы на них очень специфические. В них чувствуется влияние философии А. Шопенгауэра. Не случайно А.Л. Волынский называл Сологуба русским Шопенгауэром, «вылезшим из удушливого подвала» [3, с. 192].

Дух времени накладывает отпечаток и на такие рассказы, как «Очарование печали», «Отравленный сад», «Царица поцелуев», «Красногубая гостья». В первом используется классический сказочный сюжет о злой мачехе и падчерице, который контаминируется с сюжетами «Несмеяна царевна» и «волшебное зеркальце». Поэтому действие в рассказе развивается первоначально как в сказке, со всеми вытекающими последствиями. Правда, опираясь на народный сюжет про «волшебное зеркальце», автор больше склонен ориентироваться на пушкинский текст «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях»: «Положили Ариану в хрустальный гроб, отнесли ее в королевский склеп, повесили там гроб на золотых цепях» [11, с. 457].

По сути, в сказочный текст Сологуб вводит элементы былички о волхвании и колдовстве. Так, мачеха Мариана, прибегая к помощи ведьмы, пытается уничтожить красоту своей падчерицы Арианы, однако умирает сама. Принимая и разделяя поэтику модернизма, писатель в центр

рассказа ставит эстетизированный образ очарованной печали, который, являясь ключевым, тесно связан с любовью и смертью. Поэтому мотив рокового поцелуя женщины-вампира закономерно становится главным в названных выше рассказах («Отравленный сад» и др.).

Любовь и смерть в сказках-новеллах Сологуба находятся в роковой соотнесенности: утоление любовной страсти становится дорожкой жизни, даже смерть не останавливает и не пугает героя, а наоборот, придает этой страсти более привлекательный характер. Ведь смерть у Сологуба является утешительницей, она приносит «блаженный покой вечного самозабвения», несет освобождение от «вечной каторги» жизни. Разумеется, такая авторская концепция расходилась с общей эстетикой сказочного жанра. Более того, модернистская поэтика, с помощью которой тема возмездия убийцам развивается параллельно теме высшего злого начала, воплощенного в образе Солнца-дракона, злобного змея, царящего во Вселенной («Чудо отрока Лина»), заставляет Сологуба обращаться к поэтике мифа, легенды, бывальщины. В результате возникает своеобразный неомифологизм сологубовской притчи, опирающийся на древнемифологические мотивы: убийство – растерзание, оживление – воскресение, жертвоприношение – заклятие («Дикий бог»).

Прямая связь с языческими мотивами былички просматривается в детской сказке «Елкич», где необычный «домовой», домом которого является вывезенная из леса елка, раскрывает перед детьми плен жизни к удивлению взрослых, которые не понимают

и не принимают те чудеса, что открываются детям («Снегурочка», «Елкич»).

Переживая поражение революции 1905 г., Ф.К. Сологуб создает свои знаменитые «Политические сказочки». В них писатель особенности символической прозы соединяет с традициями сатиры М.Е. Салтыкова-Щедрина, превращая свои сказки в прозрачные аллегории, достигающие порой до политического памфлета («Телята и волк»). Используя традиционные сказочные образы, Сологуб наполняет их современным актуальным звучанием: «Люди добрые! Сломайте-ка палочку-погонялочку, надевайте шапочку-многодумочку» [11, с. 543].

В жанре сказок-миниатюр, предназначенных и для детей, и для взрослых, Сологуб выпускает «Книгу сказок». От простого анекдота или короткой реалистической новеллы рассказы этой книги отличаются обилием сказочных персонажей, волшебных предметов (ковер-самолет, шапка-невидимка, скатерть-самобранка и т.д.), а также цикличной трехкратной повторяемостью слов, мотивов, поступков. Например, царевна задает три вопроса (соответственно отцу, матери и старой няньке), прежде чем действие начинает концентрироваться в единый линейный сюжет («Благоуханное имя»). Причем и сказочные персонажи, и волшебные предметы чаще всего прочно врастают в реальную действительность, иногда противопоставляясь ей. Так, например, хороший мальчик («Склад див-дивных и хороший мальчик») хочет ковер-самолет использовать для того, чтобы в Париж слетать и на Ротшильда посмотреть. Однако оказывается, ковер-самолет может летать

«за тридевять земель, в тридешатое государство, где Царь-Девушка живет» [Там же, с. 550]. Поэтому мальчик отказывается от волшебных вещей и с радостью возвращается домой, где папа с мамой «его похвалили и дали ему после обеда две порции мороженого» [Там же].

Одним словом, сказочные персонажи, волшебные предметы, да и сама сказка служат автору в данном случае своеобразным инструментом для выражения своих собственных мыслей и желаний.

В жанре сказки-миниатюры создает свои иронические «сказочки не совсем для детей» и Л.Н. Андреев. Собственно говоря, это скорее поучительные истории с нравоучительными сентенциями в конце, например: «Нравоучение для телят. Негодяй! Не бегай, тебя все равно съедят волки» («Негодяй») [11, с. 568]. В них Андреев высмеивает утилитарное прагматическое мышление обывателя, а для того, чтобы это было наиболее убедительно, делает героями этих историй ангела и говорящих животных. Правда, с жанром сказки их сближают не только «необычные» персонажи, но и сама манера повествования, в котором используются и повторы-подхваты слов: «белочка была благоразумна – да, да, благоразумна» («Орешек») [Там же, с. 565], и трехкратная повторяемость в нарастании развивающегося действия: три раза мама объясняет Петечке, как и из чего ему сделают котлеточки («Негодяй»). Пожалуй, ближе всего к сказочному жанру стоит андреевский рассказ «Покой». В нем используется традиционный сюжет «черт и стойкий праведник», хотя и в значительно

видоизмененном виде: вместо праведника выступает старый сановник, не верящий в Бога, который, кстати, и терпит поражение в “состязании” с чертом. Таким образом, в основе сказки лежит оригинальная интерпретация “вечной” темы – о загробной судьбе души. Юмористический колорит сказке придают аргументы черта и раздумья сановника, его колебания при выборе между “вечной жизнью” и адскими муками.

Сказочная основа сюжета подкрепляется еще большей установкой на формульную (сказочную) поэтику повествования: повторы-подхваты слов чаще всего превращаются в закономерные ритмические единицы, придающие андреевскому тексту ретардационный сказочный ритм.

Аналогичная структура сохраняется и в одном из первых широко известных рассказов Л.Н. Андреева «Баргамот и Гараська». Во-первых, главный герой напоминает сказочного богатыря: «...если бы душа его, сдавленная толстыми стенами, не была погружена в богатырский сон» [2, с. 43]. Во-вторых, повествование держится на системе разнообразных повторов. Они и придают рассказу особый сказочный ритм: «Где он поспел до свету наклюкаться, составляло его тайну, но что он наклюкался, было вне всякого сомнения» [Там же, с. 46]. Особенно это касается диалогических реплик персонажей: «А у Михаила-архангела звонили? Звонили. Тебе-то что? Христос, значит, воскрес? Ну, воскрес» [Там же, с. 48].

Подобная манера повествования была характерна для многих писателей того времени, и прежде всего для

М. Горького, который, как известно, пришел к ней, приспособивая сказочную поэтику к своему авторскому замыслу. Что же касается Л.Н. Андреева, то он отталкивается в данном случае не столько от сказочной поэтики, сколько от того, что он, как художник, развивается в русле сложившейся к тому времени в русской литературе сказочной традиции.

Подводя итог краткому обзору жанрового многообразия сказочной прозы серебряного века, можно констатировать, что, опираясь на народную сказку, перечисленные выше писатели развивают и продолжают традиции А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, М. Горького и др. в создании литературной сказки. В литературной сказке серебряного века отражаются сложные философские, нравственные и духовные вопросы своего времени, борьба добра и зла, света и тьмы, поиски своего идеала, а сама она довольно далеко отходит от жанровых принципов народной сказки. При этом литературная сказка серебряного века, выражая эстетику своего времени, эстетику, не обретшую идеала, но показывающую стремление к нему, достаточно свободно контаминирует в одном и том же тексте мифологические, легендарные и сказочные сюжеты, вводит в них мифических, сказочных, легендарных героев, героев быличек и бывальщин, а также самых обыкновенных персонажей, взятых из реальной жизни. Авторы модернистской литературной сказки смешивают разные страны и разные эпохи, разные культуры и стили, преследуя одну единственную цель – показать, найти подлинный

идеал, который, тем не менее, остается за гранью жизни.

В результате из-под пера писателей-модернистов вместо подлинной сказки появляется притча, легенда, быличка, бывальщина, новелла и даже политический памфлет. С жан-

ром сказки их роднит, прежде всего, фантастический, чудесный вымысел и приемы сказочной поэтики, заимствованные как непосредственно из народной сказки, так и опосредованно из творчества предшествующих писателей.

Библиографический список

1. Амфитеатров А. Красивые сказки. СПб., 1908.
2. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1990.
3. Волинский А. Книга великого гнева. СПб., 1904.
4. Герлован О.К. Русская литературная сказка XVIII – начала XIX в. (Понятие. Истоки. Типология). М., 1996.
5. Гиппиус З.Н. Живые лица. Прага, 1925.
6. Горький М. Собрание сочинений: В 18 т. Т. 1. М., 1960.
7. Леонова Т.Г. Русская литературная сказка XIX века в ее отношении к народной сказке: (Поэтическая система жанра в историческом развитии). Томск, 1982.
8. Лупанова И.П. Русская народная сказка в творчестве писателей первой половины XIX века. Петрозаводск, 1959.
9. Остолопов Н. Словарь древней и новой поэзии. Ч. III. СПб., 1821.
10. Рерих Н.К. Избранное. М., 1979.
11. Сказка серебряного века: сборник / сост. Т. Бергулевой-Дмитриевой. М., 1994.

References

1. Amfiteatrov A. Krasivye skazki [Beautiful fairy tales]. St. Petersburg, 1908.
2. Andreev L.N. Sobranie sochinenij: V 6 t. [Collection of works in 6 vols.]. Vol. 1. Moscow, 1990.
3. Volynsky A. Kniga velikogo gneva [Book of great wrath]. St. Petersburg, 1904.
4. Gerlovan O.K. Russkaya literaturnaya skazka XVIII – nachala XIX v. (Ponyatie. Istoki. Tipologiya) [Russian literary fairy tale of the XVIII – early XIX centuries. (Concept. Origins. Typology)]. Moscow, 1996.
5. Gippius Z.N. Zhivye lica [Living faces]. Praga, 1925.
6. Gorky M. Sobranie sochinenij: V 18 t. [Collection of works in 18 vols.]. Vol. 1. Moscow, 1960.
7. Leonova T.G. Russkaya literaturnaya skazka XIX veka v ee otnoshenii k narodnoj skazke: (Poeticheskaya sistema zhanra v istoricheskom razviti) [Russian literary fairy tale of the XIX century in its relation to the folk tale: (The poetic system of the genre in historical development)]. Tomsk, 1982.
8. Lupanova I.P. Russkaya narodnaya skazka v tvorchestve pisatelej pervoj poloviny XIX veka [Russian folk tale in the works of writers of the first half of the XIX century]. Petrozavodsk, 1959.
9. Ostolopov N. Slovar drevnej i novoj poezii [Dictionary of ancient and modern poetry]. Part III. St. Petersburg, 1821.
10. Roerich N.K. Izbrannoe [Selected works]. Moscow, 1979.
11. Skazka serebryanogo veka [Tale of the Silver Age]. Collection. T. Berguleva-Dmitrieva (compl.). Moscow, 1994.

Статья поступила в редакцию 25.02.2022, принята к публикации 25.04.2022.
The article was received on 25.02.2022, accepted for publication 25.04.2022.

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: mparfenovich@yandex.ru

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

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

E-mail: artemstep123@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-65-75

Н.П. ТерентьеваЮжно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
454071 г. Челябинск, Российская Федерация

Ценности и смыслы современной методики в зеркале дискуссий о литературном образовании

Аннотация. Исторически сложилось, что литература – самый дискуссионный предмет в российской школе в силу того, что она всегда занимала особое место в общественной жизни страны, в системе образования. Дискуссии о преподавании литературы в школе – традиция отечественной методики. Они являются общественным феноменом и одним из источников методической науки, историографии методики. Если дискуссии советской эпохи инициировались официальными органами либо выступлениями известных методистов по актуальным проблемам методики, то в последнее десятилетие в дискуссиях появилось понимание значимости литературы для воспитания подрастающего поколения со стороны политиков, священнослужителей, общественных деятелей и, конечно, работников сферы образования. Дискуссии велись на страницах журналов, газет. Целью данной статьи является выявление дискуссионного методического спектра в последние пять лет и на его основе анализ актуальных проблем методики. Проведенное исследование показало, что социальный состав участников дискуссий сужен по сравнению с предыдущим периодом. Дискуссии носили преимущественно профессиональный характер. Отличительной приметой является то, что они переместились в социальные сети (сообщество «Методическая копилка», а также подкасты). Проблематика дискуссий касается кардинальных вопросов – обязательно ли изучать литературу в школе или она может быть факультативным предметом, обязателен ли урок литературы в современной массовой школе, что и как воспитывает литература в школе. Локальные дискуссионные проблемы – порождение нашего времени: характер и статус тематического планирования урока, засилье технологий в ущерб смыслу, соотношение учения и развлечения на уроках литературы, сочинения и творческие работы по литературе. Дискуссии – живое явление методической летописи, позволяющее корректировать, прогнозировать процессы литературного образования.

Ключевые слова: литература в школе, дискуссии о преподавании литературы в школе, цели обучения литературе, воспитание в процессе литературного образования, технологии на уроке литературы, современное итоговое сочинение, социальные сети, подкаст

© Терентьева Н.П., 2022

Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «МГПУ им. М.Е. Евсевьева», регистрационный номер заявки № МК-2022/10 от 28.04.2022, «Новые подходы к изучению литературы в кризисную эпоху».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Терентьева Н.П. Ценности и смыслы современной методики в зеркале дискуссий о литературном образовании // Литература в школе. 2022. № 3. С. 65–75. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-65-75

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-65-75

N.P. Terentieva

South-Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, 454071, Russian Federation

Values and meanings of modern methodology in the mirror of debates on literary education

Abstract. Historically, literature has been the most controversial subject in Russian schools due to the fact that literature has always occupied a special place in the public life of the country, in the education system. Debates on teaching literature at school are a tradition of Russian methodology. They are a social phenomenon and one of the sources of the methodological science, the historiography of methodology. If the discussions of the Soviet era were initiated by the official bodies or speeches of well-known methodologists on topical issues of methodology, the last decade though shows understanding of the importance of literature for upbringing the younger generation on the part of politicians, the clergy, public figures and, of course, education workers manifesting itself in discussions. Debates have been held on the pages of magazines and newspapers. The purpose of this article is to identify the controversial methodological spectrum of the last five years and on its basis to analyze the acute issues of methodology. The conducted research has shown that the social composition of the participants in the discussions is narrowed in comparison with the previous period. The discussions were mainly of a professional nature. A distinctive sign is that they have moved to social networks (the Methodical Piggy Bank community, as well as podcasts). The problematic of the discussions concerns cardinal issues – whether it is necessary to study literature at school or it can be an optional subject, whether a literature lesson is mandatory in a modern mass school, what and how literature at school breeds. Local discussion issues are a product of our time: the nature and status of thematic lesson

planning, the dominance of technology to the detriment of meaning, the ratio of teaching and entertainment in literature lessons, essays and creative works on literature. Debates are a living phenomenon of the methodological chronicle, allowing one to correct and predict the processes of literary education.

Key words: literature at school, debates on teaching literature at school, goals of teaching literature, upbringing when teaching literature, techniques in a literature lesson, a modern final composition, social networks, podcast

Acknowledgements. The research has been carried out with financial support from Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev, registration number No. МК-2022/10 dated back to 28.04.2022, "New approaches to studying literature during the crisis".

CITATION: Terentieva N.P. Values and meanings of modern methodology in the mirror of debates on literary education. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 65–75. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-65-75

В свое время профессор В.Г. Марацман предложил рассматривать дискуссии о преподавании литературы в школе как один из источников методической науки, дающий представление о значимых тенденциях, проблемах и реакции на них как учителей, методистов, так и общества в целом в тот или иной временной период. Реализуя эту идею, В.Н. Альбатырова (Бредихина) в рамках диссертационного исследования «Развитие методики преподавания литературы в 1950–1970 гг. (историко-библиографический аспект)», осуществленного на основе историко-библиографического подхода, впервые в методике зафиксировала и систематизировала дискуссии о преподавании литературы в школе в указанный период [1]. Это своеобразная живая летопись методики, школьной практики. С 1950 по 1980 г. было выявлено 18 дискуссий. На рубеже 1940–50-х гг. дискуссии часто инициировались «сверху» Минпросом, Союзом советских писателей. В 1950–1965 гг. предметом дискус-

сий становились глобальные, основополагающие проблемы методики (цели, задачи, содержание школьного курса литературы, характер учебников и учебных пособий, методы преподавания). 1965–1969 гг. отмечены дискуссиями по проблемам современного урока, повышения качества методических пособий. В дискуссиях 1970-х гг. в центре внимания были методы обучения литературе (1970–1972), содержание и цели курса литературы, задачи его «осовременивания» (1974), программа по литературе (1976), формирование читательских умений на уроках литературы (1976–1978), проблема перегрузки учителя-словесника, проблема формирования личности школьника средствами художественной литературы (1979). В них участвовали писатели, литературоведы, методисты, преподаватели вузов, учителя, родители, сами ученики-старшеклассники. Площадкой для дискуссий были печатные периодические издания: «Литература в школе», «Вопросы литературы», «Литературная газета», «Известия».

«Профессиональные дискуссии – при альтернативности позиций участников и “плюрализме” позиций участников – как правило, реально вносили в теорию и практику новые положения, меняли стратегию курса литературы, обогащали научно-методический арсенал методики» [1, с. 66].

Анализ дискуссий позволил исследователю заключить, что «многофункциональность литературы как предмета будет, вероятно, всегда “провоцировать” споры сторонников разных взглядов на цели, способы и методы ее преподавания в школе» [Там же, с. 85–86]. Справедливость вывода о том, что литература – самый дискуссионный предмет в школе, подтвердится в последующие десятилетия. И наши дни не исключение.

Обратим внимание на этимологию понятия: дискуссия (лат. *discussio* – рассмотрение, исследование, прения; обсуждение спорного вопроса для выяснения разных точек зрения) [5]. Дискуссия по природе своей аксиологична и является свидетельством пристрастности сознания, ведь предметом дискуссии не может быть тема, к которой мы безразличны. Рубежность, переходность переживаемой нами эпохи в глобальном плане (это касается и политики, и состояния общества, и кардинального изменения информационно-коммуникативного пространства) дает основание внимательно реагировать на дискуссии, выявляя актуальные проблемы литературного образования для корректировки процесса, прогнозирования возможных тенденций и результатов. Дискуссия становится способом рефлексии литературного образования, как общественной, так и профессиональной.

Ранее (это было примерно пять лет назад) мы анализировали акти-

визировавшиеся в ту пору дискуссии о **воспитании в системе литературного образования**, которые предшествовали созданию Общества русской словесности (2016). В дискуссии были вовлечены не только люди, имеющие отношение к сфере образования, но и политики, священнослужители, культурологи, политологи [8]. Как не без иронии заметила Ирина Лукьянова, писатель, журналист и одновременно учитель литературы, «преподавание русской литературы остается делом всенародным. В нем разбираются даже лучше, чем в медицине, и разбираются все, от мала до велика» [4].

На этот раз предметом нашего внимания будут дискуссии последних пяти лет. Примечательно, что они не были столь частотны, активны и широки по составу участников, как в предшествующий период, и преимущественно носили профессиональный характер.

В эпоху цифровых технологий реальной площадкой для массовых дискуссий становятся социальные сети. Живым и животворящим источником дискуссий о литературном образовании стало в социальных сетях профессиональное сообщество «Методическая копилка», которое насчитывает около 10 тысяч подписчиков – преимущественно учителей русского языка и литературы (<https://vk.com/club21121822>). Дискуссии в сети возникают, как правило, спонтанно, но они отражение тех непростых реалий, которыми жива литература в школе.

Одна из последних значимых дискуссий – в январе 2022 г. Это реакция на проект Примерной основной образовательной программы основного общего образования, разработанный

Институтом стратегии развития образования РАО в рамках мероприятий по обновлению содержания образования в ходе внедрения обновленной редакции ФГОС. Участники дискуссии, большей частью методисты, высказались о том, что программа консервативна и архаична, она не предусматривает возможности вариативности как в предъявлении литературного материала с жестким закреплением его по классам, так и в подходах к его методической интерпретации, не ориентирована на все структурно-содержательные компоненты системы литературного образования, в частности на сферу развития читательских и литературно-творческих умений и компетенций, формирование читательской культуры, функциональной грамотности, личностного развития ученика-читателя. Проект примерной программы не учитывает достижений современной методической науки. Отметим, что лишь несколько учителей откликнулись на эту дискуссию, что заставляет задуматься о том, почему «народ безмолвствует», и о значимости методического диалога при решении образовательных проблем такого уровня, о преодолении разрыва между достижениями современной методической науки и требованиями нормативных документов.

Дискуссии о воспитании в процессе литературного образования можно отнести к разряду вечных, изначально аксиологических по своей природе. Они были заданы в методическом сообществе кардинальным вопросом: **что и как воспитывает литература в школе?** Были конкретизированы вопросы:

- *Что, по-вашему, воспитывают в человеке книги?*

- *Что, по-вашему, воспитывает в человеке урок литературы?*
- *Что вы чувствуете, когда слышите о том, что литература – это не про воспитание, литература не про «сделать человека лучше», книги не учат и не должны учить?*

Обозначим основные векторы аксиологических аргументов:

- *Человековедение. Диалог с миром и самим собой. Книги учат задуматься о себе самом, принимать другого, его мир, его систему ценностей, его поступки и его мысли не с позиций оценки, а с позиций понимания и принятия. Осознанность и рефлексия. Литература отучает от примитива. Учит сложности восприятия, неоднозначности (и множественности) трактовок, самостоятельности в оценках.*
- *Литература как особая жизнь, особый мир.*
- *Воспитание на уроке зависит от построения самого урока: диалог, разные мнения, интерпретации – да. Догма – нет. Урок как событие может дать полезный нравственный и духовный опыт.*
- *Эстетическая функция художественного текста: воспитание через переживание художественной реальности, эстетического чувства. Чувство дает импульс внутреннему преображению читателя.*
- *Аргументы в пользу того, что литература не воспитывает, единичны и сопровождается отсылками к советской эпохе, «официальным», нарочито дидактическим подходам к воспитанию.*

Как видим, в своем блоге, «наедине со всеми», учителя не опасаются «высокопарных» слов. И это все о ценностях литературы, воспитательном потенциале урока литературы.

В репликах как переживание представлены ресурсы воспитания в литературном образовании [3].

Анализ дискуссий дает повод взглянуть на них как на своеобразный методический герменевтический круг: проблемы, на первый взгляд, частного порядка соотносятся с методологическими основами методики и современного литературного образования.

Как реакцию на противоречия современного литературного образования, проявления его формализации в условиях модернизации можно расценивать провокативно сформулированные дискуссионные вопросы «на злобу дня»: **обязателен ли урок литературы в современной массовой школе?**

«Какую-то не ту пользу причиняем мы массовыми, обязательными уроками литературы. У нас же нет всеобщих уроков театра, или истории музыки, или живописи, мы не изучаем принудительно архитектуру или танец – зачем мучить литературу и мучить литературой?»

Дискуссия неизбежно обретает аксиологический, экзистенциальный тон сокровенного диалога о сущем, о самом важном, о смысле, о миссии учителя литературы. Дискуссия в сети лишена пафоса:

- Культуру – это мы собой внесем. Если сумеем.
- Но я иду в класс не потому, что мне надо деньги зарабатывать, а потому, что вижу в этом смысл.
- ...и ниточки притягивать меж текстом, что читаем, автором его, героями, смыслами, и другими – и текстами, и временами.
- ...только оттого, что не везде литература ведется осмысленно и не как «мученье», еще не повод ее отменять...

- ...бывают очень слабые ученики, у которых и с логикой, и с чтением, и вообще с культурой никак. Кто-то говорил из умных, что культуру надо навязывать. Зачастую неблагодарное дело, но у части учеников точно прорастает. Иногда только через сколько-то лет...

Многие дискуссионные вопросы связаны именно с **уроком литературы**, в частности с характером и статусом тематического планирования.

«Обращаюсь за помощью, коллеги! Скажите, пожалуйста, насколько “железобетонным” является календарно-тематическое планирование по предмету? Могу ли я в течение учебного года менять последовательность изучаемых тем или уменьшать количество часов на какую-либо тему, делая правки в данном документе? Действительно ли, как считает наша администрация, “шаг вправо, шаг влево” от написанного – катастрофа?»

За названными вопросами кроется проблема вариативности, степени свободы учителя, работающего в конкретных условиях:

- Составляемый учителем или воспитателем документ называется «Примерное календарно-тематическое планирование». Само слово «примерное» в заголовке подразумевает невозможность его точного выполнения...
- И – какое счастье – иметь вменяемую администрацию!
- Я меняю и даже никаких объяснений не пишу.
- Но как-то же надо нам отстаивать себя. Как-то надо!

В условиях значительного доминирования технологий в современном литературном образовании неизбежна была дискуссия о **засилье технологий**. Импульсом к ней стал пример

тщательно технологически выстроенного урока.

«Есть такие социальные технологии: жизнь без гаджетов – один день, три, неделя... – кто сколько продержится. У меня мечта: чтобы в школах хотя бы на неделю объявили мораторий на новые технологии. Для начала – на уроках литературы».

Действительно, технологии на уроке литературы – бремя или благо? Особенно в условиях цифровизации.

- *Представляю себе, как удивляются третьеклассники, у которых я веду кружок: приходит к ним дядя и просто читает с ними текст и разговаривает о нем!*
- *Литература – это текст произведения. Меня все время «ругают» чиновники за несовременный подход к преподаванию литературы. Но меня это нисколько не смущает. А потом они же радуются результатам моих детей.*
- *У меня в кабинете есть только советская доска и российская тряпка. Видимо, повезло. Поэтому на уроках читаем...*

Таким образом, кардинальная для современной методики проблема работы с текстом, живого чтения, обучения чтению и пониманию литературы актуализируется в дискуссии о технологиях. Действительно, в учителе зачастую видят только организатора деятельности («говорить на уроке должны только дети»). Увлечение технологиями приводит к тому, что они становятся самоцелью на уроке, подменяя собой все остальные его элементы, превращая учителя в инструктора-технолога, а не инициатора сотворчества и диалога с литературным произведением. На противоречия технологизации литературного образования методи-

сты указывали уже давно [6]. Безусловным «перегибом» также является однозначное требование к учителю литературы представлять содержание урока в виде технологической карты, а не конспекта.

С проблемой места и роли технологий в современном литературном образовании сопряжен вопрос о месте в учебной деятельности игры, многообразных мотивирующих «фишек», «крючков», технологических ходов на грани «экшн». Индуктором дискуссии стал вопрос: **в какой момент учеба превратилась из труда в развлечение?**

«В школе мало кому нравилось делать домашние задания, писать контрольные, да и просто учиться. В университете тоже. А сейчас, когда бум всех этих марафонов, тренингов и прочего развивающего, меня вдруг посетила мысль: почему мы начали воспринимать учебу и развитие как нечто обязательно развлекательное, если это в любом случае о приложении усилий, напряжении и о большом внутреннем труде?»

Действительно, иногда возникает впечатление, что уроки литературы «накрыла» геймификация. Как соотносятся учение и развлечение? Приведем разные суждения по этому поводу:

- *...такая потребительская позиция, которую школа во многом сама сформировала. Кажется, что дети разучились работать в школе. Но те же дети в старших классах интенсивно работают на занятиях у репетитора, понимают, что не удивляться приходят, а работают на результат. Домашние опыты, разные способы рисования, игры – в результате они стали на меня посматривать как на массовика-затейника:*

...чтобы удивлять учеников каждый день, нужно быть не просто учителем, но еще и педагогом, и очень талантливым педагогом. К сожалению, далеко не все учителя такие.

- «Заставить учиться» – это оксюморон. Институт, который заставляет учиться, это институт завуалированного невежества. 90% проблем российского образования от того, что у нас учеба является барщиной.
- Я люблю, когда весело и интересно, но это не значит постоянное развлечение. Среди этого и много рутинного, много «на подумать». Не понимаю, почему надо выбирать. Главное, чтобы развлечение не было исключительно ради развлечения.

Как видим, рефлексия приводит к внутреннему переосмыслению понятий «интерес» и «мотивация». Они становятся точкой схождения серьезного труда, требующего усилий, и увлечения: «Сначала мы должны были убежать от старого, потому что уже тошно. Убежали в формы (весело, задорно). А сейчас поняли, что на формах не построишь важного. Стали думать, что сначала результат». И вывод: по-настоящему эффективно обучается только заинтересованный в этом обучении человек, который учится осознанно, понимает, зачем он это делает и сколько и каких усилий готов на это потратить для достижения результата – предметного, личностного. Учиться должно быть интересно! Вечные формулы «учение с увлечением», «чтение с увлечением» переосмысливаются и личностно открываются педагогами.

Сочинение, традиционный жанр творческой работы читателя-школьника, в разные эпохи становилось темой дискуссий и споров. Обсуждение тем для сочинений, предлага-

вшиеся гимназистам в начале XX в., обернулось дискуссией о современном итоговом сочинении, обнаружив его «болевые точки»:

- «Но почему у многих такое стойкое неприятие сочинения? Чем оно не угодило? Тем, что хотя бы так заставляет обращаться к текстам произведений и читать? Так нужно ли учить писать сочинение? Одними только хэштегами и тегами интерес к произведению не воспитаем. Так **учим** писать сочинение? Или откажемся от него? Если продолжаем учить, то как это делаем? Каким должно быть современное сочинение по литературе? Что обесмысливает итоговое сочинение? Можно ли в него привести смысл?
- ...и ЕГЭ «сочинения» вполне могут быть написаны по-человечески, а могут – отвратительно.
- ...это монтаж шаблонов, воспроизведение услышанного на уроке (нечто вроде отсроченного изложения).
- ...страх самостоятельности суждений, который воспитывает школа, вдалбливают родители, естественная собственная лень.
- ...самостоятельность суждений может быть проверена только на неизвестном, только что прочитанном тексте, когда ребенок не знает, какой ответ «правильный» для его экзаменатора. Тогда можно проверить и то, как он умеет работать с текстом, а не с памятью о нем.

В дискуссии об итоговом сочинении встает неизбежно вопрос о плагиате: **что делать, чтобы избежать плагиата в школьных сочинениях и творческих работах?**

- Это самая серьезная проблема сейчас – «массовая школа, где не работает многое, а мы не можем себе

в этом признаться... Сказать, что путь пройден, впереди стена, не надо биться о нее головой, надо признать: этот путь пройден и искать другие... а мы все темы сочинений обсуждаем, формат ЕГЭ, что к обучению вообще никакого отношения не имеет.

- *А мне кажется с возрастом, что на самом деле все старые методики нормально работают и сейчас. Просто учителю надо быть «нормальным» думающим человеком, а ученикам учиться. Работать и отрабатывать, думать и делать. А мы все развлекаем.*

Итак, возможно, будущее сочинения и литературного образования в целом – это возврат к тем традициям и методическим открытиям, которые мы «растеряли» на пути бесконечной модернизации образования? Или это новые форматы обучения и литературного развития, которые порождает информационная, цифровая эпоха? Или истина, как всегда, где-то посередине?

Говоря о дискуссионном пространстве современной методики, стоит обратить внимание на появление новой площадки – подкаста. Подкаст – контент, в котором аудио играет главную роль. Популярность подкастов объясняется тем, что их материалы можно слушать в любое время, в любом месте, совмещая это при необходимости с другими занятиями («параллельное потребление»).

Сугубо педагогический подкаст петербургского педагога Юрия Эльмаа «Полоска света под дверью» посвящен проблемам воспитания, взаимоотношениям детей и взрослых. Ведущий подкаста, учитель-словесник, встречается в каждом выпуске (эпизоде) с новым собеседником, который является педагогом и роди-

телем. Дискуссия «Право читать и право не читать» была задана крайне актуальными вопросами. Правда, что современные дети не читают? Как объяснить ребенку пользу чтения? Что необходимо делать взрослому, чтобы воспитать в ребенке читателя? Своим видением проблемы делилась профессор Т.Г. Галактионова, руководитель Всероссийского проекта «Школа волонтеров чтения». Не менее актуальной для литературного образования была дискуссия «Нужно ли оживлять классику?» с М.В. Смирновой, президентом фонда «Живая классика».

В широком проблемном спектре подкаста «Пойми себя, если сможешь» Артема Новиченкова, радиожурналиста и учителя литературы, нередко литературные дискуссии. Этот подкаст дает возможность, с одной стороны, донести информацию, проблему до радиослушателя, а с другой, сразу, во время эфира, получить обратную связь. Темы дискуссий намеренно формулируются остро, даже провокативно, например: «Что не так с преподаванием литературы в школе?» («Зачем вообще нужна литература в школе? Нужна ли литература как обязательный, а не факультативный предмет? Должны ли существовать обязательные списки чтения? Насколько подвижен канон? Каково место современной литературы в школьном списке?»). Проблемы, кардинальные для литературного образования, обращены к широкой, массовой аудитории и находят заинтересованный отклик у нее, что свидетельствует о понимании их значимости для современного общества и вновь подтверждает дискуссионный статус нашего предмета.

«Незавершимые» дискуссии дают представление о проблемном поле современной методики, ее ценностях и смыслах, позволяя обнаружить непосредственные, спонтанные реак-

ции участников, услышать их голоса. Зафиксированные дискуссии – живое явление методической летописи и один из источников методической историографии.

Библиографический список

1. Альбатырова В.Н. Развитие методики преподавания литературы в 1950–1970 годы (историко-библиографический аспект): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1991.
2. Беньковская Т.Е. Становление и развитие историографии отечественной методики преподавания литературы (1860–2010-е годы) // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 4 (45). С. 536–549.
3. Галицких Е.О., Терентьева Н.П. Воспитательные ресурсы современного урока // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 1. С. 55–62.
4. Лукьянова И. Список, мораль и русская литература // Новая газета. 2016. № 33. 16 марта. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2016/03/30/68002-spisok-moral-i-russkaya-literatura> (дата обращения: 27.04.2022).
5. Словарь иностранных слов современного русского языка. М., 2014.
6. Сосновская И.В. Технологии образования и литература как искусство слова: приглашение к дискуссии // Гуманизация и гуманитаризация образования: сборник трудов конференции. Ульяновск, 2009. С. 20–27.
7. Терентьева Н.П. Концепция аксиологизации литературного образования. Челябинск, 2013.
8. Терентьева Н.П. Современные дискуссии о воспитании в литературном образовании // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре. XXV Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018. С. 27–33.

References

1. Albatyrova V.N. Razvitie metodiki prepodavaniya literatury v 1950–1970 gody (istoriko-bibliograficheskiy aspekt) [Development of literature teaching methods in 1950–1970 (historical and bibliographic aspect)]. PhD Diss. St. Petersburg, 1991.
2. Benkovskaya T.E. Formation and development of the historiography of the national methodology of teaching literature (1860–2010s). *Pedagogical IMAGE*. 2019. No. 4 (45). Pp. 536–549. (In Rus.)
3. Galickykh E.O., Terentyeva N.P. Educational resources of the modern lesson. *Herald of Vyatka State University*. 2018. No. 1. Pp. 55–62. (In Rus.)
4. Lukyanova I. List, morality and Russian literature. *Novaya gazeta*. 2016. No. 33. March 16. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2016/03/30/68002-spisok-moral-i-russkaya-literatura> (In Rus.)
5. Slovar inostrannykh slov sovremennogo russkogo yazyka [Dictionary of foreign words of the modern Russian language]. Moscow, 2014.
6. Sosnovskaya I.V. Educational technologies and literature as the art of the word: an invitation to discussion. *Gumanizatsiya i humanitarizatsiya obrazovaniya*. Ulyanovsk, 2009. Pp. 20–27. (In Rus.)
7. Terentyeva N.P. Konceptsiya aksiologizatsii literaturnogo obrazovaniya [The concept of axiologization of literary education]. Chelyabinsk, 2013.
8. Terentyeva N.P. Modern discussions about upbringing in literary education. *Sovremennoe literaturnoe obrazovanie: ot shkolnykh urokov k zhizni v ku'ture. XXV Golubkovskie chteniya. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018. Pp. 27–33. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 30.04.2022, принята к публикации 20.05.2022
The article was received on 30.04.2022, accepted for publication 20.05.2022

Сведения об авторе / About the author

Терентьева Нина Павловна – доктор педагогических наук; профессор кафедры литературы и методики обучения литературе филологического факультета, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Nina P. Terentieva – ScD in Education; Professor at the Department of Literature and Teaching Methods of Literature of the Faculty of Philology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E-mail: terninapavl@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

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

Креолизованные тексты в литературном образовании: актуализируем и развиваем традиции методики

Аннотация. В статье, предметом исследования которой являются тексты новой природы и возможности их использования в литературном образовании, показано, что обращение к креолизованным текстам имеет определенную традицию в отечественной методике. Коснувшись этого вопроса, автор утверждает: развитие методической науки происходит только тогда, когда традиция критически осмысливается, исходя из конкретных социокультурных реалий, из потребностей сегодняшнего ученика как субъекта собственной читательской деятельности. Именно поэтому в современной образовательной ситуации такие тексты, к «использованию» которых методика на протяжении XX в. неоднократно обращалась, в том числе и в чем-то предвосхитив теорию множественного интеллекта Г. Гарднера, на разных этапах работы с художественным произведением существенно обогащают методический инструментарий учителя-словесника, создают условия для развития навыков читательской деятельности школьника, в круг чтения которого сегодня входит и визуальная литература: графические романы, комиксы, манга, а также произведения классики, актуализация которых происходит с помощью необычных книжных форматов. Именно поэтому автор, обращаясь к опыту издательств, которые предлагают читателю необычные дизайнерские решения в представлении текста, показывает, как работа с книгами такого формата обогащает и развивает читательские практики, способствует развитию навыков визуальной грамотности и визуального чтения и по существу является своеобразным переходом к чтению мультимедийному, которому «самообучаются» сегодняшние школьники. Опираясь на сказанное, автор выдвигает ключевые исследовательские вопросы, к которым в целях своего развития должна обратиться методика. Эти вопросы связаны с исследованием восприятия креолизованного текста, описанием механизма его «последующего» перевода в развернутое устное и/или письменное высказывание. К статье приложен обширный библиографический список, который поможет читателям увидеть, в каком направлении развиваются современные исследования.

Ключевые слова: креолизованный текст/текст новой природы, сочетание словесного и визуального в тексте, теория множественного интеллекта, традиции в литературном образовании, педагогический инструментарий, законы методики, исследовательские вопросы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Романичева Е.С. Креолизованные тексты в литературном образовании: актуализируем и развиваем традиции методики // Литература в школе. 2022. № 3. С. 76–91. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

E.S. Romanicheva

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Creolized texts in literary education: Updating and developing the traditions of methodology

Abstract. The article, the subject of which is texts of a new nature and the possibility of their use in literary education, shows that addressing the creolized texts has a certain tradition in the Russian methodology. Touching upon this issue, the author states: the development of the methodological science occurs only when the tradition is critically comprehended, based on specific socio-cultural realities, from the needs of today's student as a subject of their own reading activity. That is why, in today's educational situation, such texts, to the "use" of which the methodology has repeatedly turned throughout the twentieth century, including in some way anticipating G. Gardner's theory of multiple intelligence, at different stages of working with a work of fiction, significantly enriches the methodological tools of a Literature teacher, creates conditions for developing a modern schoolchild's reading skills, whose reading circle today includes visual literature: graphic novels, comics, manga, as well as works of classics, which are updated with the help of unusual book formats. That is why the author, referring to the experience of publishing houses that offer the reader unusual design solutions in the presentation of the text, shows how working with books of this format enriches and develops reading practices, promotes the development of visual literacy and visual reading skills and is essentially a kind of transition to multimedia reading, which today's schoolchildren "self-study". Based on what has been said, the author puts forward key research questions that the methodology should address in order to develop. These questions are related to the study of the perception of a creolized text, the description of the mechanism of its "subsequent" translation into a detailed oral and/or written statement.

An extensive biographical list is attached to the article, which will help readers to see in which direction modern research is developing.

Key words: creolized text / text of a new nature, combination of the verbal and visual in the text, the theory of multiple intelligence, traditions in the literary education, pedagogical tools, laws of methodology, research questions

CITATION: Romanicheva E.S. Creolized texts in literary education: Updating and developing the traditions of methodology. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 76–91. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

Постановка проблемы

«В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой и хорошей – смотря по обстоятельствам: это традиция. В многовековом опыте школы основным двигателем учителя было (и в значительной мере есть) – учить “так, как меня учили”. При хорошей наследственности это вещь добрая, при плохой – скверная. И поэтому во всех случаях переход эмпирического опыта в осознанную систему чрезвычайно полезен. Если опыт плох, его следует разрушить, если он хорош, его нужно осознать, тем самым активизировать и развернуть» [21, с. 29] – позволим себе начать статью с цитаты из «Очерков по методике литературного чтения» М.А. Рыбниковой: эти слова представляются как никогда актуальными и точными. Злободневность сказанного очевидна: сегодня состояние методики как науки и методической практики можно определить, используя терминологию синергетики и теории самоорганизации, как точку бифуркации. И от профессионального научного сообщества во многом зависит, будет ли система школьного литературного образования и дальше нахо-

диться в состоянии турбулентности/крайней нестабильности или перейдет на более высокий уровень упорядоченности и дифференцированности, будет ли аналитически осмыслен и описан эмпирический опыт и представлен профессиональному сообществу, как это делали исследователи весь XX в., или практикующие учителя окажутся в ситуации «изобретателей велосипедов», а многочисленные сторонники «жесткого» сохранения традиций останутся в уверенности, что многочисленные новации разрушают литературное образование, что оно сохранилось исключительно потому, что в нем мало чего менялось со времен Ф.И. Буслаева. Это и есть традиция, которую надо сохранять и развивать. Однако развитие связано в том числе и с обновлением, с преодолением существующего: «Создание нового в действительности связано с преодолением сопротивления реально сложившегося традиционного» [13, с. 152].

Именно поэтому необходимо очень внимательно вдуматься в то, что говорит М.А. Рыбникова в отношении сохранения традиции/или ее преодоления.

Во-первых, известный методист утверждает: в реальной педагогической практике учителя опираются не на знание законов методики, а на собственный опыт, полученный ими самими в процессе обучения в школе, именно так, «сохраняя» традиции. Классический пример тому – составление хронологических таблиц жизни и творчества писателя, которое предлагается на вступительном этапе изучения произведения. При этом один из законов методической науки гласит: основная задача вступительного этапа – активизация и актуализация уже имеющихся знаний учеников, их подготовка к «встрече с текстом», поэтому обращение к биографии оправдано тогда и только тогда, когда оно способствует постижению произведения, стимулирует дальнейшую читательскую деятельность ученика.

Об игнорировании законов методики, памятуя о высказывании М.А. Рыбниковой, много позже писал и В.Г. Маранцман: «Критическая ситуация в школьном изучении литературы сложилась не потому, что слаба методическая наука и дурны учебники, хотя они часто дурны, а потому, что законы, открытые методической наукой, не используются» [16, с. 21]. К сожалению, к сказанному можно добавить: не используются эти законы еще и потому, что о них ...не знают. Причина – в резком сокращении методической подготовки будущих учителей в «классических» университетах, в приходе в профессию тех, кто учит учить, но сам не освоил ни методику в полном объеме, ни ее историю и не готов это делать даже по учебникам, не говоря о первоисточниках.

Еще одна причина – «переярыливание» (М. Панов), когда, например, классическая беседа по тексту, работа в малых группах выдается за интерактив, что на самом деле является симулякром инновации.

Развивая мысль своих предшественников, об этом же говорила И.В. Сосновская, в том числе и на Голубковских чтениях 2015 г. В выступлении и в статье, написанной на его основе и развивающей тему, она делает акцент на важнейшем для методики системном подходе («Одним из важнейших, на мой взгляд, понятий методического учения М.А. Рыбниковой является понятие системы» [25, с. 56]) и с горечью констатирует факт игнорирования учителями, особенно молодыми, системности в изучении художественного произведения, незнания истории методики.

Тексты новой природы в литературном образовании

Мы сделали это небольшое вступление, прежде чем перейти к предмету нашего разговора, который не так давно попал в поле зрения современной методической науки (не практики!) – о текстах новой природы и их месте в литературном образовании, – неслучайно. Дело в том, что работа с такими текстами на разных этапах изучения художественного произведения либо резко отторгается, либо – всячески приветствуется, но осмысляется в основном учителями на уровне описания собственного опыта и минимальной рефлексии в лучшем случае. Иными словами, не обобщается и не анализируется (справедливости ради

отметим, что в последние годы положение начинает изменяться: свидетельство тому – библиографический список, сопровождающий статью). Следствие сложившейся ситуации – огромное количество мифов, бытующих в массовом (если не сказать – обыденном) педагогическом сознании. Попробуем обозначить самые расхожие и если не развенчать, то поставить под сомнение.

Миф первый

Тексты новой природы, т.е. тексты, где есть не только словесная, но и визуальная составляющая, – это «новшество», которое зачем-то «насаждается» в практике, дань сегодняшней моде на все «новаторское», как и сами термины, их обозначающие.

Мы утверждаем: это не так. Семиотически неоднородно организованные тексты, сочетающие словесный и визуальный ряд, как указывает профессор В.А. Бородина, называют по-разному: «...креолизованные, поликодовые, мультимедийные, видеовербальные, лингвовизуальные, изовербальные, гибридные, гетерогенные, новой природы, семиотически осложненные, сложно организованная знаковая среда текста» [4, с. 22]. Исследователь приводит статистику использования этих терминов, доказывая, что это не «изобретение» последних лет. Хотя думается, что такой синонимический ряд не совсем точен, потому что в нем оказались тексты, которые могут быть представлены как на одном («бумага» или «экран»), так на нескольких носителях (мультимедийные). Также не очень понятно, когда говорится о гетерогенных/гомогенных текстах,

речь идет о «снаряжении» (термин культуролога М.Ю. Гудовой [8]) читателя, с помощью которого он читает-воспринимает текст, или о природе текстов, что создаются/воспринимаются не только в формате письменного высказывания, но в формате устного и/или визуального? Разумеется, упорядочение терминологии еще впереди. Однако ясно одно: эти тексты – не изобретение сегодняшнего дня. Так, один из терминов, которыми обозначают подобные речевые явления, ввели в научный обиход в самом начале 90-х гг. XX в. лингвисты: «Креолизованные тексты (КТ) – это тексты, фактура которых состоит из двух негетерогенных частей: вербальной (языковой, речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [18, с. 180]. Обратим внимание: и в монографии «Оптимизация речевого воздействия», и в упомянутой статье В.А. Бородиной акцент сделан на коммуникацию читателя и текста.

Если мы опять «вспомним» о законах методики, то один из них гласит, что моделирование процесса анализа, в рамках которого читатель вступает в коммуникацию с автором, невозможно без опоры на читательское восприятие, а следовательно, без тщательного изучения последнего. К сожалению, сегодня нет исследований (мы можем сослаться только на одно [6]), как именно современный школьник читает креолизованный текст. Однако ученые, в первую очередь занимающиеся проблемами социологии чтения [29; 30], отмечают, что поколение Z предпочитает воспринимать информацию, в том числе и эстетическую, в виде

визуальных образов (отсюда интерес к графическим романам, комиксам, манге). И зачастую создать «текст о тексте» им тоже проще, если можно сочетать словесную и визуальную составляющие.

Из сказанного вовсе не следует, что объемные эпические произведения надо заменить комиксами/графическими романами, созданными на их основе, но игнорировать тот факт, что современные школьники живут в мире визуальных текстов, невозможно.

Именно поэтому педагоги, отечественные и зарубежные [5; 33; 34], методисты [3; 19; 24] осмысливают образовательный потенциал креолизованных текстов, в первую очередь учебных, а практикующие учителя обращаются к ним при работе с текстами нехудожественными (учебными, научно-популярными/научными, критическими и др.). Зачастую именно поэтому они предлагают ученикам выполнить творческие работы в «нетрадиционном» формате [27]. Мы не зря взяли это слово в кавычки, потому что, как показали наши собственные исследования [20], подобные творческие задания и упражнения входили в арсенал методики 20–30-х гг. прошлого века. Методисты, наши предшественники (в первую очередь М.А. Рыбникова, Н.М. Соколов, С.И. Абакумов), разрабатывая методику работы с текстом, зачастую рассчитанную на незаинтересованных читателей (школьники в массе своей происходили из семей полуграмотных, семей, где само чтение как досуг, как процесс и как деятельность не поддерживалась и не поощрялась «значимыми»

взрослыми) и при этом ориентировались на достижения конструктивизма (в первую очередь на придуманный формат детской книги), дадаизма (разные типы коллажей), etc. Наши предшественники последовательно реализовали принцип «от маленького писателя к большому читателю» и от «текста к тексту», трактуя последний достаточно широко (чем во многом предвосхищали дальнейшие семиотические исследования) и принимая в качестве ученического текста, созданного на основе прочитанного, коллаж, аппликацию, иллюстративное рисование, даже лепку.

Перепрыгнув почти через полстолетия (в 1930–1960-е гг. инструментарий методики по известным причинам стал более однообразным), отметим: в методике последней четверти XX в. тоже активно использовалось то, что Е.Н. Колокольцев в своей монографии назвал «словесной наглядностью», обозначая этим словосочетанием разные виды словесно-графических наглядных пособий: синхронистические таблицы, карты путешествий писателей и их героев, планы литературных произведений и др. Методист относил сюда же использование черновиков и автографов писателей, рукописей и набросков планов, афиши выступлений, составленные самими авторами, и считал, что привлечение всех видов словесно-графической наглядности расширяет представление учащихся о тексте, обогащает инструментарий анализа и – самое главное – «облегчает понимание старшеклассниками учебного материала, так как включает в восприятие литературного

произведения или его фрагментов зрительные ощущения» [12, с. 199]. Таким образом, утверждать, что обращение к текстам новой природы в литературном образовании – новшество последних лет, нельзя: работа с ними имеет традицию, которая то угасает, то актуализируется. Причина тому – меняющиеся социокультурные условия жизни наших учеников.

Однако обратимся вновь к высказыванию Е.Н. Колокольцева, который говорил, что работа со словесной наглядностью «облегчает понимание». Применительно к креолизованным текстам это «облегчение» совершенно особое. Почему? Попытаемся ответить на этот вопрос, обратившись к еще одному мифу.

Миф второй

Он связан с представлением о кажущейся простоте текстов новой природы, о легкости их создания и чтения.

Начнем именно с создания. Мы отдаем себе отчет в том, что подобные тексты не вытеснят и не заменят произведения школьной программы. Но они есть в круге чтения современного человека, в том числе школьника. На это в своих интереснейших исследованиях указала культуролог Н.В. Самутина [22; 23]. Будем помнить: в школе читатель только входит в мир литературы, который будет существовать и изменяться в течение всей его жизни. Именно поэтому целью школьного литературного образования в первую очередь является формирование школьника как читателя, способного к дальнейшему самостоятельному общению с лите-

ратурными (и не только) текстами, их интерпретации и оценке. Однако если принять де факто, что в школу визуальная литература в статусе «обязательной» не войдет, а учить работать с ней надо, то выходом из создавшейся ситуации может послужить обращение к текстам новой природы на разных этапах работы с программными произведениями.

На первый взгляд, перевод сплошного текста в текст новой природы можно назвать примитивизацией. А что такое графический роман, созданный «по эпическому тексту» или на его основе, как не его упрощение? Так думают яростные противники визуальной литературы. Но обратимся к авторитету Ю.М. Лотмана, который говорил, что «читатели – не унифицированная масса, а сложное и пестрое разнообразие индивидуальностей» [13, с. 153–154], они нуждаются в «переводе» литературного произведения на язык, им доступный. Не этим ли мы и занимаемся, истолковывая художественные тексты как на уроке, так и на страницах школьных учебников и придумывая для современных учебников новые современные форматы?

И известный филолог, слово откликаясь на ситуацию обучения, пишет: «Выигрывая в доступности, произведение искусства чаще всего теряет в сложности <...> становится понятнее, но понижается в своем уровне. Однако одновременно с этим происходит и противоположный процесс: возникает сложная многоструктурная ситуация, в которой участвуют, кроме автора, разнообразные интерпретаторы и многоуровневая действительность (объект

интерпретации)» [13, с. 154]. А это значит, что, создавая текст новой природы на любом из этапов работы с программным произведением (примеры таких работ учеников с их кратким описанием можно посмотреть в социальных сетях в группе «Методическая копилка словесников»), ученик выступает в роли читателя-интерпретатора: он выделяет главное и фиксирует это словами, визуализирует, т.е. делает зримыми отношения между частями, событиями героями, etc., постигая и воплощая на бумаге логику текста, запечатлевает развитие авторской мысли и таким образом проявляет себя как читатель, вступающий в диалог с произведением и его автором. Так выстроенная работа с текстом точно соответствует «закону» методики, о котором писал В.Г. Маранцман: «Анализ литературного произведения, особенно школьный разбор, также должен стать творчеством, в котором явление искусства соединяется с личностью воспринимающего ученика. При такой задаче анализ не может не учитывать законов художественного мышления» [15, с. 124]. К сказанному методистом добавим, что сегодня задача образования не только среднего, но и высшего (см.: запись семинара «Способность думать» как главная цель высшего образования: как ее развивать и измерять» с участием Г. Гарднера: <https://www.youtube.com/watch?v=hrl6fnORBGs>) – формирование готовности и способности анализировать, размышлять, общаться, иными словами, развитие их интеллектуальных и коммуникативных умений. Вклад в решение этой зада-

чи уроков литературы и литературного образования в целом, думается, более чем очевиден. Однако мы не зря упомянули о семинаре, в котором участвовал Г. Гарднер, создатель теории множественного интеллекта. Последний он определил в том числе и как «способ выполнения человеком определенной задачи с учетом своих интересов» [7, с. 14]. Иными словами, ученый, анализируя многочисленные эксперименты, показал, что успешность/неуспешность в той или иной области знания зависит от типа интеллекта обучающегося (даем названия через флеш, потому что на русский язык названия переведены по-разному):

- вербально-лингвистического/словесного;
- логико-математического;
- визуально-пространственного/образного;
- аудио-музыкального;
- телесно-кинестетического;
- исследовательского/«природного»;
- внутриличностного/внутреннего;
- межличностного/природного;
- экзистенциального/философского.

Это вовсе не значит, что учить нужно только принимая во внимание интеллект, который развит у ученика (Г. Гарднер называет его иногда «разумом»). В процессе образования и самообразования (!) необходимо – и это показал в своей книге «Ты можешь больше, чем думаешь» Т. Армстронг [1], ученик Г. Гарднера – опираясь на «сильные» стороны «разума», предлагать выполнять задания, направленные на развитие других видов интеллекта. К сожалению, сегодняшнее обучение предмету ориентировано на ученика, у которого

от природы есть способность к чтению, письму и другим видам речевой деятельности, все виды общения для него – просты и естественны. Обращение к текстам новой природы сначала на бумажном носителе, а потом и мультимедийным – мощнейший ресурс развития обучения литературе и читательской деятельности школьников, для которых словесный интеллект не является доминирующим. Надо сказать, что сделанное Г. Гарднером и его коллегами-учениками дает очень мощный импульс развитию современных школ как институций. Именно на это указывает эксперт в области образования, в прошлом учитель и директор школы Р. Бауэрс: «В ближайшем будущем школам следует приспособливаться к многочисленным формам интеллекта, которые мы оценили и признали <...>. Старая система подачи информации, модель образования, работающая, как фабрика, должна полностью исчезнуть. Иначе нам не добиться успеха» [2, с. 39].

Однако о том, что Г. Гарднер писал в последней четверти XX в. (первое издание его книги вышло в 1983 г. [32]), речь заходила, правда, вскользь еще на Первом всероссийском съезде преподавателей русского языка и словесности (декабрь 1916 – январь 1917 г.). В докладе С.А. Золотарева «История литературы как наука и предмет преподавания» в самом начале есть такой фрагмент: «Мы сталкиваемся с так называемыми способностями учащихся то в одной, то в другой области. Правда, нам приходится признавать, что способность и неспособность нами устанавливается неправильно, в зависимо-

сти от успешности и «неуспешности», происходящих в свою очередь от умелости и неумелости преподавания. Но анализ этих недоразумений еще ближе подводит нас к тому факту, что есть действительно особые типы человеческого мышления и восприятия, иногда гармонически соединяющиеся в одном лице, иногда развитые совершенно непропорционально, и во всяком случае ценные и нужные для личности» [Цит. по: 10, с. 14]. И дальше педагог говорит о способностях учеников, склонных к физике и естественным наукам, а также к математике, а эмоционально-образное мышление прямо называет «педагогически знакомым типом человеческого интеллекта» [Там же, с. 15]. Параллели с типологией Г. Гарднера очевидны.

Мы процитировали этот фрагмент по изданию 1923 г., одному из первых методических изданий, адресованных словесникам. Сборник «Изучение литературы в школе» его составитель А.М. Лебедев открывает публикацией отдельных докладов (к сожалению, не указывая их авторства) участников Первого съезда (автор доклада С.А. Золотарев определен нами по биобиографическому словарю «Методика преподавания литературы. Персоналии» [17, с. 135–137] и монографии В.Ф. Чертова «Русская словесность в дореволюционной школе» [28, с. 202–203]). Нам кажется чрезвычайно важным, что А.М. Лебедев не сократил эту часть доклада, не сосредоточился только на позиции «общественников», которых представлял С.А. Золотарев (она была созвучна «текущему моменту»), а воспроизвел текст целиком, справедливо

полагая, что репрезентация методического наследия в целом очень важна для дальнейшего развития науки: в каждый исторический момент в опыте наших предшественников и заложенных ими традициях мы актуализируем разное. В данном случае – ищем обоснования и истоки использования в обучении литературы текстов новой природы.

Впрочем, «обоснование» нужно искать не только в истории, но и в современности. Однако речь пойдет не о педагогической науке, а об издательской практике, обратившись к двум «книжным» проектам, которые можно определить как культурно-образовательные.

Начнем с более простого – с издательского проекта И. Бернштейна «Сто историй», в рамках которого выбранная издателем любая историческая повесть сопровождается обширными комментариями. Последние – это не только научно-популярные статьи об авторе и контексте описанных в произведении событий и героев, но и тщательно подобранный визуальный ряд, представленный в том числе и в формате креолизованного текста. Так, повесть Е. Данько «Китайский секрет» [9], которая опубликована в первой, авторской редакции, сопровождается статьями А. Демьяненко об авторе – Елене Яковлевне Данько, художнике Ленинградского фарфорового завода, и ее творческой и жизненной судьбе (погибла от последствий блокадного голода зимой 1942 г.); И. Сусловой – о советском фарфоре; Е. Казаковой «80 рук, или Как теперь делают фарфор». Последняя статья сопровождается отрисованным художником

О. Гонсеровской процессом производства фарфора. Эти рисунки складываются в самостоятельную историю, которую читатель-школьник должен «прочитать». По существу, художник сделала то, что на языке кино называется «раскадровкой» и используется в режиссерском сценарии фильма, мультфильма: «Режиссер производит раскадровку действия – разбивку происходящего на кадры. Это делается потому, что рассказать историю в книге и изложить ту же историю на бумаге – задачи совсем не одинаковые», – пишут авторы «Диалога с экраном» [14, с. 99]. Неодинаковы задачи и читателя: если при чтении повести он должен воссоздать в своем воображении героев, обстановку и т.д., то в случае чтения «рисованной» истории он должен воссоздать повествование, «выстроить» связное высказывание о том, что происходит. По существу, работая с таким текстом, ученик осваивает практику визуального чтения. Ведь современная модель грамотности «должна включать совокупность умений понимать и составлять осмысленные тексты – как устные/письменные, так и визуальные. Визуальное чтение обеспечивается способностью человека расшифровывать смысл визуальных образов. С традиционным чтением визуальное чтение сближает ансамбль когнитивных операций, участвующих в обработке информации (идентификация, анализ, интерпретация, оценка и т.д.), только вместо вербальной единицы чтения, основу которого составляет слово, визуальное чтение использует изображение или иную графическую информацию. Природа визуального

чтения нелинейная. Для него характерны свободный темпо-ритм восприятия материала, динамичность, приоритет творчества в вопросах смысловосприятия и смыслоформулирования, сложная интерактивность, элементы гипертекстовости», – пишет современный исследователь [31, с. 522], показывая общность когнитивных оснований читательских практик и утверждая: в современном мире они не противостоят, а взаимно дополняют друг друга. Если перевести сказанное в план методики, то встает вопрос: а как включать визуальное чтение в процесс обучения, как сделать так, чтобы оно не заменяло, а поддерживало традиционные читательские практики?

Мы обратились в поисках ответа к более сложному книжному проекту – серии «Книга + Эпоха» (издательство «Лабиринт»), в рамках которой создаются интерактивно (в прямом смысле этого слова) прокомментированные тексты, как научно-популярные о событиях и людях нашей истории (о Ледовом побоище, Великой Отечественной войне, о Петре I, декабристах, Екатерине II), так и художественные («Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла, «Рассказы о Шерлоке Холмсе» А. Конан Дойла, «Капитанская дочка» А.С. Пушкина). Примечательно, что книга о Екатерине Великой вышла практически одновременно с повестью А.С. Пушкина. Главный редактор серии Е. Бутман так определяет особенности изданий подобного типа (мы выделили особенности этих книг на основании ее недавнего поста в фейсбуке (<https://www.facebook.com/ekaterina.buntman> от 27.01.22):

- книги многослойны в прямом смысле этого слова: «к каждому сантиметру их поверхности приклеена какая-нибудь бумажка с буквами, сложенная в несколько раз»;
- чтение книги позволяет молодому читателю освоить практику нелинейного чтения: «у страниц двойное дно, подземные этажи и сложные надстройки – вся эта хитрая механика придумана затем, чтобы чтение для каждого было таким же нелинейным, каково оно для нас»;
- вслед за их создателем (речь идет о редакторе-дизайнере издания) читатель погружается и живет «в насыщенном архивно-музейно-дневниковом растворе»;
- читатель учится видеть разные слои текста и различать их стыки: авторского текста и комментариев к нему; учится постигать «редакторский, режиссерский выбор, сочетание элементов, их взаиморасположение; видеть концепции каждого разворота книги и его внутренний сюжет», учится осмыслять визуальный ряд, который то ли сопровождает текст, то ли «вписан» в него.

Прокомментируем сказанное с точки зрения методики. По существу, художественный текст, по воле издателей ставший креолизированным, открывает перед читателем свою глубину. Зримо показано, что едва ли не каждое слово в произведении значимо; вдумываясь в него, читатель открывает для себя величие замысла автора и глубину смыслов. Классический текст, поданный как текст новой природы, позволяет читателю выбрать разные траектории: хочешь – следуй только за автором, хочешь – заглядывая в комментарии, рассматривай

картинки, играй, но заданная рамка страницы и полиграфический дизайн разворота заставляет помнить о главном: о чтении повести и о том, что, уходя от классического текста в сторону, нужно все время возвращаться к нему. Работой с такой книгой формируется умение «держать в голове основную задачу», которое потом переносится и на (самостоятельное) чтение с экрана.

Таким образом, если же мы привлекаем креолизованный художественный текст на урок, то мы предлагаем ученикам осмыслить эффект «монтажа», открытый и описанный режиссером Л.В. Кулешовым, суть которого состоит в том, что «соположение двух кадров не просто суммирует их смыслы, а создает новый третий смысл, не содержащийся в каждом из них в отдельности» [14, с. 99]. Но этот смысл принадлежит автору текста новой природы, которым может стать и читатель-школьник, если он создает свой «текст о тексте» на любом этапе работы с художественным произведением. Именно выбор фрагментов и их монтаж лежат в основе создания читательского лонгрида [26], технологии работы с текстом, которая начинает активно использоваться в литературном образовании.

Подчеркнем еще раз: включая в систему работы по формированию читательских умений в качестве учебных материалов креолизованные тексты и/или предлагая ученикам создать свою интерпретацию в таком формате, мы, как и методисты XX в., вовсе не отказываемся от работ в «традиционных» жанрах (сочинений разных объемов и типов), мы лишь предлагаем учителю использовать

новый инструментарий, с которым не работает классическая филология, но который самостоятельно осваивают наши ученики, самообучаясь разным современным техникам работы с текстом.

О перспективных научных задачах

Если же мы думаем о перспективах работы с таким инструментарием, то нам предстоит решить несколько задач. Первая из них связана с описанием механизма «перевода» текста новой природы в связанное монологическое высказывание, письменное или устное. Механизм перевода текста «сплошного» в креолизованный уже описан [11], апробирован и внедрен в практику – теперь нужно изучить и описать «обратное» движение. Абсолютно понятно, что без опоры на психологические исследования процессов визуального чтения нам не обойтись.

Вторая задача связана с созданием методической «осознанной системы» (М.А. Рыбникова) работы с такими текстами, ее апробации и внедрения. О последнем скажу особо: внедрение такой системы не должно быть похоже на насаждение картошки при Екатерине, а станет лишь предложением, на которое учитель может откликнуться или выбрать для себя другой путь.

Третья задача связана с тем, что мы условно назовем «мультимедийным чтением», т.е. чтением, которое современный человек (в том числе школьник) осуществляет, используя разное «снаряжение» (термин М.Ю. Гудовой) и одновременно чередуя разные виды чтения (просмотровое, медленное, изучающее, чтение-прослушивание на разных скоростях и т.д.) на разных носителях

и просмотр видеофрагментов (например, экранизаций). Нам предстоит не только описать практику такого чтения, но и показать, как, отталкиваясь от этой практики, которая вошла в обыденную жизнь ученика, «вернуть» его к традиционному чтению/перечитыванию объемных текстов.

Решение этих задач сегодня, в первой четверти XXI в., есть поддержка

и развитие традиций отечественной методики, путь которой современными методистами (в первую очередь В.Ф. Чертовым, Т.Е. Беньковской) определяется как неуклонное движение к читателю-школьнику, поддержка его в процессе литературного образования как субъекта собственной читательской деятельности.

Библиографический список

1. Армстронг Т. Ты можешь больше, чем думаешь / пер. с англ. М., 2016.
2. Бауэрс Р. О школах и образовании // Букнинге́м Дж. Что дальше? Путеводитель по будущему, составленный специалистами / пер. с англ. М.; Владимир, 2011. С. 33–44.
3. Беньковская Т.Е. Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 3 (36). С. 63–70.
4. Бородин В.А. Креолизованные тексты в коммуникации: семиотический и когнитивный аспекты // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития: сборник трудов конференции / сост. Л.А. Авгуль, Н.Ю. Дмитриева. Минск; М., 2019. С. 20–26.
5. Браташ В.С., Галактионова Т.Г. Современный этап трансформации учебного текста: доминирование визуального компонента // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 1 (51). С. 107–117.
6. Взгляд кота Шрёдингера: регистрация движений глаз в психолингвистических исследованиях / под ред. Т.В. Черниговской, Т.Е. Петровой. 2-е изд. СПб., 2018.
7. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М., 2007.
8. Гудова М.Ю. Чтение как культурная практика: обоснование методологии исследования // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2014. № 3 (39). С. 82–88.
9. Данько Е. Китайский секрет / илл. О. Гонсеровская. М., 2016.
10. Изучение литературы в школе: сборник статей и примерных уроков / под ред. А.М. Лебедева. М.; Пг., 1923.
11. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109.
12. Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы. Киев, 1991.
13. Лотман Ю.М. Непредсказуемые механизмы культуры. Таллинн, 2010.
14. Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном. Таллинн, 1994.
15. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников: методическое пособие. Л., 1974.
16. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. 2003. № 4. С. 21–24.
17. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / сост. и научн. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018.
18. Оптимизация речевого воздействия / В.Ф. Петренко, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева. М., 1990.
19. Панченко Д.В. Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста // Литература в школе. 2020. № 2. С. 98–108.

20. Романичева Е.С. Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 198–214.
21. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. М., 1985.
22. Самутина Н.В. Ускользающие читатели: трансформации популярной культуры на русском языке как вызов исследователям литературных практик // Russian Literature. 2020. Т. 118. С. 1–24.
23. Самутина Н.В. Японские комиксы манга в России: введение в проблематику чтения // Новое литературное обозрение. 2019. № 160 (6/2019). С. 307–321.
24. Сосновская И.В. Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе // Литература в школе. 2021. № 1. С. 94–107.
25. Сосновская И.В. Прогностический аспект некоторых методических положений учения М.А. Рыбниковой // Педагогический ИМИДЖ. 2016. № 1 (30). С. 56–62.
26. Сосновская И.В., Сосновский И.З. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 183–197.
27. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста» / под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. СПб., 2016.
28. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: монография. 2-е изд., доп. М., 2013.
29. Чтение молодежи в век цифровых технологий: отражение универсальных смыслов в контексте регионального исследования: монография / авт.-сост. В.Я. Аскарлова, Н.Л. Зыховская, Д.М. Хафизов. Челябинск, 2022.
30. Чудинова В.П. Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст // Обсерватория культуры. 2018. № 6. С. 668–681.
31. Шулекина Ю.А. Визуальное чтение в современном обществе // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития: материалы XIV Белорусско-Российского научного семинара-конференции / сост. Л.А. Авгуль, Н.В. Вдовина. Мн.; М., 2021. С. 520–523.
32. Gardner H. Frames of mind. New York, 1983.
33. Griffiths M. The educational benefits of videogames. *Education and Health*. 2002. Vol. 20 (3). Pp. 47–51.
34. Zhang Y., O'Halloran K.L. Empowering the point: Pains and gains of a writer's traversals between print-based writing and multimodal composing. *Linguistics and Education*. 2019. Vol. 51. Pp. 1–11.

References

1. Armstrong T. Ty mozhesh bolshe, chem dumaesh [You can do more than you think]. Trans. from English. Moscow, 2016.
2. Bauers R. About schools and education. *Bukningem Dzh. Chto dalshe? Putevoditel po budushchemu, sostavlenyy specialistami*. Trans. from English. Moscow; Vladimir, 2011. Pp. 33–44. (In Rus.).
3. Benkovskaya T.E. Texts of the «New nature» and the possibility of their use in the literary education of modern schoolchildren. *Pedagogical IMAGE*. 2017. No. 3 (36). Pp. 63–70. (In Rus.).
4. Borodina V.A. Creolized texts in communication: Semiotic and cognitive aspects. *Sovremennye problemy knizhnoy kultury: osnovnye tendencii i perspektivy razvitiya*. L.A. Avgul, N.Yu. Dmitrieva (eds.). Minsk; Moscow, 2019. Pp. 20–26. (In Rus.).
5. Bratash V.S., Galaktionova T.G. The modern stage of the transformation of the educational text: the dominance of the visual component. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2020. No. 1 (51). Pp. 107–117. (In Rus.).

6. Vzgl'yad kota Shryodingera: registraciya dvizhenij glaz v psiholingvистических issledovaniyakh [The gaze of Schrödinger's cat: Recording eye movements in psycholinguistic research]. T.V. Chernigovskaya, T.E. Petrova (eds.). 2d ed. St. Petersburg, 2018.
7. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta [The structure of the mind: the theory of multiple intelligences]. Moscow, 2007.
8. Gudova M.Yu. Reading as a cultural practice: rationale for the research methodology. *Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*. 2014. No 3 (39). Pp. 82–88. (In Rus.).
9. Danko E. Kitajskij sekret [Chinese secret]. Ill. by Olesya Gonserovskaya. Moscow, 2016.
10. Izuchenie literatury v shkole. Sbornik statej i primernyh urokov [Studying literature at school. Collection of articles and sample lessons]. A.M. Lebedev (ed.). Moscow; Petrograd, 1923.
11. Kazakova E.I. Texts of the new nature: problems of interdisciplinary research. *Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 21. No. 4. Pp. 102–109. (In Rus.).
12. Kolokolcev E.N. Iskusstvo na urokah literatury [Art on literature lessons]. Kiev, 1991.
13. Lotman Yu.M. Nepredskazuemye mekhanizmy kultury [Unpredictable mechanisms of culture]. Tallinn, 2010.
14. Lotman Yu., Ciyvan Yu. Dialog s ekranom [Dialog with the screen]. Tallinn, 1994.
15. Maranzman V.G. Analiz literaturnogo proizvedeniya i chitatelskoe vospriyatie shkolnikov [Analysis of a literary work and the reader's perception of schoolchildren]. Methodological guide. Leningrad, 1974.
16. Maranzman V.G. Goals and structure of the literature course at school. *Literature at School*. 2003. No. 4. Pp. 21–24. (In Rus.).
17. Metodika prepodavaniya literatury. Personalii [Methods of teaching literature. Persons]. Bio-bibliographic dictionary. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018.
18. Petrenko V.F., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F., Ufinceva N.V. Optimizaciya rechevogo vozdejstviya [Optimization of speech impact]. Moscow, 1990.
19. Panchenko D.V. Visual metaphors as a vector for the analysis of a poetic text. *Literature at School*. 2020. No. 2. Pp. 98–108. (In Rus.).
20. Romanicheva E.S. Creative tasks in literature: from history to the present, from the conservation of forms to their development and transformation (general review). *Pedagogical IMAGE*. 2021. Vol. 15. No. 2 (51). Pp. 198–214. (In Rus.).
21. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on literary reading methods]. Teacher's guide. Moscow, 1985.
22. Samutina N.V. Elusive readers: transformations of popular culture in Russian as a challenge to researchers of literary practices. *Russian Literature*. 2020. Vol. 118. Pp. 1–24. (In Rus.).
23. Samutina N.V. Japanese manga comics in Russia: an introduction to reading issues. *New Literary Observer*. 2019. No. 6 (160). Pp. 307–321. (In Rus.).
24. Sosnovskaya I.V. Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 94–107. (In Rus.).
25. Sosnovskaya I.V. The prognostic aspect of some methodological provisions of the teachings of M. A. Rybnikova. *Pedagogical IMAGE*. 2016. No. 1 (30). Pp. 56–62. (In Rus.).
26. Sosnovskaya I.V., Sosnovskiy I.Z. Longread technology resources in literary education. *Pedagogical IMAGE*. 2021. Vol. 15. No. 2 (51). Pp. 183–197. (In Rus.).
27. Teksty novoj prirody v obrazovatelnom prostranstve sovremennoj shkoly: sbornik materialov VIII ezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Pedagogika teksta» [Texts of a new nature in the educational space of a modern school: Collection of materials of the VIII International Scientific and Practical conference "Pedagogy of Text"]. T.G. Galaktionova, E.I. Kazakova (eds.). St. Petersburg, 2016.
28. Chertov V.F. Russkaya slovesnost v dorevolucionnoj shkole [Russian literature in the pre-revolutionary school]. 2nd ed. Moscow, 2013.
29. Chtenie molodezhi v vek cifrovyyh tekhnologij: otryazhenie universalnyh smyslov v kontekste regionalnogo issledovaniya [Reading youth in the digital age: reflecting universal meanings in the context of a regional study]. V.Ya. Askarova, N.L. Zyhovskaya, D.M. Hafizov (eds.). Chelyabinsk, 2022.

30. Chudinova V.P. Reading and literary preferences of generation Z schoolchildren: sociocultural context. *Observatory of Culture*. 2018. No. 6. Pp. 668–681. (In Rus.).
31. Shulekina Yu.A. Visual reading in modern society. *Sovremennye problemy knizhnoj kultury: osnovnye tendencii i perspektivy razvitiya. Materialy XIV Belorussko-Rossijskogo nauchnogo seminar-konferencii*. L.A. Augul, N.V. Vdovina (comp.). Minsk; Moscow, 2021. Pp. 520–523. (In Rus.).
32. Gardner H. *Frames of mind*. New York, 1983.
33. Griffiths M. The educational benefits of videogames. *Education and Health*. 2002. Vol. 20 (3). Pp. 47–51.
34. Zhang Y., O'Halloran K.L. Empowering the point: Pains and gains of a writer's traversals between print-based writing and multimodal composing. *Linguistics and Education*. 2019. Vol. 51. Pp. 1–11.

Статья поступила в редакцию 25.02.2022, принята к публикации 30.03.2022
The article was received on 25.02.2022, accepted for publication 30.03.2022

Сведения об авторе / About the author

Романичева Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент; Заслуженный учитель РФ; ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет

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

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

А.А. Соколова**Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация**

Мультимедийный комментарий как вид учебного текста на уроках литературы

Аннотация. В статье рассматривается мультимедийный комментарий к художественному тексту, который понимается как поликодовый многофункциональный учебный текст, включающий элементы научного комментария, пояснения, интерпретации, представленные в разных знаковых системах (вербальной, иконической, аудиальной, графической и др.), обеспечивающий интерактивное взаимодействие пользователя с контентом и выступающий в качестве инструмента анализа художественного текста, презентации результатов самостоятельной работы учащихся и контроля. Мультимедийный комментарий является средством обучения и выступает в процессе литературного образования как носитель учебной информации, как инструмент деятельности, как задание (комплекс заданий) или учебный проект, как форма контроля. Работа по созданию учащимися мультимедийного комментария к художественному произведению включает в себя несколько этапов: подготовительный (знакомство с жанром комментария, его видами, изучение готовых примеров и способов создания поликодовой информации в цифровой среде); отборочный (определение элементов художественного текста, нуждающихся в комментарии); поисковый (подбор материала, который станет содержательной основой комментария в текстовой, графической, визуальной, звуковой или аудиовизуальной форме); этап корректировки (уточнение на основе найденной информации первоначально отобранных для комментария элементов художественного текста и редактирование данных); этап комментирования (составление комментария к отобранным элементам в текстовом, графическом, визуальном, звуковом, аудиовизуальном или смешанном формате); этап композиционного оформления (расположение материалов относительно друг друга и текста художественного произведения с возможностью их группировки и гипертекстовых переходов); этап цифровой обработки (выбор соответствующего содержанию комментария и техническим возможностям разработчиков цифрового формата представления информации); завершающий этап (апробация подготовленного комментария, его доработка по результатам апробации и оценка).

Ключевые слова: комментарий к художественному тексту, мультимедийный комментарий, визуальный комментарий, учебный текст, поликодовый текст

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Соколова А.А. Мультимедийный комментарий как вид учебного текста на уроках литературы // Литература в школе. 2022. № 3. С. 92–104
DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-92-104

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-92-104

A.A. Sokolova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Multimedia commentary as a type of educational text in literature lessons

Abstract. The article considers a multimedia commentary to an artistic text, which is characterized as a polycode multifunctional educational text, including elements of a scientific commentary, explanation, interpretation, presented in different sign systems (verbal, iconic, auditory, graphic, etc.), providing an interactive interaction of the user and the content and acting as a tool of interpreting an artistic text and presentation of the results of students' independent work and control. The multimedia commentary is a training tool and acts in the process of literary education as a carrier of educational information, as an activity tool, as a task (a set of tasks) or an educational project, as a form of control. The students' work on creating a multimedia commentary on a work of art includes several stages: preparatory (acquaintance with the genre of commentary, its types, studying ready-made examples and methods for creating polycode information in a digital environment); selective (determining the elements of a literary text that need commentary); searching (selection of material that will become the content basis of the commentary in a text, graphic, visual, sound or audiovisual form); the correction stage (on the basis of the gained information, clarification of the elements of the artistic text originally selected for commentary and data editing); the commenting stage (composing a commentary on the selected elements in a text, graphic, visual, sound, audiovisual or mixed format); the stage of a compositional design (arrangement of materials relative to each other and the text of the work of art with the possibility of their grouping and hypertext transitions); the stage of digital processing (selection of the corresponding content of the commentary and the technical capabilities of the developers of the digital format for presenting information); the final stage (approbation of the prepared commentary, its follow-up revision based on the results of approbation and evaluation).

Key words: a literary text commentary, a multimedia commentary, a visual commentary, an educational text, a polycode text

CITATION: Sokolova A.A. Multimedia commentary as a type of educational text in literature lessons. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 92–104. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-92-104

Поиск новых приемов и форм работы учащихся – один из основных векторов развития теории и методики обучения литературе. В связи с переходом к информационному обществу и стремительным распространением информационных и цифровых технологий искания педагогов и методистов в последние годы сосредоточены именно в этой области. Интерес к использованию компьютерных средств вызван не только их обучающими возможностями, но также определяется необходимостью учета в учебном процессе индивидуально-личностных особенностей учащихся, их предпочтений и потребностей. Современный школьник привык искать и получать информацию определенным образом (в основном через использование компьютеров, гаджетов и сети Интернет) и в привычном для себя формате (чаще всего визуальном и аудиовизуальном). Предпочитаемые учащимися модальности восприятия связаны и с их познавательным стилем, и с когнитивными стратегиями, которые, в свою очередь, являются определяющими в учебной деятельности школьников. Именно поэтому цифровые технологии, способные транслировать знания с помощью различных знаковых систем: текст, звук, изображение (статичное и динамичное) и др., а также обеспечивающие интерактивное взаимодействие и возможность мгновенной

обратной связи даже при дистанционном асинхронном обучении, рассматриваются сегодня как один из способов повышения эффективности образовательного процесса.

Таким новым инструментом учебной деятельности на уроках литературы, основанным на возможностях цифровых технологий, является *мультимедийный комментарий*.

Комментарий к художественному тексту – явление отнюдь не новое: первые комментарии появляются еще в Древней Греции и посвящены истолкованиям текстов Гомера, Аристотеля, Платона и др. Как жанр филологического исследования, поясняющий текст литературного памятника, комментарий может включать в себя разнообразные сведения, необходимые для понимания художественного произведения, а именно: анализ источников текста, историю его создания, исправления, восстановления или расшифровки отдельных частей; информацию о событиях и лицах, упоминаемых в нем; установление связей данного произведения с другими явлениями литературы; пояснения непонятных слов или авторского словоупотребления и т.д. [6, с. 386].

Практически всю историю своего существования и развития комментарий служил чисто научным целям и не использовался широким кругом читателей. Исключение, пожалуй, составляют комментарии к «Евгению

Онегину» (Н.Л. Бродского, Ю.М. Лотмана), к которым традиционно обращались на уроках литературы, и некоторые комментарии к произведениям школьной программы, выпускавшиеся в помощь учителю. Однако в последние десятилетия, начиная с рубежа XX–XXI вв., проблема комментария актуализируется в научной повестке как в области ее теоретического осмысления, так и в отношении практики создания и применения: об этом свидетельствует количество публикаций, проведенных научных конференций, семинаров и заявленных междисциплинарных проектов¹.

Помимо чисто теоретического, научного интереса мы также можем наблюдать возросшую читательскую потребность в комментариях, что находит отражение в издании новых разнообразных комментариев к изучаемым в школе произведениям,

¹ Н.В. Брагинская приводит следующие конференции и публикации: «Комментарий: блеск и нищета жанра в современную эпоху» (Стенограмма круглого стола в рамках XI Лотмановских чтений. Москва, РГГУ, 20 декабря 2003); «Текст и комментарий: круглый стол к 75-летию Вячеслава Всеволодовича Иванова» (Российская академия наук, Научный совет «История мировой культуры», МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006); «Комментарий в культуре: история и современность» (ИГИТИ Высшей школы экономики, 11–12 апреля 2006) [3]. К этому списку можно также добавить: «Филологические чтения. Комментарий и интерпретация текста» (Новосибирский государственный педагогический университет, 2008); регулярный проводящийся с 2015 г. семинар «Комментарий: теория и практика» (ИМЛИ РАН, Отдел теории литературы); проект «Кросс-культурная история литературы: комментарий как метод и инструментарий гуманитарных наук» (НИУ ВШЭ, 2012); круглый стол «Изоматериалы как реальный комментарий» (ИМЛИ РАН, Государственный литературный музей, 2015); X Конференция молодых исследователей «Текст – комментарий – интерпретация» (Школа филологических наук НИУ ВШЭ, 2021); Четвертые чтения памяти Григория Дашевского «Комментарии к античным текстам: проблемы и перспективы» (ИМЛИ РАН, февраль 2022) и др.

адресованных не только и не столько учителю, сколько учащимся. Такая востребованность комментария объясняется, на наш взгляд, несколькими причинами.

Во-первых, стремительные изменения нашей жизни и окружающей действительности привели к тому, что реалии XIX и даже XX вв. стали настолько далекими от современного школьника, что не позволяют понять текст художественного произведения иногда даже на лексическом уровне. Вспомним приведенное в книге Е.С. Абелюк [1] описание появившегося несколько лет назад в Интернете сообщения о том, как первоклассники проиллюстрировали четыре строки из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина (со слов «Бразды пушистые взрывая...»).

Во-вторых, для освоения курса на историко-литературной основе в старших классах учащимся необходимы представления об исторических, культурных, политических и др. событиях той эпохи, продуктом которой является данное произведение, или того времени, которое нашло в нем отражение, чтобы читатель мог «из отдельных деталей сложить подробный и яркий портрет эпохи» [10].

В-третьих, созданные ранее комментарии, к сожалению, уже сами нуждаются в комментировании. Л.В. Рожников, автор современного комментария к «Евгению Онегину» А.С. Пушкина (2019), пишет об этом так: «...многое из написанного ими (предыдущими комментаторами романа. – А.С.) сегодня не совсем понятно юному читателю, на которого в первую очередь и рассчитан настоящий комментарий, и многое из того, что авторы не считали нужным объяснять, сегодня нуждается в пояснении» [12, с. 3].

В-четвертых, в эпоху кризиса чтения, значительного сокращения у подрастающего поколения читательского опыта, словарного запаса и литературного кругозора школьникам требуются специальные разъяснения отдельных выражений, аллюзий, цитат и реминисценций, встречающихся в тексте, а также сведений теоретико-литературного характера.

Таким образом, потребность в комментариях очевидна, однако современного школьника сложно заинтересовать комментариями в традиционной текстовой форме. Обозначившееся противоречие теснейшим образом связано с проблемой, сформулированной Е.С. Абелюк: «как сделать так, чтобы читатель комментариями пользовался» [1, с. 81]. Вариант решения мы находим у самого автора вопроса: педагог предлагает использовать визуальный комментарий, понимаемый как «пояснения к тексту, содержащиеся в справочном аппарате книги, в которых используются наглядные, визуальные образы» [Там же, с. 164].

По тому же пути идут составители современных комментариев, включающих богатый изобразительный материал. В качестве примера можно привести подробные иллюстрированные комментарии серии «Книга в книге» издательства «Проспект», в которых разворот представляет собой симитированную страницу из художественного произведения, вокруг которой расположены комментарии (текстовые и иллюстративные) [4; 8; 12]. Интересно, что такие книги выходят с подзаголовком «учебное пособие», что подчеркивает их ориентированность именно на юного читателя.

Особый вид комментарий мы находим в серии «Книга + эпоха» – уникальном проекте издательства «Лабиринт Пресс» [11]. Книги серии представляют собой интерактивное издание, включающее текст произведения, подробный историко-бытовой комментарий и интерактивные элементы; причем комментарий, как и в серии «Книга в книге», расположен вокруг страницы с художественным текстом и на открывающихся дополнительных элементах издания.

Попытки создать иллюстрированный комментарий предпринимались и раньше. Так, например в 2017 г. в «Издательском доме Мещерякова» была выпущена книга И.С. Тургенева «Муму», где, кроме текста, было помещено «необычное приложение с увлекательными комментариями, пояснениями к тексту и картинками, их иллюстрирующими» [17]. Однако визуальный комментарий располагался после основного текста и требовалось постоянное перелистывание страниц в поиске соответствующего номера примечания. В иллюстрированных комментариях издательств «Проспект» и «Лабиринт Пресс», описанных выше, изображения и пояснительные сведения размещены «вокруг», по словам Л.К. Алексеевой, как бы «на полях» художественного текста [8, с. 5]. Такое расположение элементов позволяет читать текст, не отрываясь: увидел незнакомое слово – и тут же на этой же странице узнал его значение. Таким образом, можно констатировать предпринимающиеся попытки соединения, сближения и объединения комментариев с художественным текстом.

Подобные иллюстрированные комментарии уже подготовлены для

достаточно большого количества произведений школьной программы. При этом нужно заметить, что подавляющее большинство таких изданий посвящено художественным текстам XIX в., хотя есть и иллюстрированные комментарии к «Черному человеку» С.А. Есенина, поэме А.А. Блока «Двенадцать», а также к современной сказке А.В. Жвалевского и Е.Б. Пастернак «Правдивая история Деда Мороза». Преобладание комментариев к произведениям, более отдаленным от читателя во времени, вполне закономерно, ведь именно при их чтении необходимо большее количество пояснений.

Без сомнения, появление иллюстрированных комментариев – новый виток в бытовании данного жанра, приближающий его к молодым читателям, существенно расширяющий потенциальную аудиторию и способствующий его популяризации. Выполняя основную функцию любого комментария – помощь в понимании художественного текста – иллюстрированные комментарии также способствуют более яркому и глубокому восприятию произведения, а значит, лучшему усвоению материала. Исследования показывают, что «чем больше анализаторов задействовано в восприятии информации, тем глубже и прочнее ее запоминание» [15, с. 55], поэтому добавление к тексту не только визуальной составляющей, но и иных видов паравербальной информации (звук, видео, анимация) обеспечит «наиболее высокое качество усвоения» [Там же]. Достичь подобного синтеза можно только с помощью переноса комментария в цифровую среду, позволяющую через гипертекст не просто «окру-

жить» произведение поясняющими элементами, но и поместить комментарий внутри художественного целого. Такой комментарий, включающий, кроме текста и изображения, иные способы передачи информации, использующий для соединения элементов систему гипертекста и обеспечивающий интерактивное взаимодействие пользователя с контентом, мы назвали мультимедийным.

«Мультимедиа» – понятие, определяющееся исследователями по-разному и не имеющее четко очерченных границ. Общим для всех дефиниций является указание на такую отличительную особенность данного явления, как способность представлять и передавать информацию, созданную с помощью разных знаковых систем (звук, анимация, видео, изображение, текст). Так как информационные технологии (IT) наиболее подходят для этих целей, то понимание мультимедиа на современном этапе тесно связано именно с компьютерными системами, позволяющими объединить разные способы презентации информации, в результате чего образуются тексты новой природы, специфика которых заключается в соединении вербальных и невербальных знаковых систем.

Такие тексты именуются исследователями по-разному: изовербальный комплекс, семантически осложненный текст, креолизированный текст, поликодовый текст и др. Два последних термина наиболее часто используются в научном дискурсе, однако считать их полными синонимами или лексическими дублетами неверно.

Понятие «поликодовый текст» впервые было использовано Г.В. Ейгером и В.Л. Юхтом в середине 70-х гг.

XX в. Исследователями к таким текстам «в широком семантическом смысле отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом иной семиотической системы (изображения, музыка и т.п.)» [5, с. 107]. Термин «креолизированный текст» появляется позднее. В статье Ю.А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова, опубликованной в 1990 г., он объединяет «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [16, с. 180–181].

На протяжении нескольких десятилетий оба термина сосуществуют, хотя в последнее время предпочтение отдается термину «поликодовый текст». Так, О.И. Максименко выбор именно этого понятия объясняет тем, что термин «креолизированный текст» «не вполне раскрывает суть проблемы, а подчас вызывает ненужные ассоциации с креолизированными языками, отличительными признаками которых являются деформированные упрощающие структуры, что мало характеризует комбинированный текст» [7, с. 97]. Кроме того, по мнению А.Г. Сониной, страдательная форма предполагает, что изначально был некий некреолизированный текст, который подвергся «креолизации» и стал креолизированным, «однако исходного текста, подвергающегося процессу подобной трансформации, не существует, как и не существует самого действия по его “креолизации”» [Там же]. Так как рассматриваемые нами явления связаны с мультимедиа, а внутренние формы слов «мультимедиа» и «поликодовость» очень похожи (первое включает элемент «много» из латинского языка,

а второе – из греческого), то вслед за О.И. Максименко и А.Г. Сониной мы будем использовать термин «поликодовый текст».

Определение мультимедийного комментария, кроме указания на его поликодовость, связано и с такой дефиницией, как «учебный текст». Данный термин понимается широко и в научной литературе не имеет однозначной трактовки. Большинство исследователей относят к учебным текстам все источники информации, созданные с учебно-воспитательными целями. Е.П. Александров и М.В. Воронцова включают сюда и новые тексты, сочиненные учащимися в процессе текстовой деятельности [2]. А.А. Сабина рассматривает учебный текст как текст, составленный по законам учебного процесса, имеющий дидактическую направленность и поэтому включающий в себя не только различные сведения, но и вопросы и задания [14]. Мультимедийный комментарий, являясь учебным текстом, объединяет в себе все перечисленные функции и структурные элементы, а возможность взаимодействовать с информацией (добавлять, расширять, отвечать на вопросы и оставлять свои высказывания и оценки) делает такой комментарий по-настоящему интерактивным.

Таким образом, *мультимедийный комментарий к художественному тексту* рассматривается нами как *поликодовый многофункциональный учебный текст, включающий элементы научного комментария, пояснения, интерпретации, представленные в разных знаковых системах (вербальной, иконической, аудиальной, графической и др.), обеспечивающий интерактивное взаимодействие пользователя*

с контентом и выступающий в качестве инструмента анализа художественного текста, презентации результатов самостоятельной работы учащихся и формы контроля [1].

Мультимедийный комментарий является средством обучения и выступает в процессе литературного образования школьников как

- носитель учебной информации;
- инструмент деятельности;
- задание (комплекс заданий) или учебный проект;
- форма контроля.

В первом и втором случаях используется готовый мультимедиакомментарий, который может сопровождать чтение литературного произведения и быть инструментом анализа.

Третий и четвертый пункты предполагают создание мультимедийного комментария (или его элементов) самими учащимися.

Составление читательского комментария подробно рассмотрено в серии статей Е.С. Романичевой и понимается исследователем как вид читательской практики, приближающей школьника к пониманию произведений классической и современной литературы [13, с. 335]. Создание мультимедийного комментария преследует те же цели, но кроме текстового и визуального компонентов предусматривает возможность использования иных способов представления информации, а также различных способов взаимодействия пользователей с образовательным контентом.

Работа по созданию мультимедиакомментария может быть организована разными способами: выполняться индивидуально или в ходе совместной деятельности в группе, в парах или в виде коллективной работы вместе с учителем. Выбор формы рабо-

ты определяется целями и задачами деятельности, особенностями материала (в том числе сложностью художественного текста), уровнем подготовленности учащихся, а также индивидуально-личностными характеристиками школьников.

Создание учащимися мультимедийного комментария к художественному произведению включает в себя несколько этапов.

Подготовительный этап. Знакомство учащихся с жанром комментария, его видами, изучение готовых примеров и способов создания поликодовой информации в цифровой среде.

Отборочный этап. Определение элементов художественного текста, нуждающихся в комментарии.

Поисковый этап. Подбор материала, который станет содержательной основой комментария в текстовой, графической, визуальной, звуковой или аудиовизуальной форме.

Этап корректировки. Уточнение на основе найденной информации первоначально отобранных для комментария элементов художественного текста и редактирование данных.

Этап комментирования. Составление комментария к отобранным элементам в текстовом, графическом, визуальном, звуковом, аудиовизуальном или смешанном формате.

Этап композиционного оформления. Расположение материалов относительно друг друга и текста художественного произведения с возможностью их группировки и гипертекстовых переходов.

Этап цифровой обработки. Выбор соответствующего содержанию комментария и техническим возможностям разработчиков цифрового формата представления информации.

Завершающий этап. Аprobация подготовленного комментария, его доработка по результатам апробации и оценка.

Оценивать мультимедийный комментарий можно по следующим критериям:

- 1) жанровые особенности комментария: понимание задач комментирования художественного текста, соблюдение жанровых рамок;
- 2) отбор элементов, нуждающихся в комментарии: достаточность, недостаточность или избыточность выбранных для комментария объектов;
- 3) содержание информационных статей комментария: верность или ошибочность толкования; достаточность, недостаточность или избыточность представленной информации;
- 4) способ представления информации в статьях комментария: адекватность выбранного формата (текст, звук, изображение, видео) содержанию комментируемого элемента, доступность и понятность, качество оформления (в том числе языкового);
- 5) выбор цифрового формата представления информации: соответствие содержанию комментария, понятность интерфейса, удобство навигации, структура гипертекстовых переходов и др.

Чтобы работа по составлению комментария была эффективной, необходимо соблюдать следующие условия:

- системность и последовательность в обучении созданию мультимедийного комментария;
- постепенное усложнение и расширение элементов художественного текста, к которым необходим комментарий;

- предварительное обучение школьников созданию комментария к художественному тексту, а также способам представления информации в цифровой среде;
- усвоение учащимися жанровых признаков комментария к художественному тексту;
- понимание учащимися роли комментария в процессе постижения художественного произведения и др.

Обучение созданию мультимедийного комментария может проходить на протяжении всего литературного образования школьников. Начинать этот процесс целесообразно уже в 5–7 классах с теоретических сведений о жанровых особенностях комментария, рассмотрения конкретных примеров и заданий, направленных на пояснение значений отдельных слов, выражений, сбор информации об исторических персонажах или авторах и литературных произведениях, мифологических героях, языческих богах, упоминающихся в тексте, географических наименованиях, названиях исторических событий и др.

Собранная информация сначала представляется в текстовой форме, а затем может быть проиллюстрирована с помощью визуальных образов или аудио- и видеоклипов. При этом необходимо помнить, что любое невербальное средство должно пройти процедуру отбора, то есть школьнику необходимо обосновать, почему именно это средство он предлагает использовать для комментария того или иного текстового элемента. Подготовленные таким образом пояснения к какому-либо тексту могут быть представлены с помощью любого электронного формата, имеющего возможность создания гипертекстовых переходов.

Одним из вариантов такой работы могут стать уже активно используемая в школьной практике *презентация* или *интерактивный плакат*, центральным изображением которого является фрагмент художественного текста с нанесенными на него интерактивными точками, маркирующими комментируемые элементы: пояснения будут появляться или при наведении курсора на такую интерактивную точку, или по клику мыши, или через гипертекстовый переход на другую страницу плаката или другой ресурс (сайт).

Еще одним вариантом работы на начальном этапе создания мультимедийного комментария может быть *перевод уже существующего в текстовой форме комментария в цифровой формат*. Так, можно предложить школьникам оцифровать, снабдив разными видами наглядности, например, комментарий Л.А. Розановой к поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» (1970). Такая работа, на наш взгляд, имеет большие обучающие возможности. Во-первых, ученики прочитают и саму поэму, и текст комментария; во-вторых, в процессе отбора различных визуальных, звуковых или аудиовизуальных элементов они не только расширят свой исторический, культурный, литературный кругозор, но и более глубоко воспримут художественный текст, а также прочувствуют специфику словесного вида искусства; в-третьих, учащиеся приобретут сведения, необходимые для полноценного анализа, интерпретации и понимания художественного текста. Особенно ценно, что вся эта информация будет получена в ходе активной деятельности, что обеспечит ее более глубокое усвоение и лучшее запоминание.

Дополнение уже имеющегося мультимедийного комментария новыми сведениями или заполнение пропусков – еще один прием, который можно применить в обучении составлению подобного рода цифровых пояснений.

При создании мультимедийного комментария могут использоваться как готовые изображения, аудио- и видеофайлы, так и нарисованные, записанные или снятые самими учащимися. Например, школьник может создать пояснение в форме небольшого видео, записанного им самим и представляющего собой *игровой ролик*, *мини-презентацию* или *анимацию*. Чтобы отличить видеокomentarий, включающий фрагмент кинофильма или другого готового продукта, от ролика, записанного самим учащимся, мы назвали последний *вайн-комментарием* (от *вайн* – короткий видеоролик, твит в видеоформате).

Одним из эффективных способов обучения, позволяющих осознать особенности мультимедийного комментария, принципы его создания и функционирования, является *анализ готового мультимедийного комментария*. Такой формат работы поможет школьникам увидеть на конкретном примере, какие способы представления информации воспринимаются труднее, а какие – легче, что мешает и, наоборот, помогает, пониманию комментируемого элемента и всего художественного текста.

Категория понимания является центральной на всем протяжении работы с комментарием. Без осознания основной цели комментария – помочь понимающему художественного текста – невозможно создание полноценного мультимедийного комментария, способствующего постижению

учащимися литературного произведения. Помочь школьнику проложить дорогу от информации, содержащейся в пояснениях, к истолкованию текста помогут вопросы, например:

Как эти сведения характеризуют героя? Почему автор для характеристики персонажа использует именно эти слова (сведения, факты)? Что в значении данного слова связано с темой, идеей или основными образами литературного произведения?

Такие вопросы сначала задаются учителем, но постепенно входят в привычную систему работы с художественным текстом, и уже сам школьник ставит их перед собой и руководствуется ими при отборе материала для мультимедийного комментария.

Таким образом, мультимедийный комментарий, использующийся в процессе литературного образования как в качестве готового цифро-

вого продукта, так и в виде задания, проекта, на современном этапе развития теории и методики обучения литературе является необходимым инструментом анализа, способствующим пониманию художественного текста во всем многообразии его смыслов, объединенных основной идеей и авторской позицией.

Мультимедийный формат, предполагающий сближение и интеграцию различных знаковых систем хранения и передачи информации, может содействовать гармоничному сочетанию традиционных и инновационных подходов к изучению литературы, развитию интерпретационных умений, практических навыков работы с текстами разной природы и создания собственного учебного поликодового текста, получению качественно нового знания, во многом являющегося результатом такого сближения и интеграции.

Библиографический список

1. Абельюк Е.С. Практика чтения: учебно-методическое пособие. 2-е изд. М., 2017.
2. Александров Е.П., Воронцова М.В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. С. 56–61.
3. Брагинская Н.В. Комментарий как механизм инноваций в традиционной культуре и не только // Arbor Mundi (Мировое древо). Международный журнал по теории и истории мировой культуры. 2007. № 14. С. 9–62.
4. Грибоедов А.С. Горе от ума: комедия в четырех действиях в стихах: Подробный иллюстрированный комментарий / комментарии и подбор иллюстраций Д.Ю. Решетниковой. М., 2020.
5. Эйгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста. Ч. 1. М., 1974. С. 103–109.
6. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М., 2001.
7. Максименко О.И. Поликодовый vs креолизованный текст: проблемы терминологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 2. С. 93–103.
8. Маяковский В.В. Стихи и поэмы: Подробный иллюстрированный комментарий к избранным произведениям / комментарии и подбор иллюстраций Л.К. Алексеевой. М., 2019.
9. Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник / под ред. Л.Р. Дускаевой. 2-е изд., стер. М., 2020.
10. Михайлова О. От «Алисы» до «Шерлока». Об интерактивных книгах «Лабиринт Пресс». URL: <https://www.labyrinth.ru/child-now/labirint-press-interaktivnye-knigi/> (дата обращения 24.04.2022).
11. Пушкин А.С. Капитанская дочка. М., 2022. (Книга + эпоха).

12. Рожников Л.В. Подробный иллюстрированный комментарий к роману в стихах «Евгений Онегин». М., 2019.
13. Романичева Е.С. Комментарий к художественному произведению как читательская практика: от текста к деятельности (статья вторая) // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 3 (44). С. 333–347.
14. Сабина А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 97. С. 222–225.
15. Смирнов А.В. Что такое мультимедиа? // Наука и школа. 2006. № 4. С. 54–56.
16. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия / отв. ред. Р.Г. Котов. М., 1990. С. 180–186.
17. Тургенев И.С. Муму. М., 2017.
18. Чертов В.Ф., Маныкина А.А., Соколова А.А. Об углубленном изучении литературы в контексте современного медиапространства // Наука и школа. 2021. № 3. С. 70–80.

References

1. Abelyuk E.S. Praktika chteniya [Reading practice]. Tutorial. 2nd ed. Moscow, 2017.
2. Aleksandrov E.P., Voroncova M.V. Educational text and text activity in the educational process. *Modern high technologies*. 2015. No. 6. Pp. 56–61. (In Rus.)
3. Braginskaya N.V. Commentary as a mechanism for innovation in traditional culture and beyond. *Arbor Mundi (Mirovoe drevo)*. *Mezhdunarodnyj zhurnal po teorii i istorii mirovoj kultury*. 2007. No. 14. Pp. 9–62. (In Rus.)
4. Griboedov A.S. Gore ot uma: komediya v chetyrekh dejstviyah v stihah: Podrobnij illyustrirovannyj kommentarij [Woe from Wit: A comedy in four acts in verse: Detailed illustrated commentary]. Commentary and illustration choice by D.Yu. Reshetnikova. Moscow, 2020.
5. Ejger G.V., Yuht V.L. To the construction of a typology of texts. *Lingvistika teksta*. Part 1. Moscow, 1974. Pp. 103–109. (In Rus.)
6. Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij [Literary encyclopedia of terms and concepts]. A.N. Nikolyukin (ed.). Moscow, 2001.
7. Maksimenko O.I. Polycode vs creolized text: Terminology issues. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2012. No. 2. Pp. 93–103. (In Rus.)
8. Mayakovskiy V.V. Stihi i poemu: Podrobnij illyustrirovannyj kommentarij k izbrannym proizvedeniyam [Poetry and poems: Detailed illustrated commentary on selected works]. Commentary and illustration choice by L.K. Alekseeva. Moscow, 2019.
9. Medialingvistika v terminah i ponyatiyah: slovar-spravochnik [Media linguistics in terms and concepts: A reference dictionary]. L.R. Duskaeva (ed.). 2nd ed. Moscow, 2020.
10. Mihajlova O. Ot «Alisy» do «Sherloka». Ob interaktivnykh knigakh «Labirint Press» [From “Alice” to “Sherlock”. About interactive books by “Labirynth Press”]. URL: <https://www.labirint.ru/child-now/labirint-press-interaktivnye-knigi/>
11. Pushkin A.S. Kapitanskaya dochka [The Captain’s Daughter]. Moscow, 2022.
12. Rozhnikov L.V. Podrobnij illyustrirovannyj kommentarij k romanu v stihah «Evgenij Onegin» [A detailed illustrated commentary on the novel in verse “Eugene Onegin”]. Moscow, 2019.
13. Romanicheva E.S. Commentary on a work of art as a reading practice: From text to activity (article two). *Pedagogical IMAGE*. 2019. No. 3 (44). Pp. 333–347. (In Rus.)
14. Sabinina A.A. Teaching text: Structure and pragmatics. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009. No. 97. Pp. 222–225. (In Rus.)
15. Smirnov A.V. What is multimedia? *Science and School*. 2006. No. 4. Pp. 54–56. (In Rus.)
16. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Creolized texts and their communicative function. *Optimizaciya rechevogo vozdejstviya*. R.G. Kotov (ed.). Moscow, 1990. Pp. 180–186. (In Rus.)
17. Turgenev I.S. Mumu [Mumu]. Moscow, 2017.
18. Chertov V.F., Manykina A.A., Sokolova A.A. On the in-depth study of literature in the context of modern media space. *Science and School*. 2021. No. 3. Pp. 70–80. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 15.04.2022, принята к публикации 20.05.2022.
The article was received on 15.04.2022, accepted for publication 20.05.2022.

Сведения об авторе / About the author

Соколова Анастасия Александровна – старший преподаватель кафедры методики преподавания литературы Института филологии; заместитель директора Института развития цифрового образования, Московский педагогический государственный университет

Anastasiya A. Sokolova – Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology; Deputy Director of the Institute for the Development of Digital Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: aa.sokolova@mpgu.su

К 90-летию Е.С. Роговера

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-105-115

В.А. Доманский¹, Е.Р. Ядровская², И.Е. Брякова³¹ Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций,
199106 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация² Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена,
191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация³ Оренбургский государственный педагогический университет,
460014 г. Оренбург, Российская Федерация**Ученый-педагог, литературовед,
просветитель, писатель
Е.С. Роговер**

Аннотация. Ефим Соломонович Роговер (1932–2022) – выдающийся методист, ученый, филолог, поэт, искусствовед, внесший неоценимый вклад в развитие методики преподавания литературы как науки и учебного предмета, автор около 900 научных работ и 70 книг, в том числе научных статей, программ, монографий, учебников и учебных пособий, прежде всего трехтомного учебного пособия «Методика преподавания литературы», монографий о творчестве Н.В. Гоголя, А.Н. Островского, И.С. Тургенева, А.А. Фета, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова. В статье представлена первая попытка осмысления личности Е.С. Роговера, дан анализ творческого пути ученого, отмечен его огромный вклад в науку, до настоящего времени не вполне оцененный. На основе биографического, историко-литературного, культурно-исторического методов авторы статьи рассматривают личность и творчество Е.С. Роговера системно в их взаимосвязи, обозначают направления его творческого наследия, раскрывают основные идеи некоторых работ. Серьезный вклад в методическую науку и сравнительное литературоведение представляют работы Е.С. Роговера, посвященные взаимосвязи и взаимодействию культур и литератур. В статье выделяется центральная тема исследования ученого – эстетическое образование в процессе изучения литературы в школе и вузе; в связи с этим подчеркивается, что Е.С. Роговер одним из первых выступил за введение в школьную практику интегрированных уроков. В заключительной части отмечено, что данная статья может послужить началом исследования богатого творческого наследия ученого-педагога, обобщения его большого вклада в филологическую науку и образование.

Ключевые слова: Е.С. Роговер, ученый-методист, методика обучения литературе, история русской литературы, эстетическое образование, нравственное воспитание, уроки литературы, методика изучения драмы, межпредметные связи, внутрипредметные связи, национальные культуры

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Доманский В.А., Ядровская Е.Р., Брякова И.Е. Ученый-педагог, литературовед, просветитель, писатель Е.С. Роговер // Литература в школе. 2022. № 3. С. 105–115. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-105-115

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-105-115

V.A. Domansky¹, E.R. Yadrovskaya², I.E. Bryakova³

¹ Sankt-Petersburg Institute of Business and Innovation,
Saint-Petersburg, 199106, Russian Federation

² The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg, 191186, Russian Federation

³ Orenburg State Pedagogical University,
Orenburg, 460014, Russian Federation

Scientist-teacher, literary critic, educator, writer E.S. Rogover

Abstract. Efim Solomonovich Rogover (1932–2022) – an outstanding methodologist, scientist, philologist, poet, art critic, who made an invaluable contribution to the development of the methodology of teaching literature as a science and an academic subject, the author of about 900 scientific papers and 70 books, including scientific articles, programs, monographs, textbooks and teaching aids, primarily the three-volume textbook “Methods of teaching literature”, monographs on the work of N.V. Gogol, A.N. Ostrovsky, I.S. Turgenev, A.A. Feta, L.N. Tolstoy, A.P. Chekhov. The article presents the first attempt to comprehend the personality of E.S. Rogover, it gives the analysis of the scientist’s creative path, and notes his huge contribution to science, which has not been fully appreciated so far. On the basis of biographical, historical-literary, cultural-historical methods, the authors of the article consider the personality and work of E.S. Rogover systematically in their relationship, indicate the direction of his creative heritage, reveal the main ideas of some works. A serious contribution to methodological science and comparative literary criticism is made by the works of E.S. Rogover devoted to the relationship and interaction of cultures and literatures. The article highlights the central theme of the scientist’s research – aesthetic education in the process of studying literature at school and university, in this regard it is emphasized that E.S. Rogover was one of the first to advocate the introduction of integrated lessons into the school practice. In the final part, it is noted that this article can serve as the beginning

of the study of the rich creative heritage of the scientist-teacher, generalizing his great contribution to the philological science and education.

Key words: E.S. Rogover, methodologist, methods of teaching literature, history of Russian literature, aesthetic education, moral education, literature lessons, methods of studying drama, interdisciplinary connections, intrasubject connections, national cultures

CITATION: Domansky V.A., Yadrovskaya E.R., Bryakova I.E. Scientist-teacher, literary critic, educator, writer E.S. Rogover. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 105–115. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-105-115

17 февраля 2022 г. патриарху нашей методической науки Ефиму Соломоновичу Роговеру исполнилось бы 90 лет. Он готовился отметить свой юбилей, как всегда, в кругу друзей и коллег, отчитаться новыми научными достижениями. Но горе застало нас врасплох: 18 января, накануне крещенского сочельника, он ушел из жизни.

Мы все давно свыклись с мыслью, что он, наш старейшина, учитель и друг, хранитель методического очага, всегда будет с нами, являясь знаковой фигурой Петербурга. С ним мы встречались на конференциях, наших методических посиделках, заходили в его гостеприимный дом, напоминающий большую библиотеку, всю уставленную стеллажами с книгами, выпить чашку чая, поговорить о литературе, живописи, просто о жизни. Ленинградский интеллигент, добрейший человек, интереснейший собеседник, он поражал энциклопедическими знаниями, своими разносторонними интересами. «Все волновало нежный ум» – хочется воскликнуть вслед за Пушкиным, который был для Ефима Соломоновича главным «светильником» на его творческом пути. Именно грандиозная книга о великом русском поэте,

которая существует только в рукописи, стала его итоговым трудом.

Пока трудно оценить масштабы личности Е.С. Роговера. Но этому будет свое время. Какой могучий дух, какая творческая энергия заключалась в этом небольшого росточка человеке! Поистине он был титаном и до своей внезапной болезни поражал всех кругом увлечений и интересов, своей колоссальной работоспособностью и продуктивностью. Он один создал целую библиотеку, что, наверно, не под силу никому из наших современников. Ефим Соломонович – автор около 900 научных работ и 70 книг, в том числе научных статей, программ, монографий, учебников и учебных пособий, прежде всего трехтомного учебного пособия «Методика преподавания литературы» [9; 15; 17], монографий о творчестве Л.Н. Толстого [10], Н.В. Гоголя [11], А.А. Фета [12], А.Н. Островского [13], И.С. Тургенева [16], А.П. Чехова [18].

Ефим Соломонович родился 17 февраля 1932 г. в Ленинграде. Девятилетним мальчиком встретил войну. Позже вспоминал о своем блокадном детстве. Жили они с мамой в Апраксином переулке, по Гороховой ходил на Неву за водой. Мама рыла окопы и тушила зажигательные бомбы. Было

очень холодно и голодно, в буржуйке сожгли все. Осталась только одна книга – томик стихов Маяковского. С него и началась его библиотека.

По льду Ладожского озера зимой 1942 г. был эвакуирован на «большую землю». После возвращения в Ленинград в 1945 г. жил с мамой на Фонтанке – напротив БДТ в дружной коммунальной квартире, где проживали и заслуженный архитектор России, и художник, и член Союза писателей, и известный хирург.

С отличием окончил среднюю школу № 314 и Государственный педагогический институт имени М.Н. Покровского. Всю жизнь учился и развивал свои разносторонние дарования: научился играть на скрипке, окончил философский факультет УМЛ, Университет киноискусства при ДК имени Кирова.

Во время обучения в институте подружился с Наумом Яковлевичем Берковским, которого привлекли в молодом исследователе пылкий ум, жажда знаний, любовь к литературе. Был также дружен с Аркадием Семеновичем Долининым, Дмитрием Евгеньевичем Максимовым. С юности обожал театр, что и определило предмет первых исследований – драматургию. После окончания педагогического института имени М.Н. Покровского, следуя собственным призывам к товарищам по комсомолу идти работать в «дальние края», Ефим Соломонович, отказавшись от аспирантуры, поехал учительствовать в сельскую школу Архангельской области. Затем была служба в армии: как вспоминает сам Ефим Соломонович, взяли солдатом, а пришел офицером запаса, успешно сдав офицерские экзамены. После возвращения в Ленинград продолжил

работать в школе: сначала учителем, затем завучем, исполнял обязанности директора.

Как методист литературы Ефим Соломонович Роговер сформировался в 1959–1960 гг. За доклад на Всероссийских педагогических чтениях был награжден Почварной грамотой Академии педагогических наук. Его работа «Изучение драматургического произведения в 10 классе» вызвала живой интерес у педагогов страны, так как в период «оттепели» театр становился любимым искусством у советских людей, ожидавших больших перемен в жизни общества. Почетной грамотой Академии педагогических наук РСФСР он был награжден в 1965 г. за статью «Иллюстрации при изучении драмы “Гамлет”»; ее расширенный вариант был удостоен премии «Экспо-70» в Японии. В это время выходит его первая книжка «Изучение драмы А.М. Горького “На дне”», с которой, как вспоминал Ефим Соломонович, он и «явился» в аспирантуру ЛГПИ имени А.И. Герцена «необыкновенного состава». Учился в аспирантуре на кафедре методики преподавания литературы одновременно с В.Г. Маранцманом. В это время на филологическом факультете преподавали А.М. Докусов, К.П. Лахостский, Т.В. Чирковская, которая стала его научным руководителем. В 1970 г. защитил кандидатскую диссертацию «Проблемы изучения драмы в историко-методическом аспекте».

Обучаясь в аспирантуре, параллельно прослушал курсы в Ленинградском государственном университете у В.М. Жирмунского, Г.П. Макогоненко, Г.А. Бялого, В.Я. Проппа. В это же время закончил трехгодичную школу живописи при Эрмитаже и двухгодичный курс по киноискусству,

а также искусствоведческий факультет в Театральном университете культуры при Дворце работников искусств имени К.С. Станиславского, где преподавали Н.П. Акимов, Н.К. Черкасов, А.В. Толубеев.

После защиты диссертации поехал преподавать в Ровенский педагогический институт на Украине, где проработал 13 лет. Именно там он разработал и читал самые разнообразные по направлениям курсы, охватывающие практически всю историю мировой и отечественной литературы, часто печатался в областных газетах, читал лекции о литературе и искусстве в обществе «Знание».

Вернувшись в середине 1980-х гг. в Ленинград, Ефим Соломонович трудился на кафедре методики преподавания русского языка и литературы в ЛГПИ имени А.И. Герцена и в Ленинградском областном институте развития образования (ЛОИРО), затем в течение 11 лет – на кафедре русской литературы и методики преподавания в Институте народов Крайнего Севера (РГПУ им. Герцена). Работы Ефима Соломоновича в области эвенкийской культуры, поэзии и прозы народа ханты, чукотской литературы внесли большой вклад в развитие представлений о литературе Севера и открыли широкому читателю удивительный мир природы и людей этого края. Научный и читательский интерес к национальной литературе, ее тщательное изучение и осмысление нашли воплощение в докторском исследовании Е.С. Роговера «Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования» (2002).

Научно-методические, литературоведческие и историко-литературные изыскания Е.С. Рогове-

ра разворачивались по нескольким направлениям. Первое из них – это история русской литературы. Поражает охват персонажей и тем исследования Ефима Соломоновича (более ста пятидесяти статей, монографий и сборников, в которых он является научным редактором): это древнерусская литература, творчество писателей XVIII в., жизнь и творчество практически всех русских классиков XIX в. Здесь Ефим Соломонович выступает в нескольких ипостасях: просветитель и популяризатор, литературовед и интерпретатор, ученый-методист.

В каждой своей работе он пытается найти неизученную проблему или увидеть ее сквозь призму собственной исследовательской интерпретации. Так, например, в серии статей, посвященных «Слову о полку Игореве», ученый стремится рассмотреть древнерусский памятник в контексте других типологических текстов мировой литературы («Песни о Роланде», «Витязя в тигровой шкуре»), увидеть общее и отличительное в сюжете, типологии героев, описании природы, картинах мира. А в блоке статей о Гоголе он рассматривает творчество русского классика в его многогранных связях с украинской культурой, которую знает не понаслышке. Любопытно, что Ефим Соломонович нередко возвращается к одним и тем же темам и авторам, находя при этом каждый раз свою изюминку, как, например, в подлинно новаторской статье «Ритмы, контрасты и краски “Вечеров на хуторе близ Диканьки”» (2009).

Одним из любимых направлений в научно-исследовательской деятельности Роговера является синтез искусств, установление взаимосвязей между литературой и другими искусствами. В современной методической

науке, вероятно, нет сегодня равных Ефиму Соломоновичу, кто бы в тонкостях знал искусство живописи и методику работы с ней на уроках словесности. В своих трудах по этому направлению он подробно описывает приемы работы с изобразительным искусством, способы использования писательской автоиллюстрации, комментирует уроки, на которых привлекаются произведения живописи из музеев Москвы и Петербурга («Живопись Русского музея как художественный комментарий к пьесе А.П. Чехова “Вишневый сад”», 1995; «Героика 1812 года, уроки словесности и искусство Русского музея», 1995). И, как всегда, особое место в своих поисках исследователь уделяет изобразительной и музыкальной Пушкиниане («Борис Годунов в иллюстрациях В. Фаворского», 1999; «Пушкинские образы в сценической интерпретации Ф.И. Шаляпина», 1999).

Наиболее значительные работы ученого в этой области довольно известны в российской методической науке; это, прежде всего, ряд выпусков книги «Взаимодействие школы и музеев», главы в книге «Изучение литературы в вечерней школе» [1], разделы в его собственной книге в двух томах «Русская и зарубежная драматургия в школьном изучении» [7].

Методику работы с произведениями живописи, хранящимися в Русском музее, Е.С. Роговер демонстрирует в уже упоминаемой статье «Героика 1812 года, уроки словесности и искусство Русского музея» (1995), где буквально все основные эпизоды Отечественной войны 1812 г. проиллюстрированы картинами русских художников, что позволяет ярче передать героический дух русского

народа и создать целостный образ исторической эпопеи этого периода.

Ефим Соломонович одним из первых выступил за разработку комбинированных и интегрированных уроков, привлечение разных искусств для создания художественного образа изучаемой эпохи, расширения суггестивности словесного искусства.

Признавая прекрасную искусствоведческую эрудицию Е.С. Роговера, редакторы именно ему поручали писать главы учебников, посвященные содружеству искусств на уроках и разделы учебников, касающиеся обзоров о русской культуре XIX в.: «Русская культура первых десятилетий XIX века», «Русская культура середины XIX века», «Русская культура последних десятилетий XIX века» [5; 20].

Очевидно, что центральной темой творческих изысканий Ефима Соломоновича является эстетическое образование в процессе изучения литературы в школе и в вузе. И это весьма закономерно, так как ученый-методист всегда понимал исключительное значение словесного искусства в развитии эстетического идеала учащихся, формировании их культуры чувств и эстетического отношения к миру. Е.С. Роговер от ранней статьи обзорного характера «Эстетическое образование на уроках литературы» (1965) перешел к углубленной разработке отдельных аспектов проблемы эстетического и ее категорий. Интерес к ней не ослабевал в течение более чем 45 лет, за это время им был опубликован целый ряд статей в разных изданиях разного уровня, в том числе: «Освоение эстетических категорий при изучении драматургии» (1969); «Эстетическое своеобразие рассказов А.П. Чехова» (1998); «Пути

эстетического образования средствами языка и литературы» (1999) и др.

В своих статьях Роговер, выступая против поверхностного прочтения произведений русской и зарубежной литературы, настойчиво проводил мысль о необходимости рассмотрения художественного текста как явления нравственно-эстетического, воспитывающего у читателя высокие чувства и настроения, формирующего его жизненные идеалы. Свои исследовательские поиски он обобщил в книгах «Эстетические беседы на уроках и сочинения учащихся» (вып. 2, 1993; вып. 3, 1999), «Проблемы эстетического образования на уроках литературы в средней школе» (1974), серии статей в журнале «Литература в школе» (2018–2019) и книге очерков «Литература – эстетика – изобразительное искусство» [19]. В них Ефим Соломонович отстаивал первостепенную роль эстетического начала в изучении словесности, органичного соединения в школьном анализе литературных произведений познавательной и рецептивно-эстетической деятельности, хотя традиционно в изучении словесности сложилась тенденция уподоблять школьный анализ вузовским разборам.

Пожалуй, больше всего работ у Ефима Соломоновича посвящено методике изучения драмы в школе, и здесь он явно первенствует в методической науке. В сущности, им создана методическая система изучения драматических произведений в основной и профильной школе. Не случайно, что его первая научная работа как раз и была посвящена этой проблеме. Надо отметить, что она и сейчас не утратила своей актуальности, так как вопросы теории и практики изучения драматическо-

го произведения в школе до сих пор не получили достаточного развития, хотя идея драматургического построения сценария урока стала определяющей в современной практике.

В настоящее время большим успехом у учителей пользуются методические рекомендации педагога, касающиеся освоения в школе драматических произведений отечественных и зарубежных авторов, У. Шекспира, И.-В. Гете, Ж.-Б. Мольера, М. Метерлинка, Г. Ибсена, А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.Н. Островского, А.П. Чехова, М. Горького, В.В. Маяковского, Л.М. Леонова и др.

Созданные Е.С. Роговером книги по теории и практике изучения драматургических произведений стали весьма значимыми для школьного учителя и всегда получали лестные отзывы. Примечательно, что Ефим Соломонович одним из первых отечественных методистов русскую драматургию рассматривал на широком фоне мирового контекста, уделяя одновременно много внимания и зарубежной драматургии.

Серьезный вклад в методическую науку и сравнительное литературоведение представляют также работы Е.С. Роговера, посвященные взаимосвязи и взаимодействию культур и литератур. Несомненно, главной из них является его монография «Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования» [4] и докторская диссертация на эту тему, в которой впервые была разработана методическая система изучения литератур малых народов в русской школе с использованием технологии диалога культур, на обширном теоретическом и практическом материале обоснованы

этнопедагогические основы изучения взаимосвязей национальных литератур в школе. Конкретные аспекты данного направления раскрыты в ряде статей, учебных книг, а также в монографиях автора о творчестве Юрия Рытхэу и Еремея Айпина [6; 8].

Во множестве работ Е.С. Роговер касается биографических и творческих связей русских и зарубежных писателей. В 1999 г. выходит его монография «Поэты “серебряного века” и мировая культура» [3]. Ее продолжением стала книга «Писатели – мои современники» [14], которая была одной из самых дорогих для Ефима Соломоновича; в ней поэты и писатели стали лицом времени, с некоторыми из них был знаком лично и профессионально делится с читателями «своими наблюдениями, редкими огорчениями, частыми радостями».

О широте научных интересов Е.С. Роговера свидетельствует его обращение к диалогу поэта или писателя со своими современниками. Так, в монографии «Творчество И.С. Тургенева» он пишет о взаимоотношениях писателя с Белинским, Фетом, Салтыковым-Шедриным, Жорж Санд, Флобером. Во всех монографиях дан глубокий культурологический контекст (например, «Портреты И.С. Тургенева работы русских живописцев, графиков и скульпторов», «Тургенев и музыка»), в каждой его работе представлен богатый библиографический список, который может стать основательной базой для других исследователей.

Ефим Соломонович не умел отдыхать, и ни одного дня своей жизни не мыслил без творчества и научного труда. «Ни дня без строчки» – этой заповеди Олеси Ефим Соломонович Роговер неукоснительно следовал всю жизнь. Почти каждый день

в последние 20 лет жизни он трудился по 14 часов в сутки и ежегодно сдавал одну монографию, десятки статей, участвовал в нескольких конференциях, безотказно соглашался быть научным руководителем аспирантов, выступать оппонентом на защитах. Особенность его дарования ученого и литератора – обобщение многих источников и фактов, создание своеобразной энциклопедической книги о русских писателях, о развитии методической мысли. Не менее важная его другая сторона таланта – это энтелехия, погружение в разные культурные эпохи, что можно отметить в его книгах о Франсиско Гойе и Пабло Пикассо. Пассионарием гуманитарной науки назвал его профессор А.А. Петров: «Пассионарии представляют собой людей энергоизбыточного, активного общественного типа <...> своими трудами изменяющих окружающий мир» [2, с. 7].

Важным для методической науки стал выход в свет в 2010 г. первой книги этюдов и очерков «Методика преподавания литературы» [9], в которой автор, опираясь на богатые традиции русской методики и современную практику преподавания литературы в различных учебных заведениях, рассматривает актуальные вопросы преподавания литературы в школе и педагогическом вузе. В 2016–2017 гг. выходят второй и третий тома учебного пособия «Методика преподавания литературы» [15; 17]. С читателем ведется интересный, обстоятельный разговор с привлечением широкого культурологического контекста, исторического аспекта в рассмотрении важных вопросов методики преподавания литературы, живого педагогического опыта работы, что создает

представление об историческом развитии методики как науки, увлекает интересным содержанием и новым взглядом на преподавание литературы. Этюды и очерки построены таким образом, что, наряду с тщательно подобранным научным материалом, обязательным экскурсом в историю вопроса, предлагается авторская интерпретация современных методических проблем, реализующаяся в системе уроков, сопровождаемых подробным культурологическим контекстом, выходом в пространство российской и мировой истории.

Невозможно коснуться в обзоре всех работ Е.С. Роговера. Это труды об истории и развитии методической науки, статьи, брошюры, методические пособия о традициях и новаторстве в обучении, преемственности в усвоении литературных явлений, изучении теории литературы в школе, изучении литературы народов Севера, использовании наглядности на уроках словесности. Главным источником вдохновения для ученого был Пушкин, его Пушкин, о котором написаны капитальные книги: монография «Творчество А.С. Пушкина в контексте русской и европейской культуры» (1999); учебное пособие «Пушкин и русская поэзия XIX века» (1999), главы в учебниках и около 50 статей. К творчеству Пушкина Ефим Соломонович обратился и в конце своей жизни, создав двухтомную монографию о жизни и творчестве великого русского поэта (пока книга существует только в рукописи). Она и стала его «лебединой песней».

Во всех трудах Роговера чувствуется его личность гуманиста, собирателя «камней» и артефактов культуры, поклонника красоты, увлеченного и любознательного человека, каким

он оставался до конца своих дней. Отдельно можно говорить и о других увлечениях Ефима Соломоновича – собирателя книг, художественных открыток, неугомонного путешественника, который посетил многие страны и побывал в лучших художественных музеях Франции, Австрии, Германии, Испании, Италии, Нидерландов, США. В преклонном возрасте он всегда жалел, что лишен возможности вновь и вновь посетить эти сокровищницы мировой живописи. И тогда он путешествовал виртуально, погружаясь в альбомы о живописи. В эти часы, по его собственному признанию, он был особенно счастлив.

Трудно сейчас писать о Ефиме Соломоновиче, невозможно примириться с мыслью, что его нет больше с нами. Он был нашим старшим другом, сердечным и близким человеком. Каждая встреча с ним или разговор по телефону были радостными минутами жизни. И мы себя сейчас корим, что не всегда находили время посетить его дом, все реже были встречи в наше ковидное время... Петербург нас соединял и разлучал своими расстояниями и многолюдьем.

Горько писать об ушедшем от нас... Но, несмотря на блокадное детство и многие испытания в жизни, Ефим Соломонович прожил долгую, счастливую жизнь, наполненную любовью, творчеством, красотой, познанием, путешествиями. Он не просто работал, а служил своему делу: литературе, искусству, школе, методике, людям. Закончилась его земная жизнь, а теперь он будет жить в своих сочинениях и наших сердцах. Мы верим, что многочисленные труды Е.С. Роговера станут предметом специальных исследований, а его имя будет знакомым в методике и филологии.

Библиографический список

1. Изучение литературы в вечерней школе: пособие для учителей / Т.Г. Браже, Н.К. Семенова, Н.И. Громов и др.; под ред. Т.Г. Браже. М., 1977.
2. Петров А.А. Пассионарий гуманитарной науки (о Роговере Ефиме Соломоновиче) // Методист, литературовед, поэт, историк искусства: сборник статей / под ред. проф. А.А. Петрова. СПб., 2017. С. 7–10.
3. Роговер Е.С. Поэты «серебряного века» и мировая культура (Эстетика и поэтика акмеизма): монография. СПб., 1999.
4. Роговер Е.С. Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования: монография. СПб., 2001.
5. Роговер Е.С. Русская литература первой половины XIX века: учебное пособие для пед. вузов. М.; СПб., 2004.
6. Роговер Е.С., Колупаев М.В. Творчество Юрия Рытхэу: монография. СПб., 2005.
7. Роговер Е.С. Русская и зарубежная драматургия в школьном изучении: учебное пособие. М., 2007.
8. Роговер Е.С. Еремей Айпин: монография. СПб., 2007.
9. Роговер Е.С. Методика преподавания литературы (этюды и очерки): учебное пособие. СПб., 2010.
10. Роговер Е.С. Творчество Л.Н. Толстого. СПб., 2012.
11. Роговер Е.С. Творчество Н.В. Гоголя. СПб., 2013.
12. Роговер Е.С. Творчество А.А. Фета. СПб., 2014.
13. Роговер Е.С. Творчество А.Н. Островского. СПб., 2015.
14. Роговер Е.С. Писатели – мои современники. СПб., 2015.
15. Роговер Е.С. Методика преподавания литературы: учебное пособие. Т. 2. СПб., 2016.
16. Роговер Е.С. Творчество И.С. Тургенева. СПб., 2016.
17. Роговер Е.С. Методика преподавания литературы: учебное пособие. СПб., 2017. Т. 3.
18. Роговер Е.С. Творчество А.П. Чехова. СПб., 2020.
19. Роговер Е.С. Литература – эстетика – изобразительное искусство. Этюды и очерки. СПб., 2020.
20. Русская литература XIX века: в 2 ч. / под ред. Г.Н. Ионина. М., 2006.

References

1. Brazhe T.G., Semenova N.K., N.I. Gromov N.I. et al. Izuchenie literatury v vechernej shkole [The study of literature in the evening school]. Teacher's guide. T.G. Brazhe (ed.). Moscow, 1977.
2. Petrov A.A. Passionary of the humanities (about Efim Solomonovich Rogover). *Metodist, literaturoved, poeht, istorik iskusstva*. A.A. Petrov (ed.). St. Petersburg, 2017. Pp. 7–10. (In Rus.)
3. Rogover E.S. Poehty «serebryanogo veka» i mirovaya kultura (Estetika i poehtika akmeizma) [Poets of the “silver age” and world culture (Aesthetics and poetics of acmeism)]. St. Petersburg, 1999.
4. Rogover E.S. Vzaimodejstvie nacionalnykh kultur v processe literaturnogo obrazovaniya [Interaction of national cultures in the process of literary education]. St. Petersburg, 2001.
5. Rogover E.S. Russkaya literatura pervoj poloviny XIX veka [Russian literature of the first half of the XIX century]. Tutorial. Moscow; St. Petersburg, 2004.
6. Rogover E.S., Kolupaev M.V. Tvorchestvo Yuriya Rytkehu [Works of Yuri Rytkehu]. St. Petersburg, 2005.
7. Rogover E.S. Russkaya i zarubezhnaya dramaturgiya v shkolnom izuchenii [Russian and foreign dramaturgy in school studies]. Tutorial. Moscow, 2007.
8. Rogover E.S. Eremey Ajpin [Yeremey Aipin]. St. Petersburg, 2007.
9. Rogover E.S. Metodika prepodavaniya literatury (ehtyudy i ocherki) [Methods of teaching literature (etudes and essays)]. Tutorial. St. Petersburg, 2010.

10. Rogover E.S. Tvorchestvo L.N. Tolstogo [Works of L.N. Tolstoy]. St. Petersburg, 2012.
11. Rogover E.S. Tvorchestvo N.V. Gogolya [Works of N.V. Gogol]. St. Petersburg, 2013.
12. Rogover E.S. Tvorchestvo A.A. Feta [Works of A.A. Fet]. St. Petersburg, 2014.
13. Rogover E.S. Tvorchestvo A.N. Ostrovskogo [Works of A.N. Ostrovsky]. St. Petersburg, 2015.
14. Rogover E.S. Pisateli – moi sovremenniki [Writers – my contemporaries]. St. Petersburg, 2015.
15. Rogover E.S. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. Tutorial. Vol. 2. St. Petersburg, 2016.
16. Rogover E.S. Tvorchestvo I.S. Turgeneva [Works of I.S. Turgenev]. St. Petersburg, 2016.
17. Rogover E.S. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. Tutorial. St. Petersburg, 2017. Vol. 3.
18. Rogover E.S. Tvorchestvo A.P. Chekhova [Works of A.P. Chekhov]. St. Petersburg, 2020.
19. Rogover E.S. Literatura – ehstetika – izobrazitelnoe iskusstvo. Ehtyudy i ocherki [Literature – aesthetics – arts. Etudes and essays]. St. Petersburg, 2020.
20. Russkaya literatura XIX veka [Russian literature the XIX century]. V 2 t. G.N. Ionin (ed.). Moscow, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.04.2022, принята к публикации 15.05.2022

The article was received on 10.04.2022, accepted for publication 15.05.2022

Сведения об авторах / About the authors

Доманский Валерий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогических инноваций и психологии, Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций

Valery A. Domansky – ScD in Education, Full Professor; Head of the Pedagogical Technologies and Psychology Department, Sankt-Petersburg Institute of Business and Innovation

E-mail: valerii_domanski@mail.ru

Ядровская Елена Робертовна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры образовательных технологий в филологии филологического факультета, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Elena R. Yadrovskaya – ScD in Education, Associate Professor; Professor at the Department of Educational Technologies in Philology, Faculty of Philology, The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

E-mail: beisher@mail.ru

Брякова Ирина Евгеньевна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры литературы, журналистики и методики преподавания литературы филологического факультета, Оренбургский государственный педагогический университет

Irina E. Bryakova – ScD in Education, Associate Professor; Professor at the Department of Literature, Journalism and Methods of Teaching Literature, Faculty of Philology, Orenburg State Pedagogical University

E-mail: ibryakova@yandex.ru

О III съезде Общества русской словесности и Международном съезде учителей и преподавателей словесности

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-116-128

С.А. Зинин¹, А.М. Антипова¹, А.В. Реут^{1, 2}

¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

² Министерство просвещения Российской Федерации,
127006 г. Москва, Российская Федерация

Русская словесность в контексте большого времени

Аннотация. Статья знакомит с проблематикой состоявшегося в ноябре 2021 г. крупного научного и общественного события, объединенного форума – III съезда Общества русской словесности и Международного съезда учителей и преподавателей русской словесности, проведенных в смешанном формате на базе Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и на двадцати площадках в России и за рубежом. В статье представлена информация об участниках события, программе форума и актуальных проблемах филологического образования, которые обсуждались в ходе пленарного заседания, работы секций, круглых столов, научно-практических конференций, литературной гостиной. Особое внимание уделено аналитическому обзору мероприятий, в которых принимали непосредственное участие и авторы статьи: секций, посвященных непрерывному педагогическому образованию, цифровой трансформации филологического образования, речевой культуре в контексте современной медиакультуры (в рамках круглого стола «Язык журналистики и социальных медиа в аспекте лингвоэкологии»), а также мероприятий, посвященных юбилеям русских писателей-классиков – Ф.М. Достоевского и Н.А. Некрасова. Авторы выделяют наиболее значимые вопросы, которые волнуют профессиональное сообщество: взаимосвязь методической науки и педагогической практики; современные стратегии обучения русскому языку и литературе в контексте медиaprостранства; цифровая трансформация филологического образования; преподавание русского языка и литературы в поликультурной среде; новые подходы к профессиональной подготовке учителя-словесника в системе высшего педагогического образования и др. Впечатления от работы съезда выводят авторов статьи на размышления о специфике современной образовательной ситуации и роли отечественной словесности в формировании духовно-нравственного облика нации.

© Зинин С.А., Антипова А.М., Реут А.В., 2022

Ключевые слова: современное филологическое образование, стратегии обучения русскому языку и литературе, непрерывное педагогическое образование, профессиональный рост учителя, речевая культура, медиакультура, русская классическая литература, цифровое образование

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Зинин С.А., Антипова А.М., Реут А.В. Русская словесность в контексте большого времени // Литература в школе. 2022. № 3. С. 116–128.
DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-116-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-116-128

S.A. Zinin¹, A.M. Antipova¹, A.V. Reut^{1, 2}

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

² Ministry of Enlightenment of the Russian Federation,
Moscow, 127006, Russian Federation

Russian literature in the context of the big time

Abstract. The article introduces the issues of a major scientific and social event held in November 2021, a joint forum – the 3d Congress of the Society of Russian Literature and the International Congress of Teachers and Lecturers of Russian Literature, held in a mixed format on the basis of Lomonosov Moscow State University and at twenty venues in Russia and abroad. The article provides information about the participants of the event, the forum program and topical issues of philological education, which were discussed during the plenary session, the work of sections, round tables, scientific and practical conferences, and the literary lounge. Particular attention is paid to the analytical review of events in which the authors of the article were directly involved: sections on continuous pedagogical education, digital transformation of the philological education, the speech culture in the context of the modern media culture (within the framework of the round table “Language of journalism and social media in the aspect of linguoecology”), as well as the events dedicated to the anniversaries of Russian classic writers – F.M. Dostoevsky and N.A. Nekrasov. The authors identify the most significant issues that the professional community are concerned with: the interrelation between the methodological science and pedagogical practice; modern strategies for teaching the Russian language and literature in the context of the media environment; digital transformation of the philological education; teaching the Russian language and literature in a multi-cultural environment; new approaches to the vocational training of a language teacher in the system of higher pedagogical education, etc. Impressions from the work of the congress lead the authors of the article to reflect on the specifics of the modern

educational situation and the role of domestic literature in shaping the spiritual and moral image of the nation.

Key words: modern philological education, strategies for teaching the Russian language and literature, continuous pedagogical education, professional growth of a teacher, the speech culture, the media culture, Russian classical literature, digital education

CITATION: Zinin S.A., Antipova A.M., Reut A.V. Russian Literature in the context of the big time. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 116–128. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-116-128

В первом номере журнала «Литература в школе» за 2020 г. была опубликована статья по итогам прошедшего на площадке МГУ имени М.В. Ломоносова объединенного форума – Всероссийского съезда учителей и преподавателей русского языка и литературы и II съезда Общества русской словесности [3]. Мероприятие получило многочисленные позитивные отклики как в медийном пространстве, так и широком профессиональном сообществе. Подобный опыт «сопряжения», тесного взаимодействия столь важных для отечественной словесности событий был повторен в ноябре 2021 г., что позволяет говорить о зарождении традиции, которая, безусловно, будет поддержана учеными и педагогами. Таким образом, речь пойдет о Международном съезде учителей и преподавателей русской словесности и очередном, третьем съезде Общества русской словесности.

Смешанный формат мероприятия, посвященного юбилеям двух великих классиков отечественной литературы – Ф.М. Достоевского и Н.А. Некрасова, позволил принять в нем участие большому количеству делегатов, представляющих как субъекты Российской Федерации, так и зарубежные страны (всего 2495 участников).

Столь же внушителен список организаторов съезда, среди которых Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Институт мировой литературы имени А.М. Горького РАН, Московский педагогический государственный университет, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Государственный музей истории российской литературы имени В.И. Даля, Пекинский педагогический университет, Ассоциация русистов Словакии и многие другие.

Проводившиеся на двадцати площадках в России и за рубежом мероприятия дали возможность обсудить широкий круг проблем, волнующих сегодняшних учителей и преподавателей вузов, ученых-методистов и музейных работников, руководителей образовательных учреждений и сотрудников библиотек. В качестве приоритетных направлений работы съезда были определены следующие проблемные блоки: проблемы изучения русской классики, сохранения русской речевой культуры, изучения русской словесности в цифровом мире, преподавания русского языка

и литературы в сельской школе, деятельности профессиональных сообществ учителей русской словесности, коммуникации учителя и учащихся; взаимодействия в образовательном пространстве современной школы музеев и библиотек и др.

На торжественном открытии съезда, состоявшемся 11 ноября 2021 г. в актовом зале Ломоносовского корпуса МГУ, были обозначены узловые вопросы современного филологического образования. С приветственным словом, обращенным к делегатам съезда, выступили министр науки и высшего образования Российской Федерации В.Н. Фальков, заместитель министра просвещения А.В. Зырянова, председатель комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Л.С. Гумерова, президент Российской академии образования О.Ю. Васильева. Проректор МГУ имени М.В. Ломоносова Т.В. Кортанова зачитала приветствие советника Президента Российской Федерации, председателя Совета при Президенте Российской Федерации по русскому языку В.И. Толстого. Руководители ведомств заверили собравшихся в том, что они приложат все усилия для укрепления позиций русского языка и отечественной литературы в России и за ее пределами.

С приветственным словом к собравшимся обратился Председатель Общества русской словесности Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. Свое выступление он посвятил проблемам, связанным с современным состоянием русского языка. В частности, было указано на такие «болезни» языка, как низкий уровень речевой культуры наших людей, засилье иностранных заимствований, образование

разного рода неологизмов, уродующих повседневную речь, изменение орфоэпических норм и т.п. Перечисленные тенденции пустили глубокие корни в сферу бытового общения людей, в СМИ и язык литературы. В этих условиях особая ответственность ложится на плечи педагогов, призванных задавать тон в области речевой культуры.

Заместитель председателя Общества русской словесности, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова В.А. Садовничий поделился размышлениями о месте творчества Ф.М. Достоевского и Н.А. Некрасова в современном культурном пространстве. Он призвал равняться на классиков в вопросах формирования национального самосознания общества, нравственного самосовершенствования личности. Особое внимание в его выступлении было уделено знаменитой «пушкинской» речи Ф.М. Достоевского, многие положения которой оказались поистине пророческими и исключительно важными для осмысления нравственного состояния человеческой цивилизации XXI в.

На пленарном заседании в дистанционном формате прозвучали выступления зарубежных гостей – президента Ассоциации русистов Словакии Э. Коларовой, заместителя президента Международного общества Достоевского, профессора Университета Хоккайдо Т. Мотидзуки, президента Аргентинского общества Достоевского, профессора Университета Буэнос-Айреса А.А. Гонсалеса, сказавших много теплых слов о величии и богатстве русского культурного наследия. Не менее яркими и интересными были доклады профессоров филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Так,

М.Ю. Сидорова обратилась к анализу коммуникативных и когнитивных проблем в эпоху электронного обучения, высказала опасения по поводу вытеснения традиционных форм обучения цифровыми технологиями. В докладе М.С. Макеева «Идея просвещения и судьба образованного человека в поэзии Н.А. Некрасова» речь шла об особенностях звучания темы образования в некрасовском творчестве и об эволюции в интерпретации образа Ломоносова в произведениях поэта.

Первый день работы съезда завершился посещением литературной гостиной, в которой приняли участие известные писатели А.Н. Варламов, Л.И. Сараскина и А.В. Геласимов. В рамках мероприятия был продолжен разговор о творческом наследии Ф.М. Достоевского. Современные прозаики поделились размышлениями на тему «Мой Достоевский», обозначили круг актуальных проблем, связанных с сегодняшним восприятием текстов писателя и изучением его произведений в школе. В этом разговоре приняли участие учителя-словесники, преподаватели и студенты. Участники дискуссии обменялись мнениями о том, как помочь современному школьнику разобраться в религиозно-философской проблематике прозы Ф.М. Достоевского, какие аспекты романа «Преступление и наказание» требуют особого внимания при его изучении и т.п. Атмосфера заинтересованного диалога, царившая на этом вечере, стала своеобразным прологом к работе секций и круглых столов, составивших программу последующих дней.

Тематика семи заявленных секций включила в себя наиболее важные аспекты современного филоло-

гического образования: классическая литература и современность; русский язык и русская литература, родной язык и родная литература в образовательном пространстве Российской Федерации; преподавание русского языка и литературы в поликультурной среде; технологии искусственного интеллекта в изучении и преподавании русской словесности; непрерывное педагогическое образование и профессиональный рост учителя; педагогика и психология цифрового образования; русская словесность за рубежом.

На площадках двух ведущих педагогических вузов России – в Московском педагогическом государственном университете и в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена – в смешанном формате проходило заседание секции, посвященной проблеме непрерывного педагогического образования. Ее актуальность обусловлена социокультурными изменениями (всеобщим доступом к информации, цифровизацией образования, экономики и т.п.), изменениями в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, примерных образовательных программах.

Совершенствование системы подготовки педагогов в Российской Федерации определено как главная цель Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (проект). Понимание роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений России – один из важнейших

принципов, лежащих в основе Концепции (<http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf>), и предмет рассмотрения в ряде докладов. Так, в выступлении ведущего научного сотрудника Института психологии РГПУ имени А.И. Герцена Е.Н. Волковой на основе анализа научных работ, отражающих результаты эмпирических исследований, были обозначены личностные особенности учителя XXI в. Исследователем сделаны выводы о том, что «такие личностные характеристики, как экстраверсия, ответственность, открытость опыту, дружелюбие, низкий уровень нейротизма, развитый эмоциональный интеллект, доминирование внутренней мотивации в структуре личности, отвечают задаче успешного выполнения учителем своей деятельности в современных условиях» [2, с. 146]. Как считает ученый, на основе более глубокого понимания закономерностей поведения и деятельности современного учителя можно «определять стратегию и тактику управления педагогическими коллективами, проектировать направления и тактику работы психологической службы системы образования», содействовать дальнейшим исследованиям психологии личности учителя и педагогической деятельности [Там же, с. 148].

Профессор кафедры методики преподавания литературы МПГУ И.А. Подругина представила уникальный опыт моделирования непрерывного профессионального роста учителя в сфере проектно-исследовательской деятельности школьников, которая рассматривается ученым как технология формирования навыков коммуникации, коллаборации, креативного исследования мира и конвергентного подхода. Основное внимание

было уделено реализации системы мероприятий по развитию компетенций учителя экстракласса, в которую входят Московский международный фестиваль творческих открытий и инициатив «Леонардо», научно-педагогический форум «Проектные практики школы XXI века» как диалоговая площадка экспертов и руководителей исследовательских проектов школьников, а также авторская программа повышения квалификации педагогов «Мультидисциплинарные аспекты реализации технологии проектно-исследовательской деятельности в школе XXI века».

Основные направления профессионального развития молодых преподавателей были раскрыты в выступлении преподавателя Казахского национального педагогического университета имени Абая С.Г. Белоус.

Подавляющее большинство докладов было связано с непрерывным педагогическим образованием учителей-словесников. Профессор кафедры методики преподавания русского языка МПГУ О.Н. Левушкина подчеркнула, что потребность современных педагогов в личностном и профессиональном саморазвитии обуславливает необходимость воспитывающего воздействия в процессе обучения русскому языку. В докладе профессора кафедры методики преподавания русского языка МПГУ А.Ю. Устинова речь шла о совершенствовании профессиональных компетенций учителя русского языка в организации событийной деятельности, на примере реализации сетевых проектов заграничных МИД России «Обучаясь – творим» были продемонстрированы возможности успешного решения педагогом-словесником компетентностных задач.

Современная система подготовки педагогических кадров включается в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни (<http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf>). В русле решения этой задачи в докладе директора Института развития цифрового образования МПГУ О.В. Гордиенко была рассмотрена проблема развития креативности учителя русского языка в условиях цифровизации образования. Опыт ведения Telegram-канала в целях популяризации научного знания о русском языке был продемонстрирован доцентом кафедры русского языка и культуры речи Нижегородского государственного педагогического университета А.Д. Комышковой.

Преподаватели кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ имени А.И. Герцена познакомились со сложившимися подходами к проектированию образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» с учетом требований профессионального стандарта педагога. Так, в докладе Н.А. Бочаровой и М.А. Антошинцевой был рассмотрен предметный компонент методических дисциплин на всем протяжении обучения как система профессиональных проб – от научной статьи до общеуниверситетского студенческого образовательного проекта, от конкретного задания на занятии до государственного экзамена.

В выступлении М.А. Бабуриной была представлена система методической подготовки будущих учителей-словесников, сложившаяся на филологическом факультете РГПУ имени А.И. Герцена: 1 курс – «Введение в профессию», 2 курс – «Современные основы обучения», 3 курс –

«Методика обучения и воспитания», 4 курс – «Образовательные технологии (филологическое образование)», «Решение профессиональных задач учителя (филологическое образование)», «Организация дополнительного образования». Разработанное содержание перечисленных методических дисциплин нацелено на развитие педагогической направленности личности в процессе обучения студентов, обеспечение интеграции предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей.

Важной задачей, стоящей перед педагогическим вузом, является подготовка учителя-исследователя, формирование готовности к научно-исследовательской деятельности на основе принципов преемственности и индивидуализации. Этой проблеме был посвящен доклад профессора кафедры методики преподавания литературы МПГУ А.М. Антиповой. Готовность к научно-исследовательской деятельности трактуется как «личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач» [9, с. 171]. Среди условий эффективной организации научно-исследовательской работы будущих учителей отмечены: поэтапное овладение обучающимися методологией научного исследования; преемственность в реализации задач формирования исследовательской компетенции на разных уровнях высшего образования

(бакалавриат, магистратура, аспирантура); усложнение материала, проблематики, направлений исследований, расширение тезауруса исследования, обогащение методологии проведения исследования (сочетание разных методов, подходов и т.п.); тесная связь научно-исследовательской работы с образовательным процессом, совершенствование ее видов; реализация принципа индивидуализации; использование современных форм презентации результатов научно-исследовательской работы; развитие ценностного отношения студенческой молодежи к научно-исследовательской деятельности [10].

В отдельных докладах были описаны региональные модели подготовки педагогических кадров в системе дополнительного образования. Так, преподаватели Сургутского государственного педагогического университета А.П. Кашкарева и Н.Н. Сафонова поделились опытом реализации программ повышения квалификации, нацеленных на развитие профессиональных компетенций учителей-словесников в области инновационных образовательных технологий. Были представлены методические идеи и образовательные практики, составляющие необходимый инструментальный для работы учителей по повышению мотивации школьников.

Анализ опыта работы педагогических университетов показывает, что по-прежнему уязвима практическая подготовка будущих учителей, которая, как пишут исследователи, «зависит прежде всего от уровня взаимоотношений вуза и школы. <...> Необходимо сотрудничество, взаимозаинтересованность в едином деле, когда школа становится лаборатори-

ей, заинтересованным помощником в профессиональной подготовке учителя, заказчиком и «соавтором» профессиональной подготовки, советником в делах. <...> Только тогда школа поймет, что она поставляет в институт не абитуриентов, а своих будущих работников» [5, с. 16].

Тематика нескольких докладов была связана с позитивным опытом проектно-сетевого взаимодействия образовательных организаций в системе «школа – вуз – школа»: «Наставничество по форме “учитель-учитель”»: петербургский опыт реализации» (К.С. Зайцева, Санкт-Петербург), «Профессиональный рост студента-словесника и учителя: модель организации научно-методического кластера в рамках взаимодействия школы и вуза» (Е.А. Измайлова, Санкт-Петербург), «Профессиональная деятельность и развитие учителя русской словесности в кросс-многомерном пространстве инновационного образования» (К.А. Елистратова, г. Мурино).

Значимым было участие в работе секции, посвященной проблеме непрерывного педагогического образования и профессионального роста учителя, словесников, работающих в разных регионах нашей страны: О.А. Ефремовой (Курская область), А.Г. Чудиновой (Иркутская область), Г.Н. Уткиной (Ярославль), И.Л. Масандиловой (Москва), Л.Н. Абрамовской (Москва), Е.В. Мищенко (Санкт-Петербург). Они продемонстрировали различные грани профессионального мастерства и многообразие форм его презентации.

Две секции съезда были посвящены актуальной и широко обсуждаемой в последние годы теме цифровой трансформации филологического

образования. На одной из них рассматривались проблемы использования технологий искусственного интеллекта, который, согласно прогнозам ЮНЕСКО, сыграет ключевую роль в реализации идеи персонализированного обучения, «роль катализатора трансформации образования» [4, с. 5], в изучении и преподавании русской словесности. Здесь выступали как ученые-лингвисты, так и практикующие учителя-словесники. Все представленные доклады, по словам одного из ведущих секции С.Г. Татевосова, заведующего кафедрой теоретической и прикладной лингвистики МГУ имени М.В. Ломоносова, касались четырех основных аспектов:

- 1) количественные методы исследования в прикладной лингвистике, автоматическая обработка языка;
- 2) построение текстовых и языковых баз знаний, тестовых корпусов, предназначенных для решения задач лингвистики и литературоведения;
- 3) использование искусственного интеллекта в филологическом образовании;
- 4) использование цифровых ресурсов в образовании [6].

Именно на последнем из названных аспектов делался акцент в выступлениях школьных учителей русского языка и литературы.

Современные цифровые образовательные ресурсы оказались в центре внимания еще на одной секции съезда – «Педагогика и психология цифрового образования»; причем многих выступающих заботили проблемы цифровой гигиены обучающихся и педагогов, под которой в современной социально-гуманитарной научной литературе зачастую понимается «система правил,

следование которым позволяет человеку минимизировать наиболее распространенные риски, возникающие в результате использования информационных технологий» [7]. В частности, речь шла о том, что цифровой контент, который используется при обучении русскому языку и литературе, иногда противоречит этим правилам, в связи с чем в педагогическом и родительском сообществах остро ощущается необходимость тщательной экспертной проверки и верификации электронных образовательных ресурсов.

Стоит подчеркнуть, что важность данной проблемы уже после съезда была отмечена и на государственном уровне – в марте 2022 г. Министерство просвещения Российской Федерации наделено полномочиями формировать федеральный перечень электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации общеобразовательных программ (<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203280023?index=1&rangeSize=1>).

Кроме того, на секции были представлены разнообразные прикладные исследования, посвященные изучению поведения обучающихся, в том числе читательского, в цифровой среде, созданию цифровой образовательной среды с использованием современных психофизиологических методов (например, айтрекинга – метода исследования движения глаз, который все активнее применяется в педагогических исследованиях [1] и в обучении).

В программу съезда было включено проведение двух круглых столов с актуальной проблематикой: «Язык журналистики и социальных медиа в аспекте лингвоэкологии» и «Музеи

и библиотеки в образовательном пространстве современной школы». В рамках первого круглого стола на площадке Московского педагогического государственного университета работала специальная секция «Язык и речь в контексте современной медиакультуры», большая часть докладов которой была прямо или косвенно связана с преподаванием русского языка и литературы: «Социальные медиа в научных исследованиях и практическом опыте молодых учителей-словесников» заведующего кафедрой методики преподавания литературы МПГУ В.Ф. Чертова, «Ценностные аспекты содержания учебного материала по русскому языку» учителя русского языка и литературы К.В. Епифановой (Владимир), «Русский язык и литература в системе современного медиаобразования школьников» учителя русского языка и литературы Е.А. Калининой (Москва).

Подводя итоги работы круглого стола, Е.Л. Вартанова, декан факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, обратила внимание на цифровую среду самого съезда, которая, по ее мнению, позволила значительно расширить географию и состав участников мероприятия.

Заседание круглого стола «Музеи и библиотеки в образовательном пространстве современной школы» прошло при участии государственного музея истории российской литературы имени В.И. Даля и государственного литературно-мемориального музея-заповедника Н.А. Некрасова «Карабиха».

В период работы съезда состоялись две международные научно-практические конференции – «Наука о Достоевском и практика преподава-

ния в школе и вузе: к 200-летию со дня рождения писателя» (Институт мировой литературы имени А.М. Горького РАН) и «Изучение и преподавание русской словесности в КНР» (Пекинский педагогический университет).

Всего на съезде было заслушано более пятисот докладов учителей и ученых, преподавателей вузов и работников библиотек, педагогов и воспитателей. В программу съезда также были включены такие мероприятия, как молодежная дискуссионная площадка «Учитель будущего», педагогическая мастерская сельского учителя, открытое заседание Ассоциации учителей литературы и русского языка, заседание президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Содержательным разнообразием отличалась и культурная программа съезда, включившая в себя праздничное мероприятие, посвященное 80-летию филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, международную литературную игру, творческие конкурсы для школьников и студентов, посвященные юбилеям Ф.М. Достоевского и Н.А. Некрасова, виртуальный тур по литературным музеям.

По результатам работы всех секций, круглых столов и заседаний делегатами съезда были сформулированы предложения, в которых при несомненной специфичности обнаруживаются наиболее острые проблемы современного образования, осознаваемые участниками, работавшими на каждой из площадок мероприятия: 1) создание разноуровневых коллабораций (школа–вуз, школа–музей и т.п.) для повышения качества

- филологического образования, внедрения результатов педагогических, литературоведческих и лингвистических исследований в школьную практику;
- 2) создание площадок, в том числе цифровых, для обмена опытом учителей-словесников, ученых-филологов, а также для публикации современных ведущих педагогических практик;
- 3) развитие современных дистанционных образовательных технологий, цифрового обучения;
- 4) усиление воспитательного, аксиологического компонентов в обучении русскому языку и литературе и в подготовке учителя-словесника.
- Работа съезда убедила, что российское филологическое образование как уникальная система нуждается «в конкретных действиях, направленных на то, чтобы вписать его основные задачи в современный культурный контекст, соотнести их с бешеным ритмом стремительно меняющегося мира и с условиями жизни сегодняшнего школьника» [8, с. 5].

Библиографический список

1. Абакова М.Ю., Розова Н.К. К вопросу о месте технологии айтирекинга в российской высшей школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (146). С. 44–48.
2. Волкова Е.Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. № 3. Т. 24. С. 126–157.
3. Зинин С.А. Самоопределение в пространстве современности. О судьбах литературного образования // Литература в школе. 2020. № 1. С. 121–128.
4. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. М., 2020.
5. Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностранных языков: учебное пособие / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.
6. Международный съезд учителей и преподавателей русской словесности: Подведение итогов работы съезда. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_Y8jO9_FLSg&feature=emb_imp_woyt (дата обращения: 10.04.2022).
7. Руденкин Д.В. Уровень развития навыков цифровой гигиены современной российской молодежи: итоги социологического исследования // Социодинамика. 2022. № 1. С. 36–55.
8. Чертов В.Ф. Школьное изучение русской литературной классики в сравнительно-историческом освещении // Изучение русской литературной классики в школе: вчера, сегодня, завтра. XIX Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 24–25 марта 2011 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2012. С. 5–11.
9. Шадчин И.В. Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Международной научной конференции (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь, 2012. С. 170–173.
10. Antipova A.M., Chernysheva E.G., Chertov V.F. Individual Approach as a Basis for Language Teachers' Competence in Research Activities. ARPHA Proceedings 2022. No. 5. Pp. 47–65. DOI.ORG/10.3897/ap.5.e0047

References

1. Abakova M.Yu., Rozova N.K. On the question of the place of eye-tracking technology in Russian higher education. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2020. No. 3 (146). Pp. 44–48. (In Rus.)
2. Volkova E.N. Personal characteristics of a teacher of the XXI century: analysis of empirical studies of the problem. *Education and Science*. 2022. No. 3. Vol. 24. Pp. 126–157. (In Rus.)
3. Zinin S.A. Self-determination in the space of modernity. On the fates of literary education. *Literature at School*. 2020. No. 1. Pp. 121–128. (In Rus.)
4. Daggen St. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO [Artificial intelligence in education: Changing the pace of learning. UNESCO IITE policy brief]. S.Yu. Knyazeva (ed.). Transl. from English. Moscow, 2020.
5. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Kuzovleva N.E., Carkova V.B. Masterstvo i lichnost uchitelya: Na primere deyatel'nosti uchitelya inostrannykh yazykov [The skill and personality of the teacher: On the example of the activity of a teacher of foreign languages]. Tutorial. 2nd ed. Moscow, 2001.
6. Mezhdunarodnyy sezd uchiteley i prepodavateley russkoy slovesnosti: Podvedenie itogov raboty sezda [International Congress of Teachers and Teachers of Russian Literature: Summing up the work of the Congress]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Y8jO9_FLSg&feature=emb_imp_woyt
7. Rudenkin D.V. The level of development of digital hygiene skills of modern Russian youth: The results of a sociological study. *Sociodynamics*. 2022. No. 1. Pp. 36–55. (In Rus.)
8. Chertov V.F. School study of Russian literary classics in comparative historical coverage. *Izuchenie russkoy literaturnoy klassiki v shkole: vchera, segodnya, zavtra. XIX Golubkovskie chteniy. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, 24–25 marta 2011 g.* V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2012. Pp. 5–11. (In Rus.)
9. Shadchin I.V. Methods for assessing the level of readiness of university students for research activities. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya. Materialy II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii (g. Perm, maj 2012 g.)*. Perm, 2012. Pp. 170–173. (In Rus.)
10. Antipova A.M., Chernysheva E.G., Chertov V.F. Individual Approach as a Basis for Language Teachers' Competence in Research Activities. *ARPHA Proceedings*. 2022. No. 5. Pp. 47–65. DOI.ORG/10.3897/ap.5.e0047

Статья поступила в редакцию 15.04.2022, принята к публикации 20.05.2022.

The article was received on 15.04.2022, accepted for publication 20.05.2022.

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: sergej-zinin@yandex.ru

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

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

E-mail: antipovaalla@mail.ru

Реут Александр Владимирович – кандидат педагогических наук; заместитель начальника отдела содержания и методов обучения в сфере начального общего, основного общего и среднего общего образования Департамента государственной политики и управления в сфере общего образования, Министерство просвещения Российской Федерации; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Alexandr V. Reut – PhD in Education; Deputy Head of the Department of Content and Methods of Education in the Sphere of Primary General, Basic General and Secondary General Education of the Department of State Policy and Administration in the Sphere of General Education, Ministry of Enlightenment of the Russian Federation; Assistant Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: alex.re@inbox.ru