

16+

ISSN 0130-3414

Литература в школе

Literature at School

2021
№ 4

Издается с 1914 г.
Выходит 6 раз в год



Учредитель и издатель:

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

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

Филологические науки

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

Педагогические науки

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

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

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

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

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

Сайт: www.litsh.ru

E-mail: mail@litsh.ru

Издание подготовили к печати:

редактор А.А.Алексеева

переводчик М.А. Соколова

макет, компьютерная верстка Н.А.Попова

Подписано в печать 15.08.2021 г.

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

Объем 8,0 п.л. Тираж 1000 экз.

© МПГУ, 2021

iterature at School

ISSN 0130-3414

2021
№ 4

Литература в школе

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



The Founder and Publisher:

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

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

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

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

E-mail: mail@litsh.ru

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

© MPGU, 2021

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

Наталья Александровна Миронова – кандидат педагогических наук; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

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

Deputy Chief Editor

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

Executive secretary

Natalya A. Mironova – PhD in Education; Assistant Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

НАШИ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

Н.А. Дворяшина

«И откуда что брала»: народная поэзия
в репертуаре русской няни 9

Л.Ф. Алексеева

«Крестный путь русской духовной жизни»
в понимании Александра Блока:
к 100-летию со дня смерти поэта 24

А.В. Игнатьева

Спасительный зов Вечной Женственности
в творчестве В.Г. Распутина (от «Рудольфио»
и «Уроков французского» к рассказу «Наташа») 40

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

М.И. Шутан

Виды анализа художественного текста
на уроках по лирике Н.А. Некрасова в 10 классе 49

А.М. Шуралев

Формирование читательской поликультурной компетентности
в процессе ассоциативно-фольклорной интерпретации
художественного текста. 67

В.Г. Орешкин

Серебряное зеркало сонета:
опыт литературно-педагогической рефлексии 77

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

М.И. Макаров, А.А. Мамченко

Культура чтения в эпоху постграмотности:
методы и приемы формирования у школьников
навыков смыслового чтения 91

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

А.А. Новикова, Е.С. Романичева

Медиаэкологический подход к развитию
овременного литературного образования 105

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Памяти Г.Н. Ионина

В.А. Доманский, М.И. Шутан

Герман Николаевич Ионин:
методист, литературовед, писатель. 121

OUR SPIRITUAL VALUES

N.A. Dvoryashina

“Where she took it all”: Folk poetry
in the Russian nanny’s repertoire 9

L.F. Alekseeva

“The road to Calvary of the Russian Spiritual Life”
in Alexander Blok’s understanding:
On the centenary of the poet’s death 24

A.V. Ignateva

The saving call of femininity in the works of V.G. Rasputin
(from “Rudolfio” and “French lessons”
to the story “Natasha”) 40

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

M.I. Shutan

Types of text analysis in the lessons
on N.A. Nekrasov’s lyric poetry in the 10th grade 49

A.M. Shuralev

Formation of readers’ multicultural competence
in the process of associative-folklore interpretation
of a literary text 67

V.G. Oreshkin

Silver mirror of the sonnet:
Literary and pedagogical reflection 77

POINT OF VIEW

M.I. Makarov, A.A. Mamchenko

Culture of reading in the post-literacy age:
Methods and techniques to form meaningful reading skills
in schoolchildren 91

MEDIA EDUCATION

A.A. Novikova, E.S. Rovanicheva

Media ecological orientation in modern literary education. 105

METHODOLOGICAL HERITAGE

In memory of G.N. Ionin

V.A. Domanskii, M.I. Shutan

German Nikolaevich Ionin:
Methodologist, literary scholar, writer 121

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-9-23

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

«И откуда что брала»: народная поэзия в репертуаре русской няни

Аннотация. Статья продолжает тему, поднятую в нашей предыдущей публикации, – феномен русской няни как знатока и носителя произведений устного народного творчества (см.: Литература в школе. 2021. № 1). Цель исследования – выявление фольклорного репертуара детских наставниц, постижение его роли в эмоциональном, нравственном, творческом развитии воспитанников, осмысление воздействия народной поэзии на их жизненные судьбы. Методологически статья базируется на комплексном подходе, включающем использование биографического, историко-культурного, историко-литературного и феноменологического методов. Анализ имеющихся источников позволил прийти к следующим результатам: 1) большинство из русских нянь обладали способностью постижения эстетического очарования произведений народно-поэтического искусства и творческим даром их исполнения; 2) таких хранительниц детства отличал свой фольклорный репертуар; 3) владея даром импровизации, они нередко подвергали его художественному преобразованию; 4) няни знали и использовали в своей педагогической практике поэзию пестования (колыбельные песни, пестушки, заговоры-шутки, потешки, прибаутки, докучные сказки); 5) любимыми жанрами воспитательниц, а вслед за ними и детей были эпические произведения устного народного творчества, среди них – сказки, особенно волшебные; 6) талантливые няни, понимая душу народа-художника и ценя красоту его устной словесности, умели одарить этим наследием и своих питомцев, оказывая тем самым существенное влияние на нравственные основы их жизни, на формирование характеров и выбор жизненного пути. Их опыт, не утрачивая со временем своей плодотворности, способен стать хорошим помощником для любого педагога, а учителя-филолога особенно, в постижении вместе с учениками «чарующего мира» русской народной поэзии.

Ключевые слова: няня, народная поэзия, репертуар, детский фольклор, сказки, развитие детей

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дворяшина Н.А. «И откуда что брала»: народная поэзия в репертуаре русской няни // Литература в школе. 2021. № 4. С. 9–23. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-9-23

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-9-23

N.A. Dvoryashina

Surgut State Pedagogical University,
Surgut, 628417, Russian Federation

“Where she took it all”: Folk poetry in the Russian nanny’s repertoire

Abstract. The article continues the topic raised in our previous publication, – the phenomenon of the Russian nanny as a holder and keeper of verbal folklore. The objective of our research is to identify the folklore repertoire of children’s mentors, to understand its role in the emotional, moral, and creative development of children, to understand the impact of folk poetry on their lives. Methodologically, the article is based on an integrated approach, which includes the use of biographical, historical-cultural, historical-literary and phenomenological methods. The analysis of available sources allowed us to conclude the following: 1) most of the Russian nannies had the ability to comprehend the aesthetic charm of the works of folk poetic art and the creative gift to perform them; 2) such guardians of childhood were distinguished by folklore repertoire; 3) owning the gift of improvisation, they often subjected it to artistic transformation; 4) nannies knew and used the poetry of singing in their pedagogical practice (lullaby songs, nursery rhymes, rite jokes, playful verses, humorous verses, cyclical tales); 5) favorite genres of teachers’, and of children’s after them, were epic works of verbal folk art, among them – fairy tales, especially magical; 6) understanding the soul of the artistic people and appreciating the beauty of their verbal folklore, talented nannies were able to give this heritage and to their nurslings, thereby having a significant impact on the moral foundations of their lives, on the formation of characters and the choice of life path. Their experience, without losing fruitfulness over time, is able to become a good assistant for any teacher, and a philologist teacher, especially, in understanding of the “charming world” of Russian folk poetry together with students.

Key words: nanny, folk poetry, repertoire, children’s folklore, fairy tales, child development

CITATION: Dvoryashina N.A. “Where she took it all”: Folk poetry in the Russian nanny’s repertoire. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 9–23. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-9-23

«Олицетворением поэзии детской (здесь и далее выделено нами, кроме специально оговоренных случаев. – Н.Д.) доброго старого времени» назвал

русскую няню философ Е.Н. Трубецкой [9, с. 317]. Поэзия в своем первоначальном смысле означает «искусство слова вообще» [5, с. 293]. Е.Н. Трубецкой

как раз и отметил одно из важнейших свойств личности воспитательниц из народа – их искусство владения образным словом, которое вносило в жизнь детей творческое, художественное начало, эмоционально обогащало ее. Почти каждый из авторов мемуаров или художественных произведений, в которых запечатлены образы «часовых» у детских, обратил внимание на их знание фольклорных произведений, способность заинтересовать, увлечь ими маленьких слушателей.

В книге воспоминаний О.С. Лодыженской «Ровесницы трудного века. Страницы семейной хроники»¹ дан поэтический портрет любимой няни ее семьи:

В далеком призрачном тумане,
Где все прошедшее живет,
Фигурка нашей милой няни
Так живо предо мной встает.
Она всегда полна заботы
То об обеде, то о нас.
И есть задумчивое что-то
В спокойном блеске серых глаз.
*По вечерам с привычной лаской,
Под легкое брнчанье спиц
Она нам говорила сказки
Про золушек и про цариц.
Про то, как королевич стройный
Был скромной девушкой пленен.
И речь ее лилась спокойно,
Вплетаясь в мирный детский сон.*

[6, с. 21]

Репертуар няни, конечно же, не ограничивался только сказками. Владели эти даровитые натуры и многими другими фольклорными жанрами. Восхищаясь талантом Арины Родионовны, А.С. Пушкин с удивле-

нием воскликнул: «Мастерица ведь была / И откуда что брала» [10, с. 299]. Понятно это чувство поэта. Были детские наставницы людьми неграмотными (за редким исключением), не получившими не только специального, но и общего образования. Однако, будучи с малых лет погруженными в жизнь народа, постигая ее во всем многообразном проявлении, они напивались в том числе и ее поэтическими образами, а потому и знали немало произведений из народной поэзии, умели занять своими рассказами отданных им на попечение ребятишек. Талантливость же и художественная память наставниц способствовали не только сбережению этих культурных ценностей, но и их творческому преобразению в устном слове, обращенном к детям.

Мемуарные источники, художественные произведения отечественной словесности дают богатый материал для изучения жанрового разнообразия народной поэзии в репертуаре русской няни. Специальных работ по этой проблеме на настоящий момент нами не выявлено, поэтому целью нашего исследования и является анализ репертуарного состава произведений народного творчества, которым владели няни, осмысление того, чем привлекали они юных слушателей, как воздействовали на чувства детей, их восприятие жизни, нравственное развитие, даже будущую судьбу. Методологически статья базируется на комплексном подходе, включающем использование биографического, историко-культурного, историко-литературного и феноменологического методов.

У каждой из русских нянь-рассказчиц была своя совокупность любимых произведений народной поэзии.

¹ О.С. Лодыженская работала главным библиографом Книжной палаты. Ее воспоминания были записаны в начале 1970-х гг., изда- ны в 2017 г.

Бытовал в ней, что закономерно, детский фольклор, ибо чаще всего растили они деток с младенчества: забавляли несложными играми, купали, укладывали спать, добрым словом вводили в новый день... Звучали в нянином исполнении колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки – та поэзия пестования, которую известный специалист по детскому фольклору М.Н. Мельников назвал «удивительно тонким и гибким инструментом народной педагогики» [7, с. 15]. Эти поэтические творения народа, по его словам, «на протяжении многих веков <...> не только учат, совершенствуют разум, воспитывают нравственно, но и доставляют ни с чем не сравнимое эстетическое наслаждение детям» [Там же, с. 16].

Знали няни, как помочь ребенку в его закономерной потребности сна, отдыха, а потому и находили необходимые, ритмически организованные строки – колыбельные песни, исполняя их с учетом детского восприятия образов, мелодии, ритма, смены звуков. В исторических этюдах «Русская женщина XVIII столетия», опубликованных в 1895 г., писатель, историк быта, краевед В.О. Михневич, повествуя об особенностях детской жизни своих героинь, привел такое свидетельство влияния няни не только на конкретного человека, но, по его словам, и «на воспитание целых поколений “русских культурных” людей»: «Вечером, укладывая меня в постель, она тихо творила молитву перед образом, крестила меня, брала стул и садилась подле; клала на меня руку, чтобы я, засыпая, не встрепенулась, и начинала или рассказ, или песню, как у кота колыбель хороша, а у меня и получше его, или как ходит кот по лавочке, водит кошку за лапочки, и я, не спуская с нее глаз, засыпала...»

[8, с. 47]. В упомянутых колыбельных их исполнительница обращается к одному из характерных для этого жанра образов, реальному и знакомому ребенку существу, которое всегда утепляло пространство дома в России и было любимым в нем. С другой стороны, этот «персонаж» наделен человеческими свойствами, живет жизнью, близкой младенцу, но все же уступающей в своем «достатке» слушателю этих песен. И это сопоставление в пользу малыша, благодатное и целительное для эмоционального состояния, не могло не радовать его. М.Н. Мельников приводит несколько вариантов текста такой колыбельной. В наиболее полном из них от образа к образу закрепляются все достоинства счастливой жизни маленького человека: «У кота ли, у кота / Колыбелька золотá, / У дитяти моего / Есть покрасе его. / У кота ли, у кота / Периночка пуховá, / У моего ли у дитяти / Да помягче его. / У кота ли, у кота / Изголовья высокá, / У дитяти у моего / Да повыше его. / У кота ли, у кота / Одеальца хорошá, / У дитяти моего / Есть получше его. / У кота ли, у кота / Занавесочка чистá, / У моего ли у дитяти / Есть почище его. / Есть почище его / Да покрасе его. <...> / У кота ли, у кота, / Кота серенького, / Кота серенького / Лапки маленькие, / Глазки серенькие, / У моего ли у дитяти / Личко беленькое, / Глазки серенькие, / Ручки беленькие» [7, с. 158–159]. Важны в поэзии этого рода те особые любовь и ласка, которыми пронизаны ее образы и которые направлены на дитя. Они создаются обилием слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выразительными эпитетами, подвижным ударением, самым «мягким» ритмом стиха, его мелодикой.

А.В. Верещагин, писатель, брат знаменитого художника, рассказывая

о пестуны своей семьи, писал: «...няня убаюкивает сестру Машу, которая лежит в маленькой деревянной кровати с высокими черными стенками, и тихим, заунывным голосом, покачивая в такт головой, поет знакомую мне песенку:

И на дворе овеч-ка-а спи-ит,
Да хоро-ошохо-онько лежит.
Бай, бай, почивай,
Да глаз сво-оих не откры-ывай».

[9, с. 184]

Ассонансные повторы рождали умиротворяющую мелодию, при этом звуки сознательно растягивались, создавая то благозвучие, которое успокаивало и усыпляло дитя.

Но произведения этого жанра никогда не ограничивались только задачей убаюкивания ребенка, постепенного, «безболезненного перевода» его «из состояния бодрствования в сон» [7, с. 19]. В том-то и дело, что в колыбельных песнях русские няни, мамы, бабушки нередко выговаривали, выпевали свои жизненные печали, тревоги, не отделяя тем самым и маленьких членов семьи от общей жизни в доме, ее проблем и трудностей. И проникался ребенок заботами, хозяйственными нуждами всех домочадцев, вбирая вместе с этим и живое слово народа.

Впечатления начальных дней детства у воспитанников русских нянь подчас были настолько сильными, что оказывали определенное влияние на их профессиональные интересы, как это, например, произошло с будущей выдающейся русской актрисой О.О. Садовской. Ее учителями в «школе народного искусства» были и сама Москва с ее «нерастраченными сокровищами русской речи», и ее отец – замечательный исполнитель народных песен, и, конеч-

но, няня, благодаря которой, в определенной мере, особенно удавалось Ольге Осиповне, по отзыву современника, «проникать в глубину сердца женщины из народа» [2, т. 3, с. 173]. В создании необходимого образа помогали актрисе и трогательные по своим переживаниям *колыбельные песни*. Так, например, произошло с ее ролью в пьесе А.Н. Островского «Воевода»: «Но что за звуки, – писал С.Н. Дурьлин, – доносились от убогой колыбели, которую в полумраке уныло качала старуха-крестьянка:

Баю-баю, мил-внучоночек!
Ты спи-усни, крестьянский сын!
Нас Бог забыл, царь не милует,
Люди бросили, людям отдали.
Нам во людях жить, на людей служить,
На людей – людям приноравливать!

Садовская только сидела, пела и качала колыбель, – пела старушечьим, увядшим голосом, но в ее голосе, в хватающем за душу покорном напеве ее песни было что-то до того трагическое и вместе с тем простое, несомненно правдивое, что, казалось, в этой люльке лежит не “мил-внучоночек”, “крестьянский сын”, а вся Русь...» [2, т. 3, с. 203]. Игра актрисы, передававшая боль и страдания ее героини, «неотразимо» воздействовала на зрителей. Сохранились свидетельства о том, что некоторые из коллег Садовской по театру буквально «рыдали» в такой момент: так «хватало за душу» ее исполнение всего-то колыбельной песни... [Там же, с. 204].

Русскую няню не случайно называли пестуницей: от глагола пестовать, что означает «...нянчить, носить, вынашивать на руках ребенка, воспитывать, рóстить, холить, ходить за ним...» [1, с. 1445]. Для этих целей няней всегда были припасены из репертуара народной

педагогики специальные короткие песенки – *пéстушки*. Таковую пестушку, услышанную в нежном возрасте от своей кормилицы-няни – Евгении Борисовны Петушковой – «калужской песельницы и сказочницы», сохранил в памяти писатель А.М. Ремизов: «...Я помню, как, распеленутый, корчу ноги, задирая к лицу – дети это любят, чтобы руками себя за ноги ловить, еще не отличая своего, а она рукой меня *тихонько* по груди и по животу, *тихонечко*: “Потягунушки – повалянушки!” Рука жесткая, и немножко щекотно» [11, с. 25]. Ремизов не приводит полностью эту незамысловатую песенку² няни, но в его описании самой «песельницы» переданы ее бережность по отношению к ребенку, забота о нем, а в повторении, по сути, одного слова – «*тихонько*», «*тихонечко*», характеризующем интонацию нянинного голоса, еще и деликатность ее обращения с малышом, понимание его потребностей, физических и психологических особенностей маленького человека. Вот и холили детишек няни и телесно, и словесно.

А сколько добрых эмоций, радости, светлых надежд дарили ребенку близкие к пестушкам, «полные наивной простоты и обаяния *заговоры-шутки*» [7, с. 41]. Эти счастливые мгновения своей детской жизни сберег в памяти С.Н. Дурылин. Он запечатлел, как, например, поддерживали, умиротворяли его, маленького, в беспокойные для него минуты купания нянины присловья: «Но вот мытье мое конечно. Няня ставит меня на ноги в ванне. И высоко надо мною протягивает медный кувшин с теплой водой. Она

медленно льет на меня воду, смывая левой рукой мыльную пену и весело приговаривая:

Лей, кубышка,
Поливай, кубышка,
Не жалеи, кубышка,
Царского добришка!

Она не жалеет “добришка” – и я счастливо жмурюсь под теплым потоком» [2, т. 1, с. 203]. Ребенок обласкан, окутан любовью, с ним его Ангел-хранитель – об этом тоже говорит ему няня, сама представляющая подобным защитником. И вот его состояние: «Я лежу, спокойный, счастливый, согретый изнутри и снаружи» [Там же, с. 203]. Умела няня одарить ребенка счастьем, всю его душевную просветляющим. Важными помощниками в таком дарении оказывались произведения устного народного творчества.

Проникнутое заботой доброе слово няни умиротворяло, согревало жизнь детей, но могло и развлечь их, повеселить, позабавить. И здесь приходили на помощь другие жанры детского фольклора – разного рода *прибаутки*. Иногда они были настолько неожиданными, яркими, забавными, что оставались в памяти на всю жизнь, вносили в нее творческий задор, рождали особое вдохновение.

Та же О.О. Садовская услышанную от няни *прибаутку-перевертыш* «Поросеночек яичко снес» весело исполняла в спектакле на сцене Малого театра, благодаря чему образ ее героини-свахи ошеломлял зрителей своей правдивостью, чудесным звучанием русской речи, задорной шуткой. В нашей семье перевертыш с «поросеночком» запомнился со слов бабушки: «Где это видано, / Где это слышано, / Чтобы курочка бычка принесла, / Поросеночек яичко снес, /

² Она имеет в записях фольклористов разные варианты. Вот один из них: «Потягунюшки, порастунюшки, / Поперек толстунюшки, / А в ножки ходунюшки, / А в руки фатунюшки, / А в роток говорок, / А в голову разумок» [7, с. 38].

На печи петух обьягнулся, / Сковородник нарумянился, / Саврасуха цыплет выпарила, / По загуменью выводила». К.И. Чуковский называл этот шуточный жанр «лепые нелепицы», считал «умственными играми», отмечая их важную роль в развитии детей: «Вовлекая ребенка в “перевернутый мир”, мы не только не наносим ущерба его интеллектуальной работе, но, напротив, способствуем ей, ибо у ребенка у самого есть стремление создать себе такой “перевернутый мир”, чтобы вернее утвердиться в законах, управляющих миром реальным» [15, с. 448, 469]. Действительно, происходящее в прибаутке невероятно смешит, приписывание тому или иному животному, явлению не свойственных ему функций забавляет, доставляет ребенку удовлетворение, ибо понимание несуразности представленного в таких нелепицах придает ему уверенности в собственных знаниях, свидетельствует о его уме и личных возможностях, повышает самооценку, воспитывает чувство юмора.

Няни, бабушки, матери – все те, кто выхаживал детей, часто обращались к *докучным сказкам* – «шуткам-балагуркам сказочного характера, которыми <...> развлекают детей или стараются отбить у них чрезмерный интерес к сказкам. Докучная сказка предлагается вместо сказки» [7, с. 51]. Их еще справедливо называют «сказочками-издевочками» [Там же]. Они всегда вызывают у детей особую эмоциональную реакцию, в которой соединяются и ожидание интересного, и недовольство от услышанного, и требование подлинной сказочной истории, и веселость от няниной словесной игры-шутки, самой ее манеры рассказывания.

Любила потешить своих питомцев такими «сочинениями» няня

С.Н. Дурылина. С тех детских лет они и сохранились в его памяти: «Сумерки ползут в комнату через три окна, откуда их засылает зимняя навечерь: сумерки липнут к столу, к лежанке и пускают серый густой дым в углы комнаты.

– Няня, скажи сказку!

Няня, отложив спицы с чулком и зевнув, начинает:

– Жила-была...

Так может начинаться длинная-длинная сказка. Страшная, тягучая, от которой бьется сердце и занимается дух: вот такой-то и хочется в этот сумеречный тихий полчас.

Но няня делает хитрое лицо и продолжает:

... бабища,
Вздумала париться.
Взяла пук мочала,
Не начать ли сначала?

Мы громко изъясняем недовольствие на “бабищу”. Мы чуем в этой докучной присказке какую-то насмешку над сказкой и кричим:

– Няня! Скажи сказку! *Этих* не надо!

Этих – значит таких вот присказок: потому что были и другие – про царя и пр. Мы требуем настоящую сказку» (курсив С.Н. Дурылина. – *Н.Д.*) [2, т. 1, с. 215].

При всем своем первоначальном неприятии, со временем докучные сказки начинали цениться детьми, вводились в игры: им нравилась возможность с их помощью самим позабавиться и над младшими по возрасту пошутить. «Сказочки-издевочки» развивали чувство юмора, речевой выразительности, способствовали постижению народной мудрости.

И все же самыми запомнившимися мгновениями в жизни воспитанников русских нянь были те, когда

эти мастерицы погружали их в богатый мир народной фантазии, обращаясь в своих рассказах к *эпическим произведениям* разных жанров, которые, по справедливому заключению ученых-фольклористов, «могут исполняться то как сказки, то как легенды, предания, былины, баллады, бывальщины»³. Конечно, адресуя их своим слушателям, не знали няни всех тонкостей жанровой специфики рассказов, с которыми шли к детям. Но одним были близки волшебные богатырские повести, древнерусские книжные сказочные произведения, другим – сказки о животных или бытовые, третьим – волшебные, с их поражающими детское воображение образами. Были среди нянь любительницы разного рода суеверных повествований – быличек и бывальщин, а кого-то привлекала вообще вся палитра сказочного вымысла. Об этом можно судить по мемуарным, художественным свидетельствам их питомцев.

Образы няни-рассказчицы и детей, внимающих ее историям и эмоционально откликающихся на них, переживающих поистине «блаженное состояние» от погружения в чудеса сказочного мира, живописно нарисовал в рассказе «Запутанное дело» М.Е. Салтыков-Щедрин: «Притаились дети вокруг стола в узкой и низенькой детской; молчат они и не пошевельнутся <...>; все мускулы на этих полных жизни личиках выразили какое-то напряженное внимание; тусклый и трепещущий свет разливают кругом давно забытая и страшно нагоревшая светильня сальной свечи; обычно тихо и мерно дрожит древний голос древней няни с мед-

ными и круглейшими самого круга очками на носу и с незапамятных времен начатым чулком в руках, старую сказку о Змее Горыныче... Люблю я это морщинистое лицо старой няни, люблю ее желтые костлявые руки, люблю ее уверенность, будто она действительно вяжет чулок, между тем как на деле только спускает одну петлю за другою; люблю ее воодушевление, ее сочувствие к высокой добродетели *Полкана-богатыря*, *Бовы-королевича*; люблю ее движение, когда она, внезапно помолодев и озаренная какою-то юною силою, стучит дряхлым кулаком по столу, приговаривая: “Дернет Полкан-богатырь за руку – рука прочь; схватит за голову – голова прочь”... И сжимается детское сердце страхом великим, и сочувствует *Илье Муромцу*, следит за борьбой его с страшным *Словьем-разбойником*, и робко вглядываются зоркие глазки в темный угол комнаты, высматривая, нет ли там *Бабы-яги*, не затаился ли где-нибудь ехидный *Змей Горыныч*, и весело смеются и хлопают дети в ладоши, когда няня неопровержимыми доводами доказывает им, что Змей Горыныч давно околел и издох, гадина, стараниями разных добродетельных витязей... И сладко засыпают они, резвые дети, и самые розовые мечты убаюкивают юные воображения их...» [12, с. 203–204]. Этот пример важен еще и потому, что он позволяет лишний раз убедиться в том, каким разнообразием фольклорных произведений владели русские няни: помнили и могли рассказать детям волшебные героические сказки, в которых герой сталкивается с волшебной силой, волшебные богатырские повести, былины – народные эпические песни о важных эпизодах отечественной истории, воинах и защитниках Руси.

³ Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: учебник для высших учебных заведений. М., 1998.

Атмосферу вечеров со сказками, поведенными наставницами, сохранили в памяти, а потом и рассказали о них в мемуарах многие авторы. Младший брат Ф.М. Достоевского, вспоминая о своей няне Лукерье, писал: «Она является, усаживаемся все в темноте на стулья, и тут начинается рассказывание сказок. Это удовольствие продолжается часа по три, по четыре, рассказы передавались почти шепотом, чтобы не мешать родителям. Тишина такая, что слышен скрип отцовского пера. *И каких только сказок мы не слыхивали, и названий теперь всех не припомним; тут были и про Жар-птицу, и про Алешу Поповича, и про Синюю бороду, и про многое другое. Помню только, что некоторые сказки казались для нас очень страшными*» [9, с. 154].

Заметим, что волшебное, героическое, страшное и трагическое, пришедшее из разных источников, в равной степени осваивалось нянями и передавалось «выходкам». А поскольку были они «мастерицами» в рассказывании всех этих историй, то приносили в них свои собственные оценки персонажам, их характерам, свою трактовку их поведения. Этнограф, фольклорист А.В. Потанина вспоминала: «Умела нянька также рассказывать и сказки. В ее устах все эти Иванушки-дурачки получали различные оттенки индивидуальности, в каждой сказке она умела придать им своеобразную окраску. Один был совсем наивный дурак, другой – с хитростью, третий – с упрямством, озорной дурак. Были также и трогательные рассказы. Больше всего я любила рассказы о царевне-лягушке, о том, как она, в качестве жены младшего Ивана Царевича, завоевала себе все симпатии, и как муж сжег ее шкурку и за это должен был искать ее по белу свету...» [Там же, с. 192].

Замечательный пример того, как няня становилась соавтором созданного народом сказочного мира, привела в своей книге «Забятая сказка. Письма об ушедшей любви, об ушедшей России» писательница М.В. Имшенецкая – представительница первой волны русской эмиграции. Свое повествование она начинает с рассказа о няне *Карповне*, оставившей «неизгладимый след» на жизненном пути Татьяны – главной героини произведения. В свидетельстве Имшенецкой передан удивительный по образному видению мира, богатству речи творческий дар этой няни: «Чего бы ни коснулась моя талантливая рассказчица, она мастерски рисовала ребенку происходящее и властно вела за собой. У нее не было мертвых слов. Все ярко жило, казалось действительностью. Она заставляла Вас участвовать, присутствовать и переживать. Вот, например, ее описание в сказке “Иван Царевич и Серый Волк” бури, которой в книжке нет. “И послал злой колдун вдогонку беглецам бурю. Бежит, торопится первый гонец, небольшой ветерок, листики собирает, вперед себя посылает. Второй, посильнее, в кучки, в столбики, а третий, самый свирепый, как свистнет, как завоет, да все листики с пылью, с сосновыми иголочками кверху воронкой по всему лесу распушит, закрутит завируху, ну и пошла потеха. Тоненькие березки, молодяжники, к земле клонятся, листики трепещут, обрываются, от родимого деревца уносятся. Осина стонет, поскрипывает, ей всегда тяжело – Иудой опоганена. Загудели, зашумели сосны старые. Травушка низко ковром стелется. И завывало лесное зверье, заматалось, берлог своих найти не могут. Кружатся, мечутся пичуги большие и малые, растеряли свои гнездышки. Обломали

крылышки, замертво на землю падают, около деток, насмерть разбившихся. А ветер шнырит, подхлестывает, во все щелочки залезает, сосновые шапки друг о друга стучат. По лесу гул идет, а нечисть хохочет, улюлюкает. Раскололась старая сосна, преградила путь. Замертво пал конь, царевна на земле очутилась...” и т.д. Любила Карповна трагические места, рискованные положения, безвыходность» [4, с. 8–9]. Даже этот небольшой фрагмент рассказа поражает мастерским владением няней интонационными особенностями сказочного повествования, создающими нужный эффект, в том числе и за счет инверсии; впечатляет выразительными глаголами, обилием слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, вносящими в повествование лирическую ноту, использованием такой характерной для этого жанра риторической фигуры, как тавтология, способствующей усилению эмоционального звучания речи.

Очевидно, что детей притягивали, согласно определению С.Н. Дурылина, «настоящие» сказки, а из них запоминались и вызывали живую эмоциональную реакцию прежде всего те, которые несли в себе непонятное, подчас и страшное, тревожили детское воображение. В воспоминаниях о своей няне Сергей Николаевич воспроизвел ее подход к известным сказочным сюжетам, дар импровизации, языковую, интонационную самобытность изложения, которые формировали и детские впечатления. Будучи городским человеком, «няня Поля» по-своему трансформировала сказки, создавая из них произведения, приближенные к реальной жизни тех, кто ее слушал. Вот как, например, воспринимали дети одно из таких ее повествований: «Обычная сказка, – вспоминал писатель, –

русский деревенский мальчонка Лутонюшка, перехитривший Бабу-ягу, – была в нянинных устах совсем не сказкой, хорошо нам известной и издавна любимой, а была *повестью* о действительном, бывалом и таком возможном, что вот-вот могло случиться с нами, купеческими детьми, в Плетешках⁴.

Баба-яга,
Костяная нога.
Руки жилистые...

Нам стоило обернуться к окну, чтоб увидеть ее.

Окно выходило в узкий закоулок нашего сада, за ним был опушенный снегом забор, за забором – чужой сад, занесенный снежными буграми, а за бугром старый дом, а в нем – видно было в окно – топилась русская печь. Ее широкое жерло пылало ярким, бурным пламенем, и какая-то горбатая старуха, в черном шлыке, возилась с ухватами, ввергая в горячий пламень черные горшки и котлы.

– Горят огни горячие.
Кипят котлы кипучие, –

сказывала няня. Да какое же могло быть сомнение: вот они, эти огни, вот эти котлы за окном. Мы жались от страха друг к другу – и в сердце закрадывалось невольное опасение: Лутонюшка-то перехитрил Бабу-ягу и не попал в горластую печь с пылающим жаром, – так он был молодец, славный мальчик, – а я? А мы?

Няня никогда не уверяла, но и не разуверяла нас в том, что старуха в шлыке не Баба-яга, а стряпуха, почему-то в этот сумеречный час всегда

⁴ Плетешки – Плетешковский переулок в Москве, где С.Н. Дурылин провел свои детские годы [2, т. 1, с. 53–57].

топившая русскую печь, и что горшки, что метала она в пламя, не с ягичной снедью, не с человечинкой, а с грешневой кашей и со щами, – и сказка о Лутоне превращалась для нас в повесть о том, что было с ним, крестьянским мальчиком, а может быть и с нами, купеческими детьми» (курсив С.Н. Дурылина. – Н.Д.) [2, т. 1, с. 216–217]. Дети оказывались не только слушателями этих завораживающих историй, но и невольными участниками происходящего, привнося поэзию в обыденное. Сказка связывала детские переживания с самой жизнью, с тем сложным и трудным, с чем возможна и у них встреча, которая потребует уже их собственного, а не сказочного персонажа, решения.

Конфликт доброго и злого в волшебном мире народного искусства слова, нелегкие испытания, выпадающие на долю главных героев, торжество справедливости, наказание злодеев и чудесное спасение обиженных, сама поэтическая стилистика таких произведений – все впечатляло детей, вызывая соответствующую эмоциональную оценку, в которой, с одной стороны, появлялась готовность отождествиться на чужую беду, воспрепятствовать злу, а с другой, – рождалась уверенность в возможности преодоления жизненных бед и несчастий. Таким образом крепла и закалялась душа растущего.

Умели эти хранительницы детей находить, выбирать такие произведения фольклора, которые оказывали нравственное воздействие на детскую душу, являя примеры благородства и подлости, отваги и трусости, самоотверженной материнской любви и чуткости, сыновнего благородства и мужской доблести. Такой в жизни писательницы А.К. Чертовой была

«Сказка про Ивашечку», которую, услышав от няни, она особенно любила. А поскольку ребенку свойственно становиться на сторону слабых и обиженных, то и в его душе такие примеры пробуждали добрые чувства, стремление к справедливости и правде. Слово няни поддерживало и потом, уже выросших питомцев, позволяя им справляться с проблемными ситуациями. Той же А.К. Чертовой запомнилась еще одна сказка – про Лютонюшку: «И она рассказала, как жили дед да баба, и у них не было детей, и как старуха горевала об этом. Однажды, сидя у печки, раздумалась старуха о том, что, вот, кабы у них был сыночек, да назвали бы они его Лютонюшкой, сидел бы он около нее на скамеечке, а она бы ему сказки рассказывала... И в это время входит в избу старик ее со связкой дров и, подойдя к печке, швырнул охапку дров к ногам старухи. “Ахти!” – разохалась, расплакалась старуха, схватившись за голову. “О чем ты, старая, плачешь?” – “Да как же мне не плакать, – отвечает старуха, – ведь кабы был у нас сыночек Лютонюшка, да сидел бы он тут вот около печки, а ты бы швырнул так вязанку дров, так ты бы его убил бы на месте!..”» [9, с. 290]. Учила сказка не придумывать себе беду, не воображать ее беспричинно, не расстраиваться заранее, по пустякам, и не лить понапрасну слезы. «И потом в жизни, – признавалась автор мемуаров, – много раз я вспоминала эту нянину сказку, когда, по присущей моему характеру слабости, волновалась воображаемыми страхами» [Там же, с. 291].

Интересное свидетельство о том, как память о рассказах, сказках кормилицы-няни определяла процесс рождения его собственных произведений, оставил в своей книге

«Подстриженными глазами» замечательный сказочник А.М. Ремизов. В главе «Первые сказки» писатель вспоминал: *«Каких только сказок я не наслушался в те первые мои годы! И о “семивинтовом зеркальце” – что-то вроде пятигранного камня, талисмана Ала-ад-дина: если его повертывать, увидишь весь мир, все земли, и куда ни захочешь, вмиг перенесет тебя на то место и без всяких ковров-самолетов, только скажи куда; и о волшебном “глазе”: его, обернув в салфетку, надо хранить в чистой тарелке, и когда надобно, вставь в свои “пялки”, и с ним все открыто, – все мысли и желания человеческие будут тебе, как свои. Читая потом записи сказок в этнографических сборниках, я все прислушивался, я искал среди строчек, я хотел вспомнить те первые, и случилось, вдруг слышу – и тогда я писал не по тексту, а с голоса калужской песельницы и сказочницы, Евгении Борисовны Петушковой»* [11, с. 28]. Более того, в образе этой нянюшки представляла для А.М. Ремизова «сама русская земля», являясь во всем своем очаровании и красе: *«И вся-то в цветах, праздничная! – ленты, бусы, кокошник, прошивы, кружева – ее поле, ее лето – ее “лелю” и ее “ладо” – от Ивана Купала до Ильина дня. Я счастлив, что родился русским на просторной, полной до краев, глубокой бездна, как океан, русской земле Льва Толстого и Достоевского в ее сердце – Москве с освященным в веках Кремлем, “красным звоном”, напевной московской речью, и русская кормилица меня выкормила и научила меня ходить по земле»* [Там же, с. 24]. Память об этой чудесной женщине, свои чувства к ней писатель сберег до конца жизни. Много было им утрачено в тяжелые годы револю-

ции, эмиграции, а карточка, на которой он, семимесячный, был снят вместе с кормилицей-няней, уцелела. Но даже, по его признанию, если бы она, карточка, и погибла, образ волшебной рассказчицы все равно остался бы с ним: он «живет для меня, – писал Алексей Михайлович, – в моих книгах-сказках: *Докука и балагурье и Русские женщины*. А с ними неотделим образ: Россия» (курсив автора. – Н.Д.) [Там же, с. 24].

Надо признать, что не каждая из нянь отличала «золото» от подделки и могла одарить своих детей подлинным богатством народной поэзии. Но, судя по множеству благодарных отзывов питомцев о полученных от своих первых воспитательниц основ национальной культуры, мы можем утверждать, что подавляющее их большинство чувствовало душу народа-художника, понимало, ценило подлинную красоту его устной словесности, а потому они и детям ее доносили и открывали. В своем окормлении тех, о ком радели, няни использовали фольклорные произведения разных жанров⁵, эмоционально воздействуя на многие струны детской души. Народное слово развлекало детей, утешало и утишало, согревало любовью и нежностью, пробуждало их фантазию и воспитывало, преподносило необходимые жизненные уроки.

Знакомство с такой богатой хорошими примерами воспитательной деятельностью русской няни закономерно выводит на вопрос: а умеем ли мы, взрослые, сегодня так разговаривать с детьми, так влиять на их воображение, обогащать их чувственный

⁵ К сожалению, объем статьи не позволяет ввести в нее материал об активном бытовании в среде нянь демонологических рассказов и особом внимании к ним детей.

мир, так помогать им в постижении наследия народа, открывая в нем стремление к утверждению в жизни идеалов добра, мужества, стойкости?! И вот какие возникают по этому поводу размышления. В наши дни о равнодушии детей к книге, родной истории говорят почти все. Но обвинять их в отсутствии интереса к чтению, народной культуре в том числе, легко, а с себя спросить не всегда получается. Ушли из нашей жизни и нянины сказки, и традиции семейного чтения, бесед с детьми по важнейшим жизненным проблемам. Все на ходу, на бегу, в суете... А потому и начинаем договариваться до того, что уж и сказки народные детям не нужны, что многие из них «устарели морально», – так, например, утверждает детская писательница Е. Матюшкина в интервью корреспонденту «Вечерней Москвы»⁶. А отвечая на вопрос, «какие же сказки нужны сегодня детям», дала такие советы-рекомендации: первое – «простые, адаптированные для их “скоростного восприятия”». Из этого суждения напрашивается вывод: детям следует давать сочинения, над которыми и думать не надо и героям которых сопереживать не обязательно! А как же понимать иначе, если «скорость» – главное? Во-вторых, считает она, надо разворачивать сказочные действия «в понятном мире, среди понятных вещей». Иными словами, убрать самый важный элемент сказочного мира – его чудо, тайну, волшебство, загадочность. Как тут не вспомнить тех, кто в 20-е годы прошлого века также предлагал «заменить народные нереальные, фантастические сказки простыми, взятыми

из мира действительности и природы!» [15, с. 423]. Именно против таких деятелей от педагогики и выступал тогда К.И. Чуковский. Требования «ярких противниц сказок» он изложил в книге «От двух до пяти» (глава «Борьба за сказку»): «Никаких уступок, никаких послаблений! *Выбросить все без исключения сказки, былины, весь русский и всемирный фольклор!*» Эти взгляды поэт-сказочник охарактеризовал как «мракобесные теории» [15, с. 423]. Как видим, их сторонники не перевелись и сегодня. Есть и еще одна, третья, рекомендация писательницы Е. Матюшкиной. По ее мнению, «сложным образам в сказке делать нечего». Понимаем это так: а зачем нашим детям «утруждаться»? Зачем им над чем-то задумываться? Дайте им простенькое – «низкокалорийный продукт» – вон его сколько на книжном рынке (слова самой сторонницы этих суждений!). Она и рецепт приготовления этого продукта придумала: «Взять немного текста, написать легко и с юмором, приправить большими картинками, добавить лихой сюжет, заданий и игр», – вот и полюбят дети чтение! Вначале, после прочтения этих советов, показалось: шутит автор! Ан нет! Все вполне серьезно: не надо хвататься за свое «вчера» (старье же!), не надо ничего усложнять («чем проще, тем лучше»), а стоит уступить дорогу Смешарикам и им подобным персонажам.

Хорошо бы новомодным сочинителям знать заветы классиков детской литературы, том числе и в связи с советами по чтению «низкокалорийных продуктов» (другие-то наши дети, считают они, «не переварят»). Вот о чем, в частности, предупреждал А.Н. Толстой: «Писатель никогда не должен <...> спускаться до уровня понимания ребенка, приседать перед

⁶ Крученко О. Наскучили мамы сказки // Вечерняя Москва. 2020. № 33. С. 27.

ним и притворяться, что он сам маленький. Ребенок всегда посмотрит на такого писателя с большим удивлением: “Чего ты, дяденька, передо мной ломаешься?” Ребенок всегда хочет лезть вверх. Ему всегда импонирует взрослый человек, потому что он сам хочет быть взрослым. *Не нужно бояться, что ребенок чего-то не поймет, – непонимание всегда есть импульс к творчеству. Не поймет, так спросит*» [14, с. 381–382]. Автор «Детства Никиты», «Приключений Бурагино», как и другие замечательные детские писатели, всегда ориентировался не на малые способности детей, а на большие, верил в них, тянул вверх, а не опускал до уровня потребителя легкого, приправленного картинками, простенького чтения.

А о том, зачем нужны ребенку поэтические плоды народного творчества, вбирающие в себя и чудесный вымысел, и невероятную фантастику, и подлинную жизнь человека, хорошо сказал И.А. Ильин: «Сказка будит и пленяет мечту. Она дает ребенку первое чувство героического – чувство испытания, опасности, призвания, усилия и победы; она учит его мужеству и верности; она учит его созерцать человеческую судьбу, сложность мира,

отличие “правды и кривды”. Она заселяет его душу национальным мифом, тем хором образов, в которых народ созерцает себя и свою судьбу, исторически глядя в прошлое и пророчески глядя в будущее. В сказке народ схоронил свое возжеленное, свое ведение и ведовство, свое страдание, свой юмор и свою мудрость. Национальное воспитание неполно без национальной сказки» [3, с. 204]. Именно поэтому и сегодня актуальным и для родителей, и для современных нянь, и для любого учителя остается призыв известного русского историка, педагога В.Д. Сиповского: «*Дайте же детям хоть немного подышать чистой поэзией, доступной для них; не душийте их только статейками, нарочно и хитроумно придуманными разными составителями хрестоматий для растягивания во все стороны мыслительной способности детей. Дайте им пожить хоть немного той жизнью, какую жил и живет народ, полепетать той речью, которая создана людом, не учившимся в школе ни спряжениям, ни склонениям. Пусть дети, а потом и юношество побудут побольше в чарующем мире поэзии, и вы увидите, что у них тогда найдется, о чем говорить, и заговорят они живым словом...*» [13, с. 160].

Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 3. М., 2000.
2. Дурылин С.Н. Собрание сочинений: В 3 т. М., 2014.
3. Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. М., 1996.
4. Имшенецкая М.В. Забытая сказка. Письма об ушедшей любви, об ушедшей России. М., 2018.
5. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М., 1987.
6. Лодыженская О.С. Ровесницы трудного века: Страницы семейной хроники. М., 2017.
7. Мельников М.Н. Детский фольклор. М., 1987.
8. Михневич В.О. Русская женщина XVIII столетия. М., 1990.
9. Няня. Кто нянчил русских гениев / сост. В.Н. Тороповой. М., 2017.
10. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. М., 1974.
11. Ремизов А.М. Собрание сочинений. Т. 8. Подстриженными глазами. Иверень. М., 2000.

12. *Салтыков-Щедрин М.Е.* Собрание сочинений: В 20 т. Т. 1. М., 1965.
13. *Сиповский В.Д.* О развитии дара слова у детей // «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово!..» Классики и современники о русском языке. Антология / сост. Г.Н. Красников. М., 2013.
14. *Толстой А.Н.* О литературе. Статьи, выступления, письма. М., 1956.
15. *Чуковский К.И.* Стихи и сказки. От двух до пяти. М., 1981.

References

1. Dal V.I. Tolkovyj slovar zhivogo velikoruskogo yazyka: V 4 t. [Explanatory dictionary of the living great Russian language]. Vol. 3. Moscow, 2000. (In Russ.)
2. Durylin S.N. Sbranie sochineniy: v 3 t. [Collected works in 3 vols.]. Vols. 1–3. Moscow, 2014. (In Russ.)
3. Ilyin I.A. Sbranie sochineniy: V 10 t. [Collected works in 10 vols.]. Vol. 1. Moscow, 1996. (In Russ.)
4. Imshenetszkaya M.V. Zabytaya skazka. Pisma ob ushedshej lyubvi, ob ushedshej Rossii [A forgotten tale. Letters about gone love, about gone Russia]. Moscow, 2018. (In Russ.)
5. Literaturnyj enciklopedicheskij slovar [Literary encyclopedic dictionary]. V.M. Kozhevnikov, P.A. Nikolaev (eds.). Moscow, 1987. (In Russ.)
6. Lodyzhenskaya O.S. Rovesnicy trudnogo veka: Stranicy semejnoy khroniki [Peers of difficult age: Family chronicle pages]. Moscow, 2017. (In Russ.)
7. Melnikov M.N. Detskij folklor [Children's folklore]. Moscow, 1987. (In Russ.)
8. Mixnevich V.O. Russkaya zhenshhina XVIII stoletiya [Russia woman of XVIII century]. Moscow, 1990. (In Russ.)
9. Nyanya. Kto nyanchil russkix geniev [Nanny. Who was the nanny of Russian geniuses]. V.N. Toropovoy (ed.). Moscow, 2017. (In Russ.)
10. Pushkin A.S. Sbranie sochineniy: V 10 t. [Collected works in 10 vols.]. Vol. 2. Moscow, 1974. (In Russ.)
11. Remizov A.M. Sbranie sochineniy [Collected works]. Vol. 8. Podstrizhennymi glazami. Iveren. Moscow, 2000. (In Russ.)
12. Saltykov-Shchedrin M.Y. Sbranie sochineniy: V 20 t. [Collected works in 20 vols.]. Vol. 1. Moscow, 1965. (In Russ.)
13. Sipovsky V.D. On the development of the gift of word in children. «I my sohranim tebya, russkaya rech, velikoe russkoe slovo!..» Klassiki i sovremenniki o russkom yazyke. Antologiya. G.N. Krasnikov (ed.). Moscow, 2013. (In Russ.)
14. Tolstoy A.N. O literature. Stati, vystupleniya, pisma [About literature. Articles, speeches, letters]. Moscow, 1956. (In Russ.)
15. Chukovsky K.I. Stih i skazki. Ot dvuh do pyati [Poetry and fairy tales. From two to five]. Moscow, 1981. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.02.2021, принята к публикации 25.03.2021

The article was received on 25.02.2021, accepted for publication 25.03.2021

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: dvoryashin@bk.ru

Л.Ф. Алексеева

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

«Крестный путь русской духовной жизни» в понимании Александра Блока: к 100-летию со дня смерти поэта

Аннотация. Цель статьи – актуализировать исследовательский интерес к личности и творческому наследию русского поэта Александра Блока (1880–1921). Герменевтический анализ художественных текстов поэта сопровождается привлечением биографических, философских материалов, в частности, процитированы высказывания В.С. Соловьева, приведены выдержки из книг Э. Ренана «Наука будущего» и Ф. Ницше «Веселая наука», трудов В.И. Иванова, Ю.И. Айхенвальда, Р.В. Иванова-Разумника и др. Краткими штрихами, запечатленными в воспоминаниях А. Белого, Е. Книпович, К. Чуковского, автохарактеристиках поэта, пунктирно прорисован «сжатый» портрет Блока, постигавшего на логическом и интуитивном уровне духовное состояние русской исторической жизни, освещены некоторые значимые истоки его убеждений, рассуждений и откровений. Бегло намечена переключка переживаний ранних и «зрелых» лет, восхождения к небесному идеалу и погружения в темную стихию адового пространства бытия. Особое внимание уделено некоторым реалиям, внутри которых формировались и уточнялись, отчасти трансформировались взгляды и духовные устои, определившие понимание Блоком сущностного смысла истории и мистического пространства вселенной, «крестного пути России» в годы Первой мировой войны, революционных лет, деятельности поэта после крупного «переворота», обстоятельствам преждевременного ухода. Сделан вывод о том, что личность Блока, воплощенные в его поэзии и прозе концепции истории, русского образа жизни, судеб христианства обладают несомненной ценностью и представляют собой единство феномена и ноумена для литературоведов, школьных учителей, учащихся старших классов, студентов учебных заведений разного уровня.

Ключевые слова: Александр Блок, Андрей Белый, Владимир Соловьев, крестный путь, христианство, сохранение русской культуры, гуманизм, цивилизация, символ, поэма «Двенадцать»

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Алексеева Л.Ф. «Крестный путь русской духовной жизни» в понимании Александра Блока: к 100-летию со дня смерти поэта // Литература в школе. 2021. № 4. С. 24–39. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-24-39

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-24-39

L.F. AlekseevaMoscow Region State University,
Mytishi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

“The road to Calvary of the Russian Spiritual Life” in Alexander Blok’s understanding: On the centenary of the poet’s death

Abstract. The purpose of the article is to update the research interest in the personality and oeuvre of the Russian poet Alexander Blok (1880–1921). Hermeneutic analysis of the poet’s artistic texts is carried out along with the employment of biographical, philosophical materials, in particular, there are quotations from V.S. Solovyov’s statements, from Ernest Renan’s “Science of the Future” and Friedrich Nietzsche’s “Merry Science”, from works by V.I. Ivanov, Yu.I. Eichenwald, R.V. Ivanov-Razumnik, etc. The brief strokes, imprinted in the memoirs of Andrei Bely, Evgenia Knipovich, Kornei Chukovsky, the poet’s auto-characteristics, dotted the “compressed” portrait of Blok, who, on a logical and intuitive level, comprehended the spiritual state of Russian historical life, illuminated some significant origins of his beliefs, reasoning and revelations. The call to the experiences of the early and “mature” years, the ascent to the heavenly ideal, and immersion in the dark element of the hellish space of existence is planned. Particular attention is paid to some realia, within which the views and spiritual foundations were formed and refined, partly transformed. They determined Blok’s understanding of the essential meaning of the history and mystical space of the universe, “Russia’s road to Calvary” during the First World War, the revolutionary years, the poet’s activities after a major “coup”, the circumstances of his premature decease. It is concluded that the personality of Blok, as well as embodied in his poetry and prose concepts of history, the Russian way of life, the fate of Christianity have an undoubted value and represent the unity of the phenomenon and the noumenon for literary scholars, school teachers, high school students, students of educational institutions of different levels.

Key words: Alexander Blok, Andrei Bely, Vladimir Solovyov, the road to Calvary, Christianity, preservation of the Russian culture, humanism, civilization, symbol, the poem “Twelve”

CITATION: Alekseeva L.F. “The road to Calvary of the Russian Spiritual Life” in Alexander Blok’s understanding: On the centenary of the poet’s death. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 24–39. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-24-39

1

Заявленная тема – далеко не нова; она была так или иначе затронута в многочисленных размышлениях о поэте его современников, литературных критиков, мемуаристов и философов, исследователей советской и постсоветской поры, но содержит неисчерпаемые источники новых интерпретаций.

Будучи лириком, мыслителем, воспитанным в лоне христианского уклада, Блок предъявлял романтические (безмерные) требования к искусству, воодушевившие несколько поколений русской деятельной молодежи XX в. (что касается XXI в. – здесь больше вопросов, чем поводов для утверждения). Внимание многих исследователей к творчеству Блока и в целом к поэзии Серебряного века не утрачено и в наши дни [2; 6; 8; 9; 15; 16; 24].

Творческий путь Александра Блока на всем его коротком, но грандиозно заряженном протяжении был ориентирован на философскую и организационно-просветительскую программу духовно-творческой деятельности Владимира Соловьева, в частности, на идеи его книг: «Духовные основы жизни», «Чтения о богочеловечестве», «Оправдание добра», «Смысл любви», «Три разговора». Под влиянием философа создавались не только многие страницы «Стихов о Прекрасной Даме», отражавших идеи софийности и всеединства. Сама необыкновенная, многогранно одаренная личность мыслителя увлекала Блока как пример человеческого совершенства, творческой устремленности к преобразованию национальной и всеобщей исторической жизни. Двадцатилетний будущий философ В.С. Соловьев

писал своей кузине о надеждах на действительное преобразование человечества: «Я не только надеюсь, но так же уверен, как в своем существовании, что истина, мною сознанная, рано или поздно будет сознана и другими, сознана всеми, и тогда своею внутреннею силою преобразит она весь этот мир лжи, навсегда с корнем уничтожит всю неправду и зло жизни личной и общественной, – грубое невежество народных масс, мерзость нравственного запустения образованных классов, кулачное право между государствами – ту бездну тьмы, грязи и крови, в которой до сих пор бьется человечество; все это исчезнет, как ночной призрак перед восходящим в сознании светом вечной Христовой истины, доселе непонятой и отверженной человечеством, – и во всей своей славе явится царство Божие – царство внутренних духовных отношений, чистой любви и радости – новое небо и новая земля, в которых правда живет» [21, с. 172].

Блоковские произведения многократно переосмысливают, развивают, по-новому конкретизируют и обогащают то, что оказалось для него плодотворным в соловьевских формулах духовного (религиозного, символического) восприятия жизни. Благодаря знакомству с личностью и философскими сочинениями Вл. Соловьева, мир открывался Блоку в своих мистических высотах и глубинах, творчески преобразовывался, входил в душу, становился заново рожденным словом поэта.

Начало творческих опытов молодого Блока сопровождалось радостным приятием созданного Богом мира. Читателю открывается сердце юного поэта, мир которого освещен первозданным солнечным светом

любви. Но уже и в ранней лирике есть предчувствие бед и грядущего духовного преображения в огне катастроф (например, в стихотворении «Гамаюн»).

Вслед за древним философом Платоном, а также в увлечении Вл. Соловьевым, поэтически освоившим платоновскую интерпретацию духовной сущности мироздания, Блок, как и другие символисты, угадывал в земной истории, в конкретных событиях, картинах природы, человеческих поступках и бытовых деталях – воплощение незримых процессов духовного характера. Все лежащее на поверхности, созерцаемое непосредственно – «Только отблеск, только тени / От незримого очами» [21, с. 75]. По Соловьеву, трагическая, даже катастрофическая основа бытия проникает в отдельную человеческую жизнь и предопределяет состояние вселенной. Обе «стихии» находятся в органическом взаимопроникновении, стержнем которого является «смысл любви», что интуитивно выражает лирика Соловьева, – не только его философские сочинения. Силу бессмертного бытия заключают в себе горячие, «пламенные муки» любовной страсти: «В бездну мрака огневую / Льет струю свою живую / Вечная любовь» [Там же, с. 74]. Вместе с тем поэт-философ и мрачную, демоническую сторону бытия не упускал из виду, и эту всеохватность осмысления вселенской структуры наследовал Блок с той же последовательностью, как и верность пути к постижению смысла любви.

2

Значительную роль в осмыслении Блоком судьбы России сыграли его взаимоотношения с Андреем Белым,

диалог с которым способствовал пристальной концентрации сознания на вопросах «крестного пути русской духовной жизни». Литературная, творческая, мистическая и общественная деятельность Блока и Белого разворачивалась параллельно. Она совпала со взлетом духовных постижений и одновременно трагическим крушением целого уклада, и это поставило их обоих, хотя и не только их, в центр разлома. Они переживали его как поэты и мыслители, которым открывались бездны тьмы и ускользающие, но желанные источники света.

Андрею Белому принадлежат и наиболее выразительные и подробные воспоминания о Блоке. Описывая бытовые ситуации во время посещения Шахматова, отдых, непритязательные беседы, которые не касались глубокого восприятия жизни, ее трагизма, Белый включил в поток воспоминаний такой эпизод: «Раз, слушая, он [Блок] наклонил низко голову; но и наклон головы и поставленный нос выражали растерянню недоумение: “хн” или “ха”, – смесь иронии, что все – игра, с беспредметным испугом слепца, раскоряченного на кресле, на кочке болотной, и перебирающего не маховую кисть, а бандуру с расстроенным строем; вдруг встал, взяв за локоть, увел на террасу; спустились с ним в сад, упдающий круто в лесняк, стали в поле среди трав; с закривившимся ртом разгрызал переломанный злак; выговаривал медленно мысли, подчеркивал, что они – не каприз; нет, – он знает себя, мы его принимаем за светлого; это – неправда: он – темный» [4, с. 362]. Это признание характеризуется описанием звуковой стороны, так сказать, аранжировки (недаром Белый был

тесно окружен музыкой: мама играла, сам импровизировал, дружил с музыкантами): «Голос – поддох: носовой, чуть туманный, надтреснутый; как колуном колол слово свое, как лучину, прося у меня безотчетно прощения взглядом невидящих и голубых своих глаз: – “Темный я!”» [4, с. 362]. Здесь уже молодым Блоком заявлена проблема острого и мучительного осознания зла, проникающего и в собственную душу, что позднее нашло воплощение в многочисленных стихотворениях, драмах и поэмах.

Описывая события зимы 1905/1906 гг., Андрей Белый запечатлел пешеходную прогулку вместе с Блоком по Петроградской стороне, от Гренадерских казарм, где поэт с женой тогда жили: «Ведет от казармы кривым переулком, наполненным людом, бредущим от фабрик; мелькали измученные проститутки; мигали харчевни; <...> Стройный, с лицом розовеющим, в шубе и шапке мехастой, он щурясь оглядывал отблески стекол, рабочих с кулями, ворон; этот взгляд был летучим, не пристальным, видящим целое <...>. // Вот он меня остановит; и взглядом своим переулком возьмет: – “Захудалая жизнь: очень грустно...”» [Там же, с. 482].

Убеждения и принципы Блока вынашивались также в диалоге с Вячеславом Ивановым, многие положения которого отзываются в «прозе» и поэзии младшего современника-символиста. Характеризуя «родовое наследье» символизма, «Сирин учебного варварства», в частности, указывал, что оно проявляется «в намекающемся самоопределении поэта не как художника только, но и как личности – носителя внутреннего слова, органа мировой души, озаменовавателя сокровенной связи сущего,

тайновидца и тайнотворца жизни» [11, с. 185].

В связи с осмыслением поэтического наследия Блока Ю.И. Айхенвальд выдвигал понятие «прирожденная лиричность души», первоизданной лиричности, «вечного лиризма» и считал возможным «принять за мерило достоинства поэта степень совпадения его с лирической категорией духа» [1, с. 468]. Переживая весть о кончине поэта, Айхенвальд обратил внимание на светлые и темные художественные миры в блоковском наследии, сделал заключение, что Блок оправдывает «Россию и свою любовь к ней» «самой поэзией своей. Она – лишний довод в защиту русского духа, новый аргумент в пользу нашей несчастной родины» [Там же, с. 476].

К.И. Чуковский осмысливал творчество Блока в послереволюционной обстановке, агрессивно настроенной против самого понятия «душа», но не мог с этим примириться: «Знаю, что теперь непристойно это старомодное, провинциальное слово, что, по нынешним литературным канонам, критик должен говорить о течениях, направлениях, школах либо о композиции, фонетике, стилистике, эйдолологии, – о чем угодно, но не о душе, но что же делать, если и в композиции, и в фонетике, и в стилистике Блока – душа!.. Эта душа ускользнет от всех скопцов-классификаторов и откроется только – душе...» (курсив наш. – Л.А.) [25, с. 78–79].

3

Блоковские образы ангелов, звезд, комет, многочисленных зорь, небесного простора, ветра, ночных реалий городских улиц и площадей, мостов и храмов наполняют художественное пространство лирики Блока,

отражающей антиномичное противостояние живого, одухотворенного истинным светом Творца, и ложного, обольстительно заманивающего в губительную темь смерти.

Кратко остановимся на конкретном стихотворении, открывающем цикл «Арфы и скрипки». Вот его начало: «Свирель запела на мосту, / И яблони в цвету. / И ангел поднял в высоту / Звезду зеленую одну...» [5, т. 3, с. 158]. Здесь нет намека на Рождество, поскольку упоминается о «яблонях в цвету». Однако объединение темы звезд и пастуха все же включает поэтический текст в сложное смысловое поле, постоянно присутствующее и многократно переосмысленное в художественном мире Блока. Картина, нарисованная поэтом, – своеобразное «воспоминание» о рождении Христа, о чем «сообщила» пастухам появившаяся на небе новая звезда. Этот прекрасный мир изначально антиномичен, образ небесного светила соотнесен с контрастно противостоящим ему символом: помимо звезды высокой, излучающей истинный небесный свет, присутствует еще звезда, отраженная в воде (падшая), призывающая ринуться с моста в глубину, откуда она манит своей искусительной прелестью: «Оставь заботы навсегда...» [Там же]. Стихотворение подготавливает развитие цельного лирического сюжета, заостряющего противостояние темного одиночества замкнутой в себе индивидуальности, в других стихах цикла эмблематически обозначенной предметным образом «визгливого» смычка скрипки, с одной стороны, и – всеобщей слаженности «мирового оркестра», гармонически устроенного, божественно нераздельного потока «музыки».

В преддверии Первой мировой войны Блок создал небольшой цикл стихотворений «О чем поет ветер», лейтмотивом которого является тревожное чувство духовного и интеллектуально-нравственного тупика, составляющего нерв переживаний лирического героя: «Возврата нет страстям и думам» [5, т. 3, с. 284]. Блок обозначил датировку цикла в качестве подзаголовка: 1913. Стихи опубликованы в 1915 г., с посвящением жене, что подчеркивает личный, интимный характер главных мотивов, выстраивающихся в калейдоскоп воспоминаний о юности и скорбных ощущений приближающейся смерти. Неразрывность личного и общего подчеркнута усиливалась еще и тем, что во время опубликования стихов Л.Д. Блок служил в фронтовом госпитале сестрой милосердия. Однако фоном лирических ретроспективных сюжетов и намеков на обстоятельства юности и «зрелых» лет является широкое космическое и духовное пространство: «Мы забыты, одни на земле...» [Там же, с. 282]. На черновике текста с соловьевским обозначением адресата – «Милый друг, и в этом тихом доме...» – Блок записал: «Это написано больше, чем за год до войны» [Там же, с. 602]. Окончательная дата создания многих стихотворений субцикла – 26 августа 1914 г., т.е. самим поэтом лирические стихи осмыслены как предвестье, предчувствие событий, чреватых мировой катастрофой.

В финальную часть цикла «Родина» включено стихотворение, как будто продолжающее мотивы «ветрового» цикла. Достаточно привести хотя бы такие строчки: «Только ветер, гость нахальный, / Потрясает ворота» [Там же, с. 279]. Здесь есть намеки будущего любовного сюжета

«Двенадцати»: «...Как мне гостя отогнать? / Как мне милую – чужому, / Проклятому не отдать?» [5, т. 3, с. 279]. Сюжет любовного треугольника персонажей «Двенадцати», мотив «борьбы» за возлюбленную уже оформился. В поэме любовная история объективируется, эпически отстраняется, попутно символизируется, приобретающая плакатную заостренность, очертания действия, характерного для народных мистерий, балаганного театра.

И еще один сгущенный лирический образ в ветровом цикле, почти что эпиграф к будущей поэме «Двенадцать»: «Ночь полна шагов и хруста» [Там же]. Почти каждого из персонажей поэмы из дома что-то выгоняет на улицу, в зимнюю ночь, во власть ветра, и все они так или иначе тоскуют, поскольку через них проходит гигантский разрыв между временами и мирами – опостылевшим старым и – неизвестным, хотя неодолимо привлекательным – грядущим, устремленным, как прежде, в 1908 г., «в бездонную пропасть, в какую-то синюю вечность» [5, т. 3, с. 167].

Насколько автор революционно-контрреволюционной поэмы остался верен идеям, вдохновлявшим его с юности, мы почувствуем, прочитав во введении к книге В.С. Соловьева «Философские начала цельного знания» слова о приоритете духовного начала в истории, в которых угадывается внутренний стержень будущих «Двенадцати»: «Достоинство частных и ближайших целей человеческой жизни может определяться только их отношением к той общей и последней цели, для которой они служат средствами» [22, с. 69]. У блоковских красногвардейцев цель эта – «впереди»...

«Двенадцать» продолжает все ведущие мотивы блоковской лири-

ки, развертывающиеся в циклах «Распутья», «Город», «Снежная маска», «Возмездие», «Страшный мир», «Родина», «Арфы и скрипки». Текст поэмы является загадочным и постоянно ускользает от социологического, эстетического, исторического, биографического, а также и герменевтического толкования. При точности изображения персонажей, примет революционной эпохи, как будто бы прозрачных указаний на аналогии с началом христианства, за плакатной выразительностью письма в ней для исследователей, школьных учителей и читателей разных возрастов всегда скрываются не расшифрованные до конца смыслы. Безусловно, текст являет собой яркий пример творчества символиста. Об этом, по существу, писали, с привлечением ярких исторических иллюстративных материалов, в монографиях о поэме «Двенадцать» В.Н. Орлов и О.П. Смола [18; 20]. Но и для читателей весьма незрелого возраста, и для литературно и религиозно образованных специалистов поэма остается непостижимой загадкой.

Поэма «Двенадцать» была воспринята частью политизированных интерпретаторов как художественная картина современности, главным образом, как оправдание революции и ее вершителей. Ее пророческие смыслы открылись при жизни поэта разве что ему самому, но и теперь постигаются немногими. До сих пор толкования поэмы, ее связей со всем поэтическим миром лирики поэта остаются чаще всего односторонними, обусловленными желанием подчеркнуть чисто эстетические достоинства произведения, выявить символику отдельных образов. Разумеется, и данная статья

не может претендовать на всестороннее понимание всех многогранных смыслов и оттенков звучания. Термин С.Т. Ваймана «мерцающие смыслы» [7] применительно к восприятию литературного произведения имеет особую значимость для герменевтики блоковского произведения. В поэме многие мотивы лирики включены в «зимний» контекст, драматизируются, наполняются волевой энергией: «Революционный держите шаг». Но главный мотив тревожной беспомощности человека заявлен уже в лирике вполне выразительно: «Как не бросить все на свете, / Не отчаяться во всем...» [1, т. 3, с. 279]. Ветер, от которого «на ногах не стоит человек», уже пронизывает все существо поколения, пережившего «страшные» годы, ведущие к печальному финалу: «В сердцах, восторженных когда-то / Есть роковая пустота» [Там же, с. 278].

Вслед за Достоевским Блок открывал перед читателем, как сложна душа человека, как доступна проникновению в нее греховного начала, как терзают «нового» человека «старые» грехи: прелюбодеяния, ненависть к ближнему, зависть, убийства, безверия, грабежи, глумления над святостью, красотой и самим Богом. Холодно и горько изверившимся во всем людям, вышедшим на вьюжные городские улицы искать «новую правду» на ледяных ветрах, продувающих весь Божий свет. Пристальное зрение автора в поэме «Двенадцать» выбирает явления и человеческие фигуры и помещает их в фокус пересечения современной истории и онтологической безмерности. Причем онтологическое поле скрыто в нечаянных и будто утративших значение словах. Реплики, возгласы, «речи» персонажей, в том числе соглядатая из толпы,

открывают как будто выветрившийся и возрождающийся на глазах заново первоначальный смысл, за которым скрыто религиозное содержание явлений. Смыслы стерлись, а то и утратились напластованиями исторических эпох, но в тайниках сознания живут и готовы вспыхнуть.

Многое здесь построено на иронии по отношению к тем, кто сходит с авансцены истории. Однако насмешкой над прошлым не исчерпывается мировоззрение «новых людей». Ирония «соглядатая», который наблюдает и запечатлевает детали ночного шествия, прерванного убийством, сложно сочетается с эмоциональными состояниями иного свойства, тревогой, страхом, ибо страшный мир сопровождает шествие. Свет – Божий, а люди уходят от Света во тьму, и идут по обледелому городу, удивляясь: «Эка тьма!»

Число красногвардейцев совпадает с количеством апостолов Христа, свидетелей Его Воскресения, хотя именно столько хранителей нового порядка входило в патрульные отряды красной гвардии после октября 1917 г. Это «нечаянное» совпадение для Блока далеко не случайно: оно рождает прочитываемую почти что всеми без исключения читателями художественную параллель с простодушными спутниками Христа, что окончательно открывается в финальной строфе, где обозначена «*надвьюжная*» перспектива. Трагическая сущность прозрений поэта была осознана чуткими литературоведами в конце XX в. Прочитаем финал монографии О.П. Смолы: «Поэма “Двенадцать” – вершина творчества Александра Блока. В ней поэт набрал ту высоту, с которой немудрено сорваться и разбиться вдребезги» [20, с. 264].

4

После создания поэмы, в 1920 г., Блок написал статью «Владимир Соловьев и наши дни», посвященную 20-й годовщине со дня смерти философа, поэта и пророка. Уже на уровне публицистических обобщений развернута здесь параллель между эпохой начала христианской эры и революционными годами. Обратив взор к первому веку, начинающему новое летоисчисление, Блок обнаруживал в нем нечто родственное тому, что наблюдал он сам спустя почти девятнадцать столетий: «Старая половина таяла, умирала и погружалась в тень, новая вступала в историю с варварской дикостью, с гениальной яростью» [5, т. 6, с. 156]. В этой стремительности перемен предчувствовался Блоком огромный заряд воздействий на уходящее стабильное существование: «Предстоят события, ставящие крест на жизнях и мирозерцаниях дальновиднейших людей» [Там же]. Владимир Соловьев по-прежнему близок поэту в революционные годы, поскольку удивительно родственно чувствовал неотвратимость «этого, несмотря ни на что идущего на нас нового мира» [Там же]. Сами наблюдаемые и переживаемые Блоком события подтверждали обоснованность размышлений и пророческой интуиции Соловьева.

Ф. Ницше, обнаружив и провозгласив, что «Бог умер», заключил: «...лишь немногие понимают смысл и значение этой вести, – какие неизбежные разрушения воспоследуют после того, как будет погребена вера, ибо рухнет все то, что зиждилось на ней, зависело от нее, вошло в нее плотью и кровью <...> Нам предстоит испытать всю чашу до конца, когда потянутся нестройной чере-

дой крушения, разломы, катастрофы и обвалы; но кто уже сегодня способен угадать всю полноту грядущих потрясений, чтобы отважиться взять на себя роль учителя и провозвестника этой чудовищной логики ужаса, пророка надвигающегося мрака, когда наступит солнечное затмение, равного которому еще не видывала земля?..» [17, с. 263]. Для тех, кто имеет репутацию «первенцы грядущего века», это затмение воспринимается, «наоборот, как некий новый, не поддающийся описанию свет, как счастье, облегчение, просветление, утренняя заря...» [Там же, с. 264].

Возможно, на Соловьева (может быть, и на Блока) повлияли также рассуждения Э. Ренана, книга которого «Будущее науки» была издана в переводе на русский язык в 1904 г., когда Блок готовил к изданию «Стихи о Прекрасной Даме». В этом сочинении, созданном до рождения Соловьева, в 1848 г., высказывались родственные ему, а затем и Блоку мысли о цели «науки», как она заявляет о себе на протяжении вселенской истории: «Образец совершенства дан нам самим человечеством; наиболее совершенна такая жизнь, которая лучше всего представляет все человечество. Но образованное человечество не только нравственно, оно также учено, обладает большим любопытством, поэтическим талантом и страстностью» [19, с. 22].

Мы найдем у Ренана определение перспективы, отзывающееся у Блока его мечтой о человеке-артисте: «...при более высокой степени умственной культуры может случиться, что чувство, дающее жизнь произведению художника или поэта, пронизательность философа или ученого и нравственное чувство великого

характера, соединяются в одно и создают душу чуткую на все истинное, прекрасное и благое. Это был бы нравственный тип совершенного человека, идеал, не осуществляющийся ни в ком из людей и представляющий для будущего все его содержание» [19, с. 23]. Хотя Ренан имеет заслуженную репутацию позитивиста, но для него научное проникновение индивидуума в жизнь вселенной обрело отнюдь не позитивистскую формулу: «знать это значит познавать Бога» [Там же, с. 25]. В науке и искусстве мыслитель выделял два элемента: «с одной стороны, практические приемы и сноровка, необходимые для открытия истины или осуществления добра; с другой стороны – дух, все создающий и оживляющий, душа, оживляющая произведение искусства» [Там же, с. 22]. Близость социальных воззрений Блока, выраженных им в статье «Интеллигенция и революция», воззрениям Э. Ренана вполне очевидна.

В поэме Блока люди в эпоху революционных потрясений такие же грешники, какими были современники Христа во время его первого пришествия в мир. Но и красногвардейцам, ищущим новых путей, отвергнувшим вместе с погрязшим в грехе миром все прежнее, в том числе отказавшимся от веры в Бога, предстоит нечто предопределенное. Суровая правда о кровавых днях свободы и неясность перспективы исторического движения корректируются образом невидимого его героям, но грядущего впереди них «с кровавым флагом» Христа. Сын бессмертного Создателя Жизни, Бога Живаго – «впереди» этого исторического шествия, несмотря на их погружение в стихию безумных преступлений и страданий. Не в том

дело, что Господь по их *молитве* благословляет их на «мировой пожар в крови», но исторический путь – державный – строителей нового общественного устройства, с их искренностью и истовым взысканием правды, несмотря на провалы в «сугробы пуховые», по убеждению и предвидению автора, имеет священную перспективу. Христос на пути их жертвенного шествия – «впереди». Красный цвет флага напоминает не только о жертвенности (не бояться «буйну голову сложить»), но и о воскресении, литургической перспективе.

В статье «Интеллигенция и революция», нередко толковавшейся как свидетельство того, что Блок «принял революцию» и, как вариант, «продался большевикам», речь идет об ответственности интеллигенции за состояние дел в стране. «Чем дольше будет гордиться и ехидствовать интеллигенция, тем страшнее и кровавее может стать кругом» [5, т. 6, с. 19]. Глубокие причины трагических потрясений имеют душевно-духовную подоплеку: «Душа кровь притягивает. Бороться с ужасами может лишь дух» [Там же]. Отнюдь не идеализируя простонародье, Блок был убежден, что призвание интеллигенции – просвещать заблудших, но видел, что от исполнения этого долга его собратья высокомерно отворачиваются. Поэт верил, что в народе «спят творческие силы; они могут в будущем сказать такие слова, каких давно не говорила наша усталая, несвежая и книжная литература» [Там же].

По замечанию Р.В. Иванова-Разумника, «“Двенадцать”, несмотря на весь свой черный фон, на грязь, на кровь, на злодеяния, захватывает тему мировой революции в сфере настолько высокой, что она недоступна для исторических интересов сегодняшнего

дня» [12, с. 14]. Для автора поэмы характерно особенное доверие к читателю, призванному самостоятельно погрузиться в изображаемое пространство и ощутить атмосферу исторического и духовного кризиса, в перспективе ведущего к реализации промысла Бога о судьбе России и всего человечества. Символическое предчувствие опасностей запечатлено в поэме с помощью образа пса. Иванов-Разумник верно истолковал то, что для нас очевидно стало в связи с тем, что нам известно из ретроспективного обзора истории: «Это только для немногих ослепленных глашатаев новой благой вести может казаться, что старый мир уже побежден <...> Нет, поэт хорошо видит, что злобно “скалит зубы волк голодный”, что от него штыком не отмахнешься, что он, ковыляя позади, ждет только минуты, когда можно будет наброситься и растерзать носителей нового мира» [Там же].

Сложность духовного состояния мира передает отмеченное исследователями «многоголосие», присущее романам Достоевского, когда автор при всем сочувствии к персонажам, угадывая в каждом начала добра, тем не менее, показывает, что за ними и в них проявляются духовные реалии, объективно присущие современности, не подвластные воле автора. Обладая свойством «вненаходимости» (термин М.М. Бахтина), автор поэмы «Двенадцать», тем не менее, всю гамму настроений эпохи вобрал в свое сердце, он «отзвук целого оркестра, т.е. – отзвук души народной» [5, т. 5, с. 371], потому что пережил – с удивительной искренностью и русской беспощадностью к себе – заблуждения и откровения, кровно касающиеся и его самого, и каждого человека на всей земле.

Для Блока спустя два года революция продолжала оставаться в центре его мировосприятия: «...кроме слова *искусство*, у нас в сознании присутствует, конечно, слово *революция*. Хотим мы этого или не хотим, уйти от этого слова некуда, потому что в России два года назад окончилась революция. Каждый день истекшего двухлетия – для всех нас есть день изживания последствий этой окончившейся революции, каждая бытовая мелочь говорит о ней же, каждый изживал эти дни по-своему: активно, пассивно, сочувственно, с ненавистью, тупо, весело, клонясь к смерти, наполняясь волею к жизни, – каждый по-своему, но все равно – с чувством ее неотступного присутствия» [Там же, т. 6, с. 485]. Вскоре вместо слова «революция» Блок начал употреблять слово «переворот», в том числе и в театральной деятельности, в организации государственных театров – «*переворот*».

В конце 1919 г. Блок составлял список произведений русских авторов XVIII и XIX вв. для издательства З.И. Гржебина и написал предисловие к этому списку. Размышляя о том, что нужно сохранить из русской литературы «только что окончившегося “императорского” периода» [Там же, с. 136], поэт обращается к Евангельскому тексту, повествующему о сестрах Лазаря, и объявляет, что избирает «путь Марфы», поскольку он продиктован «исторической минутой», а путь, пройденный предками, вспоминается особенно ярко – оттого, что это «воспоминание» – «предсмертное» [Там же]. Поэт испытывает огромное чувство ответственности перед отдаленным будущим, для которого нужно

сохранить культуру: «Все наше прошлое представляется на суд поколениям, следующим за нами людям, очень отличающимся от нас, потому что переворота большего, чем переживаем мы, русская история не знала по крайней мере двести лет (с Петра), а то и триста лет (Смутное время)» [5, т. 6, с. 136].

С особенным мужеством поэт осознал, что не все из того, что ценилось прежде, уцелеет, будет востребовано в будущем, но взор его устремлен в те времена, когда наследие будет извлечено из «исторического архива»: «...мы надеемся, что мы – люди не только сегодняшнего дня. Именно потому мы считаем, что не имеем права суетиться в дыму пожара, который нас окружает, среди черных груд шлака людского, которым засыпана земля» [Там же]. Охваченная дымом пожаров и мертвыми телами земля – свидетельство катастрофы, к которой привела Европу и Россию цивилизация. Но то, что добыто кровью, – незабвенно, сохраняет свою жизнеспособность: «...мы находимся в здравом уме и твердой памяти, и весь крестный путь русской духовной жизни проходит сквозь наше сердце, горит в нашей крови» [5, т. 6, с. 137].

В марте 1920 г. в заметке по поводу постановки пьесы «Царевич Алексей», созданной на основе романа Д.С. Мережковского «Петр и Алексей», Блок писал о проклятии, «которое несет на себе всякий художник», поскольку «искусство слишком много отнимает у него в жизни» [Там же, с. 393]. В России трагедия художника усугубляется тем, что от него требуют: «Будь пророком, будь общественным деятелем, будь педагогом, будь чиновником, – не смей быть только художником!» [Там же, с. 324].

Блок – с горечью и ироническим вздохом – связывал эту непомерную требовательность с особенностями менталитета: «Сам Мережковский и все мы, люди нескольких смежных поколений, захваченные и перемалываемые всю жизнь нашу гигантским жерновом гигантской эпохи (что будет? “перемелется – мука будет”? Или – только мокрое место останется?), – об этом знали; и – будучи людьми не только в России живущими, но и русскими – сами не довольствовались тем, чтобы быть “только художниками” (как будто этого мало!). Всех нас временами бросало в публицистический и политический жар и бред. Что делать – мы русские...» [Там же, с. 394]. Чувство ответственности за духовное состояние не только России, но и всей планеты – вот что почувствовал Блок за этой многогранной деятельностью, в гуще которой он и сам пребывал, преодолевая усталость, а временами и измождение, «клонясь к смерти».

В статье, озаглавленной пушкинской цитатой «Без божества, без вдохновенья», он писал о цельности потока поэзии и прозы, «который нес на своих волнах, очень беспокойных, но очень мощных, драгоценную ношу русской культуры» [Там же, с. 175]. Раздробленность, специализация грозят тем, что, разбиваясь на ручейки, поток «может потерять силу и не донести драгоценной ноши, бросив ее на разграбление хищникам, которых у нас всегда было и есть довольно» [Там же]. Это звучит вполне злободневно, поскольку и мы наблюдаем неостановимый процесс превращения культуры в одряхлевшую цивилизацию. В неотделимости друг от друга философии, религии, общечеловеческой ответственности, политики Блок видел

«признаки силы и юности», тогда как «обратное – признаки усталости и одряхления» [5, т. 6, с. 176].

Е.Ф. Книпович, находившаяся в кругу близких знакомых Блока в 1918–1921 гг., заметила, предполагая, что ее мнение содержит «критику» с учетом исторической дистанции: «...острейшее предчувствие “тектонических” сдвигов в судьбах человечества порой получало в его толковании христианско-эсхатологическую окраску» [14, с. 4]. Действительно, имя Евгении Федоровны часто встречается в записях Блока этих лет, что дает основание считать достоверными ее свидетельства: «Аккуратный до педантизма, рыцарски вежливый, органически неспособный не выполнить даже самого незначительного обещания, бесконечно внимательный к нуждам близких и очень далеких, Блок в трудные послеоктябрьские годы мог поистине служить образцом подлинной человечности. Он с огромным уважением относился ко всем видам и формам труда. Он говаривал, что “работа везде одна – что печку сложить, что стихи написать”. Ладный, высокий, неутомимый ходок, он спокойно и естественно – без интеллигентского кокетства – орудовал молотком и пилой, топором и лопатой. <...> Блока раздражала отвлеченность, физическая неприспособленность интеллигентов, возводимая к тому же в ранг добродетели» [Там же, с. 6].

Будучи всего лишь сорокалетним, Блок, однако, к весне 1921 г. утратил спортивную форму. Только ли дело было в плохом питании и таскании дров, нервном перенапряжении? Такие вопросы неоднократно возникали.

6 февраля 1921 г. Блок записал в дневнике: «Следующий сборник стихов, если будет: “Черный день”» [5, т. 7, с. 403]. Это словосочетание присутствует в знаменитом стихотворении «Пушкинскому дому», датированном 11 февраля 1921 г.: «Как мы черный день встречали / Белой ночью огневой...» [Там же, т. 3, с. 376].

Помимо напряженной работы для театра и издательства «Всемирная литература», в последние годы и месяцы жизни Блок занимался бесчисленными проблемами «нового быта», заботясь о выживании членов своей семьи и людей, которым мог помочь. Достаточно сделать выписки нескольких коротких строчек из записных книжек.

1919 год. 25 октября: «Пилю мебель. Ночью – перестановка мебели» [Там же, т. 9, с. 479]; *17 ноября:* «До каких пределов дойдет отчаянье? – Сломан на дрова шкапик – детство мое и мамино» [Там же, с. 480]; *31 декабря:* «Символический поступок: в советский Новый год я сломал конторку Менделеева» [Там же, с. 484]. *1920 год. 23 января:* «Похоронные хлопоты» [Там же, с. 486]; *28 февраля:* «Усталость гнетет» [Там же, с. 488]; *25 июля:* «Выгрузил с барки ½ куба дров в три часа» [Там же, с. 497]; *26 августа:* «Весь день уборка дров в подвал» [Там же, с. 500]; *18 сентября:* «Усталые нервы» [Там же, с. 502]; *29 октября:* «Продолжается нервное состояние. Работать мучительно. Дрова, печки» [Там же, с. 505].

Во время весенней поездки в Москву обнаружилась слабость. По предположению врачей и мемуаристов, это следствие переутомления и недоедания. К.И. Чуковский, сопровождавший Блока во время его последней поездки в Москву, в мае 1921 г., записал,

неожиданно заметив страшную перемену: «Передо мною сидел не Блок, а какой-то другой человек, совсем другой, даже отдаленно не похожий на Блока. Жесткий, обглоданный, с пустыми глазами, как будто паутиной покрытый. Даже волосы, даже уши стали другие. И главное: он был явно отрезан от всех, слеп и глух ко всему человеческому» [25, с. 43].

Обстоятельства преждевременной кончины Блока, при наличии многочисленных документов и свидетельств, остаются мало проясненными.

По мнению Блока, творческая полоса революции сменилась победой того, что он определял как цивилизацию. Несмотря на то, что поэт написал «Интеллигенцию и революцию», уверял в анкете, что интеллигенция «может и должна сотрудничать

с большевиками», многое в позиции Блока – его аналогия современности с началом христианской эры, осмысление внеисторического смысла происходящих в России перемен, любовь к России, «Скифы», авторитет поэта и мыслителя, духовное превосходство над цивилизованным мещанством – все это явно не устраивало Кремль и завершилось для 40-летнего поэта скорбно-трагическим финалом.

Личность Блока, его земной путь, концепции русской и западноевропейской культуры и цивилизации, русского образа жизни, судеб христианства обладают несомненной ценностью и представляют собой единство феномена и ноумена для культурологов, философов, литературоведов, школьных учителей, студентов учебных заведений разного уровня.

Библиографический список

1. Айхенвальд Ю.И. Силуэты русских писателей. М., 1994.
2. Александров А.С., Александрова Э.К. «Поэзия имеет право быть иногда неясной...» (А.А. Блок в рецепции А.А. Измайлова) // Сибирский филологический журнал. 2020. № 1. С. 122–134.
3. Белый А. Собрание сочинений. Котик Летаев. Крещеный китаец. Записки чудака. М., 1997.
4. Белый А. Начало века. М., 1990.
5. Блок А.А. Собрание сочинений: В 8 т. М.; Л., 1960–1963.
6. Бузова С.Н. «И увидел я новое небо и новую землю...»: опыт откровения в литературе первых лет Октября // Русская революция 1917 года в литературных источниках и документах. М., 2017. С. 41–47.
7. Вайман С.Т. Мерцающие смыслы. М., 1999.
8. Жукова А.А. А.А. Блок и Н.С. Гумилев: религиозно-философские основы творчества (женский Идеал и его интерпретации): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2018.
9. Жукова А.А. Смерть как утрата Идеала в позднем творчестве А.А. Блока // День литературы (Москва). 2017. № 5.
10. Иванов Вяч. И. Родное и вселенское. М., 1994.
11. Иванов-Разумник Р.В. Испытание в грозе и буре // Блок А.А. Двенадцать. Скифы. СПб., 1918. С. 3–30.
12. Книпович Е.Ф. Об Александре Блоке. Воспоминания. Дневники. Комментарии. М., 1987.
13. Кучин В.П. Раннее творчество А.А. Блока в восприятии Рюрика Ивнева // Словесное искусство Серебряного века и Русского зарубежья в контексте эпохи («IV Смирновские чтения»): материалы IV Международной научной конференции (Москва, МГОУ, 6–8 февраля 2020 г.) / отв. ред. В.Н. Климчукова; сост. Л.Ф. Алексеева, С.В. Крылова. М., 2021. С. 122–130.

14. Ничипоров И.Б. Современность и революция в публицистике А. Блока // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 2 (75). С. 145–147.
15. Ницше Ф. Веселая наука (La Gaya Scienza) / пер. с нем. СПб., 2010.
16. Орлов В.Н. Поэма Александра Блока «Двенадцать». М., 1967.
17. Ренан Э. Будущее науки / пер. с фр. под ред. и с предисл. В.Н. Михайлова; вступ. ст. Н. Симича. 3-е изд. М., 2009.
18. Смола О.П. «Черный вечер, белый снег»: Творческая история и судьба поэмы Александра Блока «Двенадцать». М., 1993.
19. Соловьев В.С. «Неподвижно лишь солнце любви...»: Стихотворения. Проза. Письма. Воспоминания современников. М., 1990.
20. Соловьев В.С. Избранные произведения. Ростов-н/Д., 1998.
21. Тименчик Р.Д. Что вдруг. Статьи о русской литературе прошлого века. М.; Иерусалим, 2017.
22. Чуковский К.И. Блок как человек и поэт. Введение в поэзию Блока. Пр., 1924. URL: <http://blok.lit-info.ru/blok/vosp/sovremenniki-2/chukovskij-aleksandr-blok.htm> (дата обращения: 11.04.2021).

References

1. Aykhenvald Yu.I. Siluety russkikh pisatelej [Silhouettes of Russian writers]. Moscow, 1994. (In Russ.)
2. Aleksandrov A.S., Aleksandrova E.K. "Poetry has a right to be unclear sometimes..." (A.A. Blok in the reception of A.A. Izmailov). *Siberian Journal of Philology*. 2020. No. 1. Pp. 122–134. (In Russ.)
3. Bely A. Sobranie sochinenij. Kotik Letaev. Kreshchenij kitaec. Zapiski chudaka [Collected works. Kitty Letaev. Baptized Chinese. Eccentric notes]. Moscow, 1997. (In Russ.)
4. Bely A. Nachalo veka [Beginning of the century]. Moscow, 1990. (In Russ.)
5. Blok A.A. Sobranie sochinenij. V 8 t. [Collected works in 8 vols.]. Moscow; Leningrad, 1960–1963. (In Russ.)
6. Burova S.N. "And I saw a new heaven and a new earth...": The experience of revelation in the literature of the first years of October. *Russkaya revolyuciya 1917 goda v literaturnyh istochnikah i dokumentah*. Moscow, 2017. Pp. 41–47. (In Russ.)
7. Vayman S.T. Mercayushchie smysly [Shimmering meanings]. Moscow, 1999. (In Russ.)
8. Zhukova A.A. A.A. Blok and N.S. Gumilev: religious and philosophical foundations of creativity (female Ideal and its interpretations). PhD thesis. Moscow, 2018. (In Russ.)
9. Zhukova A.A. Death as the loss of the Ideal in the late work by A.A. Blok. *Den literatury (Moskva)*. 2017. No. 5. (In Russ.)
10. Ivanov Vyach. I. Rodnoe i vselenskoe [Native and universal]. Moscow, 1994. (In Russ.)
11. Ivanov-Razumnik R.V. Trial in thunder and storm. *Blok A.A. Dvenadcat. Skify*. St. Petersburg, 1918. Pp. 3–30. (In Russ.)
12. Knipovich E.F. Ob Aleksandre Bloke. Vospominaniya. Dnevnik. Kommentarii [About Alexander Blok. Memories. Diaries. Comments]. Moscow, 1987. (In Russ.)
13. Kuchin V.P. The early works of A.A. Blok in the perception of Rurik Ivnev. *Slovesnoe iskustvo Serebryanogo veka i Russkogo zarubezh'ya v kontekste epohi («IV Smirnovskie chteniya»)*. *Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (Moskva, MGOU, 6–8 fevralya 2020 g.)*. V.N. Klimchukova (ed.); L.F. Alekseeva, S.V. Krylova (compilers). Moscow, 2021. Pp. 122–130. (In Russ.)
14. Nichiporov I.B. Modernity and revolution in A. Bloks journalism. *Uchenye zapiski Oryol State University*. 2017. No. 2 (75). Pp. 145–147. (In Russ.)
15. Nietzsche F. Veselaya nauka ("La gaya Scienza") [Fun science ("La Gaya Scienza")]. Transl. in Russ. St. Petersburg, 2010.
16. Orlov V.N. Poema Aleksandra Bloka «Dvenadcat» [Poem by Alexander Blok "Twelve"]. Moscow, 1967. (In Russ.)
17. Renan E. Budushchee nauki [Future of the science]. V.N. Mikhailov (transl. in Russ.); N. Simich (french ed. and with a preface). 3 ed. Moscow, 2009.

18. Smola O.P. «Chernyj vecher, belyj sneg»: Tvorcheskaya istoriya i sudba poem Aleksandra Bloka «Dvenadcat» [“Black wind, white snow”: Creative history and fate of the poem by Alexander Blok “Twelve”]. Moscow, 1993. (In Russ.)
19. Solovyev V.S. «Nepodvizhno lish solnce lyubvi...»: Stihotvoreniya. Proza. Pisma. Vospominaniya sovremennikov [“Only the sun of love is immovable ...”: Poems. Prose. Letters. Memories of contemporaries.]. Moscow, 1990. (In Russ.)
20. Solovyev V.S. Izbrannye proizvedeniya [Selected works]. Rostov-na-Donu, 1998. (In Russ.)
21. Timenchik R.D. Chto vdrug. Stati o russkoj literature proshlogo veka [What suddenly. Articles about Russian literature of the last century]. Moscow; Jerusalem, 2017. (In Russ.)
22. Chukovsky K.I. Blok as a person and a poet. An introduction to the poetry of Blok. Petrograd, 1924. URL: <http://blok.lit-info.ru/blok/vosp/sovremenniki-2/chukovskij-aleksandr-blok.htm> (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.04.2021, принята к публикации 10.06.2021
The article was received on 12.04.2021, accepted for publication 10.06.2021

Сведения об авторе / About the author

Алексеева Любовь Федоровна – доктор филологических наук; профессор кафедры русской литературы XX века Историко-филологического института, Московский государственный областной университет, г. Мытищи Московской области

Liubov F. Alekseeva – ScD in Philology (Literature); Professor at the Department of the Russian Literature of the XX century, Institute of History and Philology, Moscow Region State University, Mytishi, Moscow Region

E-mail: office@mgou.ru; kaf-ruskdvv@mgou.ru

А.В. Игнатьева

Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена,
191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Спасительный зов Вечной Женственности в творчестве В.Г. Распутина (от «Рудольфио» и «Уроков французского» к рассказу «Наташа»)

Аннотация. Идеал женского образа всегда был непосредственно связан с трактовкой важнейшего для русской ментальности феномена Женственности, который считается философами определяющим самобытность русской нации и даже представляется символом ее самоопределения. В статье впервые рассматривается категория Вечно Женственного в контексте творчества В.Г. Распутина. Цель исследования: определить истоки зарождения одной из наиболее важных тем для художника второй половины XX в., проследить пути и специфику ее развития. Методологически статья базируется на комплексном подходе, включающем использование текстологического, сравнительно-исторического, культурно-исторического и феноменологического методов. Анализ художественных текстов позволил прийти к следующим результатам: 1) стремление В.Г. Распутина к осмыслению феномена Женственности вполне очевидно уже в самом начале творчества; 2) уже в ранних текстах художника интересовало значение Женщины и Женственной энергии в духовном мире мужчины, он констатировал их спасительную миссию; 3) поскольку только через них мужчина способен приобщиться к тайнам бытия; 4) в современном мире классик увидел угасание Женственности, необходимой для поддержания мировой гармонии; 5) образ девушки-ангела в творчестве В.Г. Распутина типологически восходит к женскому образу, рожденному поэтами русского духовного ренессанса и их предшественниками. постижение глубинного смысла центрального в творчестве В.Г. Распутина женского образа раскрывает новые грани идейного смысла произведений автора, освещает духовно-нравственные проблемы современности и открывает пути их преодоления. Что несомненно и актуально, и необходимо требует быть в центре внимания на уроках литературы в современной школе.

Ключевые слова: В.Г. Распутин, женский образ, Вечная Женственность, Вечная Мужественность, идеал, духовное развитие, нравственность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Игнатьева А.В. Спасительный зов Вечной Женственности в творчестве В.Г. Распутина (от «Рудольфио» и «Уроков французского» к рассказу «Наташа») // Литература в школе. 2021. № 4. С. 40–48. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-40-48

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-40-48

A.V. Ignateva

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

The saving call of femininity in the works of V.G. Rasputin (from “Rudolfio” and “French lessons” to the story “Natasha”)

Abstract. The ideal of a female image has always been related to the interpretation of the most important for Russian mentality phenomenon of Femininity that is considered by philosophers to be the one to determine the identity of the Russian nation and even to be the symbol of its self-determination. It is the first time that the category of Eternal Femininity in the context of V.G. Rasputin's work is referred to. The goal of the research is to determine the origins of one of the most important topics for the artist of the second half of the XX century, to trace the path and specifics of its development. The article is based on the integrated approach that includes the use of textual, comparative-historical, cultural-historical, and phenomenological methods. The analysis of the literary texts makes it possible to conclude the following: 1) Rasputin's striving to understanding the phenomenon of Femininity is already obvious in his early works; 2) even in his early texts the artist was interested in the significance of Woman and Feminine energy for the spiritual world of the man, he acknowledged their saving mission; 3) since only through them the man is able to join the mystery of being; 4) in the modern world the classicist saw fading of Femininity which was necessary to maintain the world harmony; 5) the image of the Angel girl in V.G. Rasputin's work typologically goes up to the female image that was born by the poets of the Russian spiritual renaissance and their predecessors. Understanding of the deep meaning of the central feminine image in V.G. Rasputin's work reveals new facets of the ideological significance of the author's works, illuminates spiritual and moral problems of the modernity, and shows the ways to overcome them. This for no doubt is relevant and important to be in the center of attention in literature lessons in a modern school.

Key words: V. Rasputin, female image, eternal femininity, eternal masculinity, ideal, spiritual development, morality

CITATION: Ignateva A.V. The saving call of femininity in the works of V.G. Rasputin (from "Rudolfio" and "French lessons" to the story "Natasha"). *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 40–48. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-40-48

Выдающийся русский философ и поэт В.С. Соловьев, оценивая творчество Я.П. Полонского и вспоминая в этой связи вдохновеннейшего английского поэта П.Б. Шелли, утверждал, что «все истинные поэты так или иначе знали и чувствовали... "женственную Тень", но немногие так ясно говорят о ней» [11], как его современник. Разумеется, и сам мыслитель в своем поэтическом творчестве воспевал веру в «женственную Тень Божества, не изменил вечно юной Царь-девице» [Там же], зная, что только в сохранении такой верности и она – «сверхчеловеческий "запретельный" и вместе с тем совершенно действительный и даже как бы личный источник чистой поэзии» – не изменит ему никогда, «сохранит юность сердца и в ранние, и в поздние годы» [Там же].

Наследником такого сакрально-го чувствования поэтического образа женственности и «поэтической истины» в целом не как создания мечты поэта, но как «истинной сущности всех существ» [Там же] стал первый в ряду «деревенщиков», «поэт-демиург по призванию»¹ В.Г. Распутин. Его высокая проза запечатлела устремленность идеального сознания поэта к мистическому узрению образа жен-

щины как космического потенциала. Приметы этого вполне очевидны уже в начале творческого пути художника. Например, в совершенно особом, резко выделяющимся на фоне других, ранних и поздних произведений художника, рассказе «Рудольфио» (1966), повествующем о первой влюбленности совсем юной девочки. Если оставить осуждение и критику главных героев произведения – женатого Рудольфа и шестнадцатилетней Ио – за скобками и проанализировать текстологические изменения текста и существующие в нем интертекстуальные отсылки, то очевидно раскрывается объективная картина глубины авторского замысла, реализующаяся в многогранности смыслов этого раннего рассказа (см. подробнее: [3]).

Центральный женский образ «Рудольфио» словно бы «окутан тайной природного магнетизма» [Там же, с. 221]. Ио входит в произведение как сказочная героиня, ведущая за собой природную стихию – такой мягкий, пушистый снег, «словно где-то там, наверху, теребят диковинных снежных птиц...» [9, с. 195]. И эта природная стихия, данная в романтическом образе снежных птиц, в свою очередь творит внешний облик героини: «Сквозь платье... у нее пробивались груди, как два маленьких гнездышка, которые лепят неведомые птицы, чтобы выводить в них птенцов» [9, с. 201]. Портретная характеристика Ио первой публикации рассказа в альманахе «Ангара»²

¹ Плеханова И.И. Валентин Распутин – поэт: факторы поэтического самосознания // Альманах «Русский мир». URL: <http://russculture.ru/2018/08/26/%D0%B8%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD-%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B8%D0%BD/> (дата обращения: 06.04.2021).

² Впервые рассказ «Рудольфио» был опубликован в № 2 альманаха «Ангара» за 1966 г.

отличается от последующих: она лишена сравнения с «неведомыми птицами». Подобное уточнение, внесенное автором, очевидно, свидетельствует о его стремлении более рельефно выделить идею сращенности женского/женственного начала и природы, подчеркнуть таинственность конкретного женского образа. Центральный мотив «диковинности» образа Ио, выделенный, кажется, на всех уровнях: от национальности и имени до социальной отчужденности – нивелирует его плотское начало (соответственно и плотское желание героя) и приближает к сфере Души.

Искренним порывом, чистотой чувства и непосредственным творческим отношением к жизни Ио открывает Рудольфу мир иных чувств, раздвигает рамки его сознания: «Когда она ушла, он почувствовал, что ему стало тоскливо, он был полон какой-то необъяснимой, еще не открытой тоски, тем не менее существующей в природе» [Там же, с. 202]. Так, в этом раннем рассказе еле приметными штрихами начинает обозначаться в будущем устойчивый мотив всего творчества В.Г. Распутина – мотив тоски героя по познанию Истины и гармонии, где неизменный проводник – женское/женственное начало. А включение автором в текст произведения после первой его публикации финального отнюдь не праздного вопроса героя «А куда же дальше?» выдвигает в центр читательского внимания осознание Рудольфом ущербности своей души и необходимости дальнейшего духовного развития.

Нет никаких сомнений в том, что уже в «Рудольфио» В.Г. Распутин «нащупывал» особенности проявления женского начала, пути осознания сущности Вечной Женственности, представленной в ипостаси Невесты, ее роли в душевном мире мужчины, в раскрытии его духовного потенциала.

И.И. Плеханова справедливо отметила, что Распутин, следуя принципу «гуманистического самоограничения», жертвуя «широтой ради глубины», совершает резкий поворот от «городской» интеллектуально-лирической прозы (от рассказа «Рудольфио») к народной речи и природному образу мыслей, отказавшись писать «о горожанах, в том числе об интеллигенции» [7, с. 9]. Поворот этот, вероятно, и был стремителен, однако в творчестве писателя сохранился флер таинственности и воздушности женского образа, идущий от «Рудольфио».

Со всей очевидностью тенденция эта проявилась в рассказе «Уроки французского» (1973), где образ главной героини соединил в себе уже национальные черты и ту «диковинность», которая была свойственна образу Ио. Неслучайно Лидия Михайловна необыкновенная, непохожая на всех остальных [8, с. 241] – учительница французского языка в школе районного центра, языка «загадочного... от которого... исходило что-то особое, сказочное, не подвластное любому-каждому» [Там же, с. 235]. Конечно, можно возразить, напомним о том, что повесть имеет автобиографическую основу и писатель просто перенес свои личные воспоминания на бумагу. Однако важно то, что такой женский образ оказался в самом фокусе сознания Распутина. Очевидно, что и перенос этот осуществился не без художественного осмысления интересующего автора вопроса о женской сущности. Внешность и красота школьной учительницы приближаются к идеализации: она «аккуратная вся, умная и красивая, красивая в одежде и в своей женской молодой поре», с «легким» голосом, «словно бы от прищипки» [8, с. 235]. Необыкновенная женственность Лидии Михайловны создается выписанным мягким воздушным пространством вокруг нее,

диковинными для деревенского мира запахами. И запах духов ее воспринимается автором и рассказчиком «за самое дыхание» [Там же], и даже воздух ее дома столь «неожиданный и необыкновенный», «пропитанный легкими и незнакомыми запахами иной... жизни» [8, с. 240]. Словом, здесь читается не только характерное для ученика преклонение перед молоденькой учительницей, питающейся словно «манной небесной» [Там же, с. 241], но и молодого мужчины-художника перед персонифицированным образом Вечной Женственности.

Главная «форма, в которой находит и выражает себя женственность, в гораздо большей мере направлена вовне, наружу» [2, с. 404]. Это и есть «бытие-для-другого», «бытие для мира», «связность всякой индивидуальности», берущей начало в недрах Вечной Женственности [Там же]. В рассказе «Уроки французского» эта черта русского самосознания воплотилась в главном поступке его героини, утвердившем другого вместо себя. Иными словами, молодая учительница пожертвовала своей репутацией, уважением коллег и работой во имя спасения голодного мальчика.

Воспевая женский образ от текста к тексту, говоря словами В.С. Соловьева, не изменяя вечно юной царь-девице, Распутин познает и ее верность, сохраняющую «юность сердца и в ранние, и поздние годы» [11], услышит ее спасительный зов, ведущий к жизни и творчеству.

Как известно, в конце 1970-х гг. В.Г. Распутин отдал предпочтение произведениям публицистического жанра, стремясь прямо и непосредственно откликнуться на злободневнейшие проблемы народной жизни. Писатель тяжело переживал со все большей очевидностью надвигающиеся социально-нравственные потрясения в обществе и, как отмечает

В. Курбатов, был «долго и тяжело болен до того предела, за которым может стать последняя тьма» [5, с. 168]. Но в 1981 г. художник создал три совершенно оригинальных, или, как их называют, «странных» лирических рассказа, в которых внимание сосредоточено не столько на острых вопросах общественной жизни, сколько на постижении вечного и потаенного в мире. С момента написания этих произведений в творчестве художника, как замечает И.И. Плеханова, «совершился поворот... в сторону явной метафизики»³. Первым среди них был рассказ «Наташа».

Если в ранних произведениях В.Г. Распутина («Рудольфио», «Уроки французского») в центре находится все-таки земной проводник Вечно Женственного – реальная женщина, и женский образ здесь создается с помощью отдельных штрихов идеализации, то в этом позднем рассказе впервые энергия художника направлена на поиск образа Вечной Женственности в области идеала. Он является герою произведения как бы в пограничном состоянии, между сном и реальностью. Отсюда и разделение художественного пространства текста на два мира – физический и метафизический. Фрагмент рассказа о последнем рождает целый поток ассоциаций, отсылающих к поиску Вечной Женственности поэтами эпохи русского духовного ренессанса.

Так, в своей грезе-сне герой, находящийся в «тревожном восторженном

³ Плеханова И.И. Валентин Распутин – поэт: факторы поэтического самосознания // Альманах «Русский мир». URL: <http://russculture.ru/2018/08/26/%D0%B8%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD-%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B8%D0%BD/> (дата обращения: 30.03. 2021).

ожидании» с «пристальным, предчувствующим что-то вниманием» [8, с. 279], от чего, как ему кажется, «изменится вся... жизнь» [Там же], напоминает нам душевный трепет лирического героя символических, точно выраженный словами А.А. Блока: «Предчувствую Тебя...».

Сияние «пышущей голубизны» Байкала, ослепительное солнце, небо «чистое и глубокое» предвещают явление «Лучезарной подруги». Словно соловьевская Жена, облаченная в солнце, или блоковская «дева, заря, купина» появляется на закате распутинская девушка-ангел, вобравшая в себя всю красоту солнечного света и преображенная им. И все вокруг «с ее появлением... незаметно меняется, точно перестраивается для какого-то действия» [Там же, с. 280]. Основная тенденция вполне видимых изменений – отрыв от земли всего сущего, его «дальняя вознесенность к небу»: и главной поляны, и ясно-го Байкала; но и встречающая устремленность солнца к земле: «Солнце, только что державшееся над головой, упало близко к закату, и теплый свет его идет низко над землей» [Там же]. Словом, слияние воды/земли и неба/солнца. В рождении такого всеединства, «всебытия» начинается полет, ведомый светловолосой девушкой и олицетворяющий творческую устремленность человеческого духа к его источнику. Таким источником, центром космоса в рассказе предстает образ солнца, рождающий новое сладостное чувство бытия и «сладостную тягу рвануться... и никогда не остановиться», желание «чего-то большего, окончательного» [Там же, с. 281].

Всеедая и беспредельная жажда повествователя отдаться во власть солнцу воскрешает в памяти духовный порыв лирического героя В.С. Соловьева:

Под чуждой властью знойной вьюги
Виденья прежние забыв,
Я вновь таинственной подруги
Услышал гаснущий призыв.
И с криком ужаса и боли
Железом схваченный орел –
Затрепетал мой дух в неволе,
И сеть порвал, и в высь ушел.
И на заоблачной вершине,
Пред морем пламенных чудес,
Во всесияющей святине
Он загорелся и исчез.

[11]

Однако Муза Распутина обладает даром ограничения (И.И. Плеханова определила художника «как гения самоограничения» [7, с. 11]). Она не дает постичь «все объединяющую и все разрешающую тайну, в которой от начала до конца сошлась жизнь» [8, с. 282]. Девушка «с усталой и беспокойной улыбкой» остановит героя в шаге от познания «горького ее груза» [Там же].

Происходит это, вероятно, потому что идеал Распутина, преображенный Красотой, не порывает с человеческой природой. Полет позволяет всмотреться в те многоликие свойства и детали, которые составляют сущность красоты, раскрывает творческую созерцательность, когда можно «всматриваться и вслушиваться в творящуюся вокруг... жизнь», видеть и чувствовать все, услышать лад общей музыки [8, с. 281, 282], т.е. вобрать в себя все то, что является основой творчества.

Женственность дарует герою вечно напряженное стремление к восстановлению связей с уже познанной им гармонией, что означает бесконечное «узнавание себя», открытие граней своей души и духа, не слияние, но вечную устремленность к слиянию с источником Духа, всеобщей связности всего со всем, а в мире В.Г. Распутина – с «единым для всего чувствительным» [8, с. 270]. Если главный герой

раннего рассказа «Рудольфио» только почувствовал необъяснимую, еще не открытую тоску, тем не менее существующую в природе [9, с. 202], то герой рассказа «Наташа» впервые в творчестве Распутина, «посмотрев с высоты на землю» [8, с. 282] вместе с таинственной девушкой, смог постичь «наконец истинную меру и тревоги, и печали, и тоски», относящуюся «ко всему, ко всему вокруг» [Там же].

«Женственная тень» в ее трансцендентальной или русско-сказочной оболочке [6] находит совершенно конкретное воплощение в конкретной женщине в той части рассказа, которая повествует о мире физическом. «Девушка из сна», пробудившая в герое новые духовные силы, вновь приходит к нему в реальности теперь уже в образе больничной сестры Наташи, чтобы дать ему душевные силы для преодоления болезни физической. Моменты ее появления определяются критическим состоянием героя, иначе говоря, она приходит тогда, когда ему необходима ее «неведомая» сила.

В реальном мире Наташа обладает той же гармоничной целостностью, близкой к идеалу: она «рослая и пухлая, но в пухлости своей какая-то вся аккуратная, без излишеств, и заманчивая, словно бы так с самого начала и задуманная» [8, с. 274]. Она сохраняет в себе черты небесной тайны, четко просвечивающиеся в воздушности ее образа: «В сумерках ее фигура показалась мне выше и легче, точно парила в воздухе» [Там же, с. 278]; в умении появляться «всегда... тихо и незаметно» [Там же, с. 275] в вечерний, возможно, закатный час с «робкой и обнадеживающей» улыбкой [Там же, с. 274].

Всем своим существом героиня источает какую-то бесконечную ласку, милость, особую силу доброты, перед которой отступают грубость и хамство,

а в ответ только «душа затепляется» [Там же, с. 275]. Распутин увидел в нравственной красоте этой женщины силу, способную противостоять злу и сохранять основы жизни. Так, он отметит, что на Наташу «смотрели как на человека немножко не от мира сего, на одну из тех, без странностей, причуд и наивных глаз которых мы, люди мира сего, давно свихнулись бы в своем могучем поживательстве и пожинательстве, давно свернули бы себе шею, если бы нас не останавливало их робкое непонимание» [Там же].

Чрезвычайно важно, что такие качества женственности, как простодушие, робость, стеснительность и нравственное величие, писатель определил как качества русской женщины, обладающей «цветущим добротой лицом, встретив которое даже где-нибудь в Австралии или Новой Зеландии, можно без опаски заговаривать по-русски» [8, с. 274].

Образ Наташи выступает в одноименном рассказе Распутина ангелом-хранителем и спасителем героя, «типологически восходящим к пушкинскому – “как мимолетное виденье, как гений чистой красоты”» [4, с. 27], к образу соловьевской Жены, облеченной в Солнце, абрис которого просматривался уже в поэзии А.А. Фета, а впоследствии страстно пленил молодого А.А. Блока [1, с. 65]. Наташа стала ангелом-спасителем не только для героя рассказа. Создание ее образа свидетельствовало о трудном процессе преодоления творческого кризиса, в котором в это время находился писатель. Распутин позднее признавался, что именно «“Наташа” спасла его, сама возможность написать рассказ, когда казалось, что он больше не возьмет перо» [Цит по: 5, с. 181]. В.Я. Курбатов с некоторой долей печали заметил, что «его ангел и муза... пообещав приходить, более

не вернется» [Там же]. Возможности возвращения Музы остаются за рамками текста данного рассказа, но в творчестве писателя образ девушки-ангела возникнет вновь, правда, через 20 с небольшим лет – в рассказе «Под небом ночным» (2002).

Ангельскими чертами художник наделил реальную, правда, уже не русскую красавицу, а женщину из народа самии, живущего в предгорье Швеции. Ее уникальность не в изысканной или экзотической красоте; напротив, лицо ее «самое обыкновенное полу-дикарское... с беспородным носом» [10, с. 486]. Но чудо ее – голос, «мягкий, нежный, ласковый, чистый. Он ее всю преобразил. Она не говорила, а пела» [Там же]. Героиня, преображенная звуками собственного голоса как «чудным музыкальным инструментом», видится одному из героев рассказа словно бы «неземным», «ангелоподобным» существом, с маленькими взлетающими грудками, что тотчас же напоминает нам романтический образ Ио с грудками-гнездышками, свитыми неведомыми птицами. Эта трепетная девушка, рожденная на остатках восхождения человека к своему совершенству [Там же], остается в памяти как мечта всех героев произведения, сопряженная со все той же мужской тоской по идеалу. «Это мы, мужики, о себе тоскуем» [Там же, с. 487], – заключает один из них, констатируя практически тотальную нехватку

энергии женственности в современных женщинах и современном мире. Печальный вывод героя – это и согласованная с автором тоска по энергии мужественности, подспудное мужское желание воспрянуть из полудремотного состояния для совпадения с собой, вновь ощутив устремленность собственного духа.

И. Богин, продолжая размышления русских философов о роли и значении Вечной Женственности, утверждает: «Созидательный элемент Вечной Мужественности действителен только благодаря взаимодействию с Вечной Женственностью и никак иначе. Не существует никакой Вечной Женственности... без Вечной Мужественности» [2, с. 463]. Очевидно, что этот образ «истины» о взаимообусловленности двух основных энергий бытия эскизно набрасывался В.Г. Распутиным уже в «Рудольфио» и был ярко прорисован в зрелом и позднем рассказе художника – «Наташа» и «Под небом ночным».

В.Г. Распутин, «поэт-деревенщик», в своих творческих (духовных) поисках вслед за В.С. Соловьевым, А.А. Блоком и другими поэтами стремился «прикоснуться» к Вечно Женственному, понятому как «всеобщая связь, вечная связность Всего со всем, субстанция и абсолютная личность всякого соединения... связь Бога и мира, Бога и человека, Духа и природы» [2, с. 402].

Библиографический список

1. Авраменко А.П. Блок и русские поэты XIX века. М., 1980.
2. Богин И. Вечная Женственность. СПб., 2003.
3. Игнатьева А.В. У истоков мотива «родной души» в творчестве В.Г. Распутина (концепция рассказа «Рудольфио») // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 7. С. 218–227.
4. Кузина А.Н. Рассказ В.Г. Распутина «Видение» в контексте прозы писателя // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2010. № 6. С. 26–31.
5. Курбатов В.Я. Долги наши. Валентин Распутин: чтение сквозь годы. Иркутск, 2007.
6. Лагунов А.И. О трансформации поэтической образности А.А. Фета в лирике Вл. Соловьева // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2012.

- № 1014. Сер. «Филология». Вип. 65. URL: https://web.archive.org/web/20160304074908/http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/visnyk_1014/content/lagunov.pdf (дата обращения: 30.03.2021).
7. Плеханова И.И. Предисловие // Творческая личность Валентина Распутина: живопись – чувство – мысль – воображение – откровение: сборник научных трудов. Иркутск, 2015. С. 6–11.
 8. Распутин В.Г. В ту же землю. Повести, рассказы. М., 2001.
 9. Распутин В.Г. Живи и помни. Повесть, рассказы. М., 1975.
 10. Распутин В.Г. Собрание повестей и рассказов в одном томе. М., 2017.
 11. Соловьев В.С. Собрание сочинений: В 10 т. 2-е изд. Т. 7. СПб., 1914.

References

1. Avramenko A.P. Blok i russkie poety XIX veka [Blok and Russian poets of the 19th century]. Moscow, 1980. (In Russ.)
2. Bogin I. Vechnaya Zhenstvennost [Eternal Femininity]. St. Petersburg, 2003. (In Russ.)
3. Ignateva A.V. At the origins of the “soul mate” motive in the works of V.G. Rasputin (concept of the story “Rudolfio”). *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2008. No. 7. Pp. 218–227. (In Russ.)
4. Kuzina A.N. The story by V.G. Rasputin “Vision” in the context of the writer’s prose. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva*. 2010. No. 6. Pp. 26–31. (In Russ.)
5. Kurbatov V.Ya. Dolgi nashi. Valentin Rasputin: chtenie skvoz gody [Our debts. Valentin Rasputin: Reading through the years.]. Irkutsk, 2007. (In Russ.)
6. Lagunov A.I. About the transformation of poetic imagery by A.A. Feta in the lyrics of Vl. Solovyova. *Visnik Harkivskogo nacionalnogo universitetu im. V.N. Karazina*. 2012. No. 1014. “Filology”. Issue 65. URL: https://web.archive.org/web/20160304074908/http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/visnyk_1014/content/lagunov.pdf (In Russ.)
7. Plekhanova I.I. Foreword. *Tvorcheskaya lichnost Valentina Rasputina: zhivopis – chuvstvo – mysl – voobrazhenie – otkrovenie: sbornik nauchnykh trudov*. Irkutsk, 2015. Pp. 6–11. (In Russ.)
8. Rasputin V.G. V tu zhe zemlyu: Povesti, rasskazy [To the same land. Novels, stories]. Moscow, 2001. (In Russ.)
9. Rasputin V.G. Zhivi i pomni. Povest, rasskazy [Live and remember. Novel, stories]. Moscow, 1975. (In Russ.)
10. Rasputin V.G. Sbranie povestey i rasskazov v odnom tome [Collection of novels and stories in one volume]. Moscow, 2017. (In Russ.)
11. Solovyov V.S. Sbranie sochineniy: V 10 t. [Collection of works in 10 vols.]. Vol. 7. 2 ed. St. Petersburg, 1914.

Статья поступила в редакцию 10.04.2021, принята к публикации 20.05.2021
The article was received on 10.04.2021, accepted for publication 20.05.2021

Сведения об авторе / About the author

Игнатъева Анастасия Владимировна – кандидат филологических наук; доцент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Anastasia V. Ignateva – PhD in Philology; Assistant Professor at the Department of Intensive Teaching Russian as a Foreign Language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

E-mail: nafynya@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-49-66

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

Виды анализа художественного текста на уроках по лирике Н.А. Некрасова в 10 классе

Аннотация. Лирика Н.А. Некрасова дает прекрасную возможность для актуализации различных видов анализа художественного текста, что способствует совершенствованию целого комплекса учебных навыков. Имеется в виду 1) работа с диалогом – со сложной лирической формой, занимающей междуродовую позицию (стихотворение «Поэт и гражданин», в котором сопоставляются точки зрения участников диалога, рассматривается на фоне произведений Д.В. Веневитинова и А.С. Пушкина; при этом особое внимание уделяется языковым и речевым средствам, при помощи которых обеспечивается публицистическая направленность художественного текста); 2) пошаговое постижение реалий художественного текста с опорой на его образно-символическую структуру (представим последовательность рассматриваемых образов: «мгла», «морозная ночь», «лунная ночь», «церковь старая», «легкая тень», «горькая песня», «утро», «рыцарь на час»); 3) комбинация сегментов макротекста в соответствии с поставленной задачей (макротекст в данном случае образуют тексты двух стихотворений о революционных демократах, а сама комбинация сегментов макротекста нацелена на создание характеристики образа передового общественного деятеля); 4) сопоставление лирических произведений, у которых похожее эмоционально-образное содержание («весенняя» лирика Некрасова) и разное (стихотворения «Похороны» и «Утро»), с использованием разных логических моделей этого вида деятельности; 5) осмысление интертекстуальных связей как способ более точного выявления авторской позиции, художественно воплощенной в изучаемом литературном произведении, и тенденций в движении художественной культуры («Элегия» Некрасова и ее интертекстуальные связи с лирическими произведениями В.А. Жуковского и А.С. Пушкина).

Ключевые слова: художественный текст, макротекст, лирика, диалог, символический образ, эмоционально-образное содержание, интертекстуальные связи, анализ, модели сопоставительной деятельности, комплекс учебных навыков

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шутан М.И. Виды анализа художественного текста на уроках по лирике Н.А. Некрасова в 10 классе // Литература в школе. 2021. № 4. С. 49–66. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-49-66

M.I. Shutan**Nizhny Novgorod Institute of the Education Development,
Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation**

Types of text analysis in the lessons on N.A. Nekrasov's lyric poetry in the 10th grade

Abstract. N.A. Nekrasov's lyric poetry provides an excellent opportunity for updating various types of analysis of a literary text, which contributes to the improvement of a whole range of learning skills. This means 1) working with a dialogue – with a complex lyrical form that occupies an intergeneric position (the poem “The poet and the citizen”, in which the points of view of the participants in the dialogue are compared, is considered against the background of D.V. Venevitinov's and A.S. Pushkin's works; at the same time, special attention is paid to the language and speech means, with the help of which the publicistic narrative of the text is provided); 2) step-by-step comprehension of the realities of the text based on its figurative and symbolic structure (let's imagine the sequence of images under consideration: “darkness”, “frosty night”, “moonlit night”, “old church”, “light shadow”, “bitter song”, “morning”, “knight for an hour”); 3) the combination of the macrotext segments in accordance with the task (the macrotext in this case is formed by the texts of two poems about revolutionary democrats, and the combination of the macrotext segments itself is aimed at creating characteristics of the image of an advanced public figure); 4) the comparison of lyrical works that have a similar emotional and figurative content (“spring” lyrics of Nekrasov's) and uncategorized (poems “Funeral” and “Morning”), using different logical models of this type of activity; 5) understanding of intertextual connections as a way to more accurately identify the author's position, artistically embodied in the literary work under study, and trends in the movement of artistic culture (Nekrasov's “Elegy” and its intertextual connections with the lyrical works of V.A. Zhukovsky's and A.S. Pushkin's).

Key words: a feature text, a macrotext, lyric poetry, dialogue, a symbolic image, an emotional and figurative content, intertextual connections, analysis, models of comparative activity, complex of learning skills

CITATION: Shutan M.I. Types of text analysis in the lessons on N.A. Nekrasov's lyric poetry in the 10th grade. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 49–66. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-49-66

Художественный текст в процессе аналитической деятельности рассматривается как семиотическая, т.е. знаковая, структура. В ходе изучения лирического творчества Н.А. Некрасова в 10 классе могут использоваться различные виды анализа: анализ диалога («Поэт и гражданин»); анализ на основе опорных символических образов («Рыцарь на час»); группировка сегментов макротекста (в роли макротекста в данном случае выступает комплекс текстов, объединенных общей темой и рассматриваемых как художественная целостность: «Памяти Добролюбова», «Пророк»); сопоставительный анализ произведений на основе сходства эмоционально-образного содержания («Зеленый Шум» и «Надрывается сердце от муки...») и серьезных различий («Похороны» и «Утро»); обоснование интертекстуальных связей («Элегия», 1874).

1. Анализ диалога

До Н.А. Некрасова уже существовала традиция использования диалога в лирической поэзии. Например, в стихотворении Д.В. Веневитинова «Поэт и друг» (1826–1827) позиции участников диалога резко противопоставлены друг другу: если поэт в духе Шеллинга размышляет о провиденциальном назначении искусства, об искусстве как форме непосредственно интуитивного проникновения в «тайнопись» природы, о согласии ума и сердца, пророчествует собственную близкую гибель, то в репликах друга запечатлены следы бездумно-эпикурейского восприятия, это реплики человека, не посвященного в «святые таинства искусства». Совершенно очевидно, что именно поэт выражает жизненную позицию автора, а друг лишь провоцирует

поэта на исповедь [1, с. 265–266]. Такое построение диалога, которое воспроизводит логику монологического сознания, весьма характерно для романтической лирики.

Но совсем другая ситуация обнаруживается в пушкинском «Герое» (1830). По мнению В.А. Грехнева, в этом произведении «каждый из полемизирующих голосов наделяется правом представлять авторскую точку зрения». В лирическом диалоге «поэт устраивает “очную ставку” противоборствующим стихиям своей собственной мысли. Он персонифицирует полярности этой мысли не из простой прихоти воображения. Ему важно уяснить, куда ведет каждая из идей антагонистов» [Там же, с. 267]. Итог лирической «драматургии», закрепленной в репликах персонажей, следующий: «От геройства до тирании, предупреждает Пушкин, один шаг, если забыты побуждения сердца, символизирующего правду и «человечность». Здесь снова просвечивает волнованная Пушкина в 30-е годы мысль о психологических метаморфозах страстей. Сильные, до предела накаленные человеческие побуждения, поглощающие собой весь духовный мир личности, устремленные в стесняющее русло единственной страсти, могут прихотливо, порою неуследимо для личности сместиться от полюса добра к полюсу зла» [Там же, с. 277].

Варьирование жизненной позиции, подводящее к контрастным идеям, образам, обнаруживается в стихотворении «Два голоса» (1850). Каждой точке зрения автор посвящает две строфы, которые отражают друг друга. По мнению В.М. Жирмунского, «обе части этого стихотворения, образующие “два голоса”, варьируют одинаковую мысль о непреклонности

в безнадежной борьбе как трагическом уделе человека» [2, с. 163].

Ю.М. Лотман, демонстрируя действие принципа отражения в художественной структуре произведения, акцентирует внимание на следующих антитезах: «бой неравен – бой жесток», «борьба безнадежна – упорна борьба», «труд и тревога – борьба», «светила – звездные круги», «молчащие могилы – немые, глухие гроба», «смертные сердца – непреклонные сердца» и др. и раскрывает их смыслы. Кроме того, он делает следующий вывод: «Первый голос утверждал антитезу “победа или смерть”, доказывая возможность лишь второго исхода. Второй снимает это – основное для первого – противопоставление. Вместо “победа или смерть” – “победа и смерть”» [4, с. 184].

Теперь остановимся на стихотворении Н.А. Некрасова «Поэт и гражданин» (1855) [8, т. 1, с. 5–13].

Социально-нравственный аспект темы назначения поэта и поэзии неизбежно определяет публицистическую направленность монологов гражданина, обращающегося к поэту, который должен стать гражданином и посвятить свое творчество людям, подчинив свой гений чувству «Всеобнимающей Любви». Но эту миссию он сможет исполнить лишь в том случае, если в его сознании и душе будет жить вера в людей, в их нравственный, духовный потенциал («Не верь, что вовсе пали люди»; «Не умер Бог в душе людей»). Романтическая направленность стихотворения, присутствующая в его образной, перифрастической структуре («избранник неба», «глашатай истин вековых», «вещие струны»), поддерживается, несомненно, приметами публицистического стиля.

Кроме того, публицистическая и даже ораторская направленность поэтического текста выражается:

- 1) в возвышенной лексике (*гражданин, отчизна, убежденье, не имущий хлеба, благо ближнего*);
- 2) в смысловом параллелизме, основанном на ассоциации гражданина с сыном, отчизны с матерью («Не может сын глядеть спокойно / На горе матери родной, / Не будет гражданин достойный / К отчизне холоден душой») (здесь и далее курсив наш. – М.Ш.);
- 3) в риторическом обращении, напояющем поэту о его высшем предназначении («А ты, поэт! избранник неба, / Глашатай истин вековых»);
- 4) в риторических вопросах, в которых выражается мысль о векторе поступков поэта в суровое время («А ты что делал бы, поэт? / Ужель в каюте отдаленной / Ты стал бы лирой вдохновенной / Ленивцев уши улаждать / И бури грохот заглушать?»);
- 5) в употреблении слов со значением долженствования («Поэтом можешь ты не быть, / Но гражданином быть обязан») и нагнетании глаголов в форме повелительного наклонения, побуждающих не только к уважительному отношению к подлинным гражданам («Хоть мало, / И среди нас судьба являла / Достойных граждан... Знаешь ты / Их участь?.. Преклони колени!»), но и к действию, к альтруизму, к подлинному творчеству («Послушай: стыдно! / Пора вставать!»; «Иди в огонь за честь отчизны, / За убежденье, за любовь...»; «Иди и гибни безупречно»; «Не верь, что вовсе пали люди»; «Будь гражданин! служа искусству, /

Для блага ближнего живи»); к творчеству, лишенному эффектов, но достигающему результата, который выражается в благотворном влиянии на сознание и души людей («И если ты богат дарами, / Их выставяль не хлопачи: / В твоём труде заблещут сами / Их животворные лучи»; «Взгляни: в осколки твердый камень / Убогий труженик дробит, / А из-под молота летит / И брызжет сам собою пламень!»).

Конечно, в этих монологах гражданина отчетливо и эмоционально, образно выражается социально-нравственная и эстетическая позиция самого автора. Так и хочется сказать: гражданину в произведении противостоит поэт, у которого совсем другой взгляд на жизнь. Но на самом деле все сложнее.

Поэт не отрицает значимости слов гражданина, но, раскрывая этапы собственной судьбы, пытается доказать, что не соответствует миссии, возложенной на него: он слишком слаб и нравственно, и психологически для того, чтобы противостоять социуму, чтобы совершать альтруистические поступки. В заключительном монологе поэта ощутим подлинный драматизм:

- 1) «И что же?... мои послушав звуки, / Сочли их черной клеветой; / Пришлось сложить смиренно руки / Иль поплатиться головой»; «Но... гибнуть, гибнуть... и когда? / Мне было двадцать лет тогда!»; «Лукаво жизнь вперед манила, / Как моря вольные струи, / И ласково любовь сулила / Мне блага лучшие свои – / Душа пугливо отступила...»; «И рад я, если кто-нибудь / В меня с презрением бросит камень»;
- 2) «Склонила Муза ли печальный / И, тихо зарыдав, ушла»; «Когда мой

ближний утонул / В волнах существенного горя – / То гром небес то ярость моря / Я добродушно воспевал»;

- 3) «И Муза вовсе отвернулась, / Презренья горького полна. / Теперь напрасно к ней взываю – / Увы! сокрылась навсегда».

Как мы видим, цена компромисса очень высока: поэт в итоге теряет талант, теряет вдохновение. Он отдает себе в этом отчет и по этому поводу очень сильно переживает, но ничего сделать не может, т.к. время упущено.

Итак, в диалогической форме Н.А. Некрасов на языке поэзии обозначает нравственный долг творческой личности и ее несоответствие предписанной ей обществом социальной роли. Причем, если рассматривать стихотворение в контексте творчества Н.А. Некрасова, то появляется основание утверждать, что реплики поэта в определенной степени носят автобиографический характер. Создается ощущение, что, читая произведение, мы слышим два голоса одного человека, внутренний мир которого не отличается цельностью.

Анализ стихотворения строится на основе следующих вопросов и заданий:

1. Не смутила ли Вас форма диалога при чтении стихотворения?
2. Как Вы понимаете фразу: «Этот поэт подчинил свой гений “Всеобнимающей Любви”? Предполагает ли любовь ненависть? Какие перифразы в речи гражданина усиливают романтическую тональность стихотворения?
3. Докажите, что в монологах гражданина присутствуют приметы ораторской речи. При этом особое внимание обратите на возвышенную лексику, смысловой параллелизм,

риторические вопросы и обращения, слова со значением долженствования, нагнетание глаголов в повелительном наклонении. Чем Вы объясните эту речевую особенность стихотворения?

4. Выделите основные этапы жизни поэта. Каковы особенности поведения Музы и чем они могут быть объяснены? Почему поэт вспоминает об этапах собственной судьбы?
5. Согласны ли Вы со следующим высказыванием Н.Н. Скатова: «Каждый его тезис рождает анти-тезис: противоречия, так сказать, внутри “поэта”, но и противоречия внутри “гражданина”, наконец, противоречия между поэтом и гражданином» [13, с. 217–218]?
6. Оцените следующее высказывание З.Я. Рез: «Поэт и гражданин – при видимом различии характеров и типов – не противопоставлены, а скорее, сопоставлены. Их разговор, хотя ведется в комнате, обращен не столько друг к другу, сколько к читателю, аудитории, публике: гражданин пропагандирует, поэт исповедуется, и оба убеждают в святости чувства гражданственности» [11, с. 69].
7. Каковы нравственные уроки стихотворения?

II. Анализ на основе опорных образов

Сразу же обращает на себя внимание название – «Рыцарь на час» (1862), содержащее центральный символический образ стихотворения [8, т. 2, с. 134–139]. Но разговор на уроке о нем будет позднее. А после чтения учителем этого произведения и обсуждения первых впечатлений организуется аналитическая деятельность школьников по опорным образам. Эти образы сами десятиклассни-

ки находят и комментируют. На этом этапе деятельности неизбежны и элементы пересказа художественного текста, в который входит и цитатный материал как составная часть.

Конечно, здесь возможны варианты цепочек из образов, один из которых и представлен ниже.

«**Мгла**». В начале стихотворения показана картина пасмурного дня с бушующим осенним ветром. Такое состояние природы оказывает влияние на психологическое состояние человека, обозначаемое при помощи названного образа: «Над душой *воцаряется* мгла». В этой ситуации «ум, бездействуя, вяло тоскует». Но этому состоянию природы и человека резко противопоставляется совсем другое состояние.

«**Морозная ночь**». Ее знаки – звонкие шаги лирического героя, вследствие чего он разбудил гусей на пруду, спугнул ястребенка, который вздрогнул, развил крылья и взмахнул ими сильно и плавно; ощущение свежести у человека, отдавшегося невольно во власть «окружающей бодрой природы», и главное – «великое чувство свободы», наполняющее ожившую грудь, жажда дела, воспоминания о пройденном пути. Все три лика времени напоминают о себе – и жизнь человека приобретает подлинный смысл. Только «совесть песню свою запекает». А это опасно, потому что может быть разрушено гармоничное ощущение мира.

«**Лунная ночь**». Из-за того, что «месяц полный плывет над дубровой», «даль глубоко прозрачна, чиста», а в самом небе господствуют такие цвета, как «голубой, беловатый, лиловый». Земля одета в волны «белого лунного света и узорчатых странных теней». Все отчетливо видно –

«от больших очертаний картины до тончайших сетей паутины». При такой ясности в ночное время можно отличить «пасмурный дуб» от «веселого клена». В лунную ночь не видна «нагая бедность» деревни, и кажется, что она, окруженная скирдами, «стоит, словно полная чаша». Мир природы особым образом «маскирует» социальный мир, высвечивая только то в нем, что может созерцателя восхитить.

«Церковь старая». И вдруг – резкая смена психологического состояния у лирического героя: «Не осилил я думы жестокой... / В эту ночь я хотел бы рыдать / На могиле далекой, / Где лежит моя бедная мать». И далее ему чудится старая церковь, рядом с которой находится могила матери, церковь с надписями вдоль по карнизу, с изображением Павла, «облаченного в светлую ризу». И наконец слышится властительное пение церковного колокола: «Насчитал я двенадцать часов».

«Легкая тень». Лирический герой стихотворения хочет увидеть хотя бы на миг легкую тень своей матери – человека с очень тяжелой судьбой («Всю ты жизнь прожила нелюбимая»; «С головой, бурям жизни открытою»; «Весь свой век под грозой сердитою простояла ты»). Тем не менее, несмотря на испытания, это человек с альтруистической психологией и христианскими нравственными ориентирами, всегда живший для других, звавший милость Бога на детей, молившийся, умирая, за врагов.

«Горькая песня». Лирический герой готов излить своей матери последнюю, горькую песню. О чем же она? Это не песнь утешения, а песнь покаяния во имя того, чтобы кроткие очи матери «смыли жаркой слезою

страдания» все позорные пятна этого человека, воспринимающего себя как грешника. Он жаждет того, чтобы мать укрепила его «волею твердою и на правый поставила путь»:

Увлекаем бесславною битвою,
Сколько раз я над бездной стоял,
Поднимался твоею молитвою,
Снова падал – и вовсе упал!..
Выводи на дорогу тернистую!
Разучился ходить я по ней,
Погрузился я в тину нечистую
Мелких помыслов, мелких страстей.
От ликующих, праздно болтающих,
Обагряющих руки в крови
Уведи меня в стан погибающих
За великое дело любви!

Такие образы, как «бесславная битва», «тина нечистая», люди, «обагряющие руки в крови», «бездна» и «дорога тернистая», «стан погибающих» резко противопоставлены друг другу как две модели жизни – грешная, далекая от нравственного идеала, хотя и обладающая энергетикой соблазна, влечения, и подлинная, духовная, с представлениями об альтруизме и жертвенности. Мать служит для героя стихотворения жизненным ориентиром – и обращение к ней рождает надежду на спасение, в связи с чем вспомним следующее высказывание Н.Н. Скотова: «Именно от этого стихотворения впервые начал у Некрасова складываться образ матери со всеми приметами божества, что опять-таки придавало исповедальности совершенно особый характер предельной человеческой откровенности перед ликом высшего и последнего откровения» [13, с. 304].

«Утро». Утро – время суток, освобождающее человека от иллюзий. «Пламя юности, мужество, страсть / И великое чувство свободы» – все спугнул «луч бледного утра». Обратим

внимание на контрастные образы: «пламя юности», т.е. душевные порывы, страсти, отважный взгляд в будущее, и эпитет «бледный» как знак ослабленной жизненной энергии, если не энтропии. И далее «насмешливый внутренний голос», называющий поколение поэта ничтожным, мертвым для дела и призывающий его к покорности. Вот результат, к которому приходит лирический герой.

«**Рыцарь на час**». И сейчас мы остаемся на главном образе стихотворения. Как известно, рыцарство предполагает подвижничество, аскезу, служение. Как мы видим, утром от идеи рыцарства лирический герой отходит, отдавая себе отчет в том, что он нравственно слаб, что способен только на «благие порывы», но не более того. Таким образом можно объяснить временную характеристику, вошедшую в название стихотворения.

Но этот символический образ несет в себе и обобщенный смысл, о чем свидетельствует реакция современников Н.А. Некрасова на стихотворение.

Н.К. Михайловский писал: «Мне вспоминается один вечер или ночь зимой 1884 или 1885 года. Я жил в Любани, ко мне приехали из Петербурга гости, большею частью уже немолодые люди, в том числе Г.И. Успенский. Поговорили о петербургских новостях, о том, о сем; потом кто-то предложил по очереди читать. Г.И. Успенский выбрал для себя “Рыцаря на час”. И вот: комната в маленьком деревянном доме; на улице, занесенной снегом, мертвая тишина и непроглядная тьма; в комнате около стола, освещенного лампой, сидит несколько человек <...> Глеб Иванович читает, мы все слушаем с напряженным вниманием, хотя наизусть знаем стихотво-

рение. Но вот голос чтеца слабеет, слабеет и обрывается: слезы не дали кончить... По всей России ведь рассыпаны эти маленькие деревянные домики на безмолвных и темных улицах; по всей России есть эти комнаты, где читают (или читали?) “Рыцаря на час” и льются (или лились?) эти слезы» [7, с. 133–134].

Предложим к этом фрагменту следующие вопросы:

1. Какой Вы представляете жизненную картину, описанную литературным критиком Н.К. Михайловским?
2. Какова, на Ваш взгляд, причина слез (кстати, при чтении этого стихотворения вслух плакал и русский революционный демократ Н.Г. Чернышевский)? Можно ли назвать лишней заключительную фразу?
3. Оцените следующее высказывание Н.Н. Скатова: «Что означают эти слезы, эти рыдания – этот исторический плач? Только одно: то, что *рыцарями на час* оказались все: и Добролюбов, и Михайлов, и Чернышевский – на короткий, но эпохальный звездный час. Как ни парадоксально звучит: менее всех, если только говорить об этой плеяде, «рыцарем на час» оказался Некрасов. Это подтвердила вся его судьба: и жизнь, и творчество. Остальные отчасти сошли, отчасти были сведены, на удивление, скоро, фатально и тотально» [13, с. 306]. Противоречит ли это высказывание содержанию стихотворения Н.А. Некрасова?

На наш взгляд, противоречие присутствует: если Н.А. Некрасов, употребляя образ «рыцаря на час», имеет в виду нравственную несостоятельность личности, не уверенной в себе, быстро отходящей от передовых идей, не способной на общественную деятельность, которая способствовала бы

историческому прогрессу, то Н.Н. Скотов акцентирует внимание на судьбах революционных демократов, на том, что сокращало время их активной общественной деятельности (ранняя смерть, аресты). Иначе говоря, в этом микротексте биографический фактор «перекрывает» фактор этический.

III. Группировка сегментов макротекста

На основе текстов стихотворений о русских революционных демократах «Памяти Добролюбова» (1864)

[8, т. 2, с. 173] и «Пророк», посвященного Н.Г. Чернышевскому (1874) [Там же, т. 3, с. 154], воспринимаемых как художественная целостность, на уроке в результате коллективной работы создается таблица (табл. 1). (Кстати, в связи с первым из стихотворений поэт писал: «Надо заметить, что я хлопотал не о верности факта, а старался выразить тот идеал общественного деятеля, который одно время лелеял Добролюбов» [Там же, т. 2, с. 400]).

Таблица 1

Идеал общественного деятеля в представлении Н.А. Некрасова

Раздел	Цитатный материал
Аскетизм, нравственная чистота	Суров ты был, ты в молодые годы Умел рассудку страсти подчинять. Сознательно мирские наслажденья Ты отвергал, ты чистоту хранил, Ты жажде сердца не дал утоленья... В его душе нет помыслов мирских.
Патриотизм, проявившийся в помыслах и поступках	Как женщину, ты родину любил, Свои труды, надежды, помышленья Ты отдал ей; ты честные сердца Ей покорял...
Способность на жертвы во имя высокой цели, альтруизм, неизбежность гибели	Учил ты жить для славы, для свободы, Но более учил ты умирать. Не хуже нас он видит невозможность Служить добру, не жертвуя собой. Но умереть возможно для других! Так мыслит он – и смерть ему любезна. Не скажет он, что жизнь его нужна, Не скажет он, что гибель бесполезна: Его судьба давно ему ясна... Его еще покамест не распяли, Но час придет – он будет на кресте...
Внутренняя красота	Какой светильник разума угас! Какое сердце биться перестало! Сокровища душевной красоты Совмещены в нем были благодатно...
Необходимость таких людей	Природа-мать! Когда б таких людей Ты иногда не посылала миру, Заглохла бы нива жизни... Его послал бог Гнева и Печали Раbam земли напомнить о Христе.

Далее ученики в устной форме дают комментарии к составленной цитатной таблице. Углублению отдельных тезисов будут способствовать следующие вопросы и задания.

А. Прочитайте текст.

«Через все стихотворение проходит мысль о “суровости” Добролюбова. Причем эта суровость – именно агиографического плана: перед нами образ самоотречения во имя истины, образ святой аскезы. Не случайно Некрасов в первой же строке использует выражение: “Ты в молодые годы”. В преподобническом житии, как известно, обязательно упоминание о том, что аскетические наклонности, высшую жертвенность святой проявлял именно с малых лет. Так, например, известно, что святой преподобный Сергей Радонежский с первых же дней жизни по средам и пятницам не принимал материнского молока.

Борьба со страстями – главное жизненное дело преподобных святых, она изображается во множестве житий как основа святой жизни. Отсюда у Некрасова: “Умел рассудку страсти подчинять”. Такая степень аскезы утвердилась в жизни святого только благодаря сознательному отречению от житейских благ. <...>

В стихотворении встречается и обычная для жизни преподобного мысль о “памяти смертной” (“Но более учил ты умирать”), и вообще характерная церковная лексика: “светильник” (“Светильник тела есть око”: Матф., 11, 34), “светлый рай”, “перлы”, “венец”.

Подвижническая аскеза Добролюбова изображается Некрасовым в акцентируемой параллели с житиями святых. Правда, и здесь Некрасова мало волнует, что, как и в “Легенде о двух великих грешниках”, форму-

ла “положить душу за други своя” понимается не в христианском, смиренном, а революционно-бунтарском духе. Все черты “жития” Добролюбова в некрасовском стихотворении лишь внешне совпадают с житиями святых, ибо отвержение мирских наслаждений и прочего здесь совсем не связано с именем Христа» [6].

1. Докажите, что автор статьи В.И. Мельник рассматривает стихотворение Н.А. Некрасова в контексте житийной (агиографической) литературы.

2. Согласны ли Вы с последним предположением? Аргументируйте свою точку зрения.

Б. В некоторых изданиях стихотворения о Н.Г. Чернышевском «Пророк» последняя строка выглядит так: «Царям земли напомнить о Христе». Какой из двух вариантов, на Ваш взгляд, предпочтительнее?

Кстати, в комментариях к этому стихотворению в академическом собрании сочинений Н.А. Некрасова мы читаем: «Важнее, с точки зрения революционно-демократической, “рабам” напомнить о чувстве собственного достоинства, необходимости бороться за торжество справедливости, чем взывать к милосердию “царей”, осознанию ими “закона Христа”» [8, т. 3, с. 464].

IV. Сопоставительный анализ на основе сходства эмоционально-образного содержания

На уроке сопоставляются стихотворения Н.А. Некрасова «Зеленый шум» (1862–1863) [Там же, т. 2, с. 142–143] и «Надрывается сердце от муки...» (1863) [Там же, с. 152], близкие друг к другу по своему эмоционально-образному содержанию. Сопоставление некрасовских стихотворений проводится по трем направлениям:

- 1) мир зла (замкнутый «зимний» мир; социальный мир);
- 2) мир добра, гармонии, связанный с пробуждением весенней природы (звуковые образы на первом плане);
- 3) изменения во внутреннем мире человека под воздействием весны.

Но прежде, чем организовать сопоставительную деятельность десятиклассников, учитель информирует их о том, что образ «зеленого шума» заимствован поэтом из игровой песни украинских девушек, напечатанной в «Русской беседе» в первом номере за 1856 г. Причем образная структура стихотворения восходит к прозаическому комментарию, которым сопровождал песню профессор В.А. Максимович. Школьники знакомятся с этим комментарием и доказывают справедливость сформулированного выше утверждения: «...в этом зеленом шуме девчат отозвался Днепр, убирающийся в зелень своих лугов и островов, шумящий в весеннем разливе своем и дающий тогда полное приволье рыболовству. В одно весеннее утро я видел здесь, что и воды Днепра, и его песчаная белая коса за Шумиловкой, и самый воздух над ними – все было зелено... В то утро дул порывистый горишний, т.е. верховой, ветер; набега на прибрежные ольховые кусты, бывшие тогда в цвету; он поднимал с них целые облака зеленоватой цветочной пыли и развевал ее по всему полуденному небосклону» [Там же, с. 387–388]. Графически выделены те слова и словосочетания, которые отразились в стихотворении поэта.

Зимой лирический персонаж «Зеленого шума» живет в замкнутом пространстве: «В избе сам-друг с обманщицей / Зима нас заперла». Причем в некрасовском стихотво-

рении «зима косматая», ревушая «и день и ночь»: «Убей, убей изменницу! / Злодея изведи!», – провоцирует главного героя на месть, т.к. пробуждает в нем самые темные чувства: «Под песню-вьюгу зимнюю / Окрепла дума лютая – Припас я вострый нож...». В стихотворении же «Надрывается сердце от муки...» социальный мир показан как само воплощение дисгармонии, зла, ибо царящие в нем звуки «барабанов, цепей, топора» символизируют угнетение.

Весной расширяется жизненное пространство. Так можно сказать о каждом из этих двух некрасовских стихотворений.

Для экспрессивного обозначения звуков весны в стихотворении «Надрывается сердце от муки...» автор находит точный образ: «сплошной, чудно-смешанный шум», причем шум ликующий, ни на миг не смолкающий. Гармония жизни, о которой прямо говорится ближе к концу стихотворения, складывается из сочетания, казалось бы, несочетаемого: шепота трав, говорливо струящейся волны, веселого ржанья жеребенка, крика птиц, вьющихся «по холмам, по лесам, над долиной», соловьиного напева, нестройного писка галчат, жужжания ос, треска кобылок. С природными звуками гармонично сочетаются и звуки, имеющие отношение к жизни людей, но звуки, предельно далекие от социальной действительности: белокурый ребенок, кричащий: «Парасковья, ау!» (так и вспомнишь о тургеневских «Певцах»); «грохот тройки, скрипенье подводы».

Но что является обязательным условием гармонии жизни? Условие одно: свобода. Именно о ней, а точнее о «просторе свободы», и пишет поэт. Да и звуки отличаются разнообразием потому, что с приходом весны мир

ожил, раскрепостился. Это естественная жизнь, лишенная сковывающих, энтропийных начал.

В стихотворении «Зеленый шум» также нельзя не услышать новые звуки: это песня, которую лепечут «и липа бледнолистая, и белая березонька с зеленою косой», это весенний шум малой тростинки и высокого клена, вишневых садов и сосновых лесов. И самое главное – песня, которая слышится лирическому персонажу: «Люби, покуда любится, / Терпи, покуда терпится, / Прощай, пока прощается, / И – бог тебе судья!» Песня, освобождающая человека от душевного хаоса, от темных чувств, страстей, песня, приближающая его к внутреннему миру к системе христианских ценностей. Нож, валяющийся из рук, – символ этих сущностных изменений. Природный мир преобразуется – и преобразуется человек.

Изменения во внутреннем мире человека под воздействием весны обнаруживаются и в стихотворении «Надрывается сердце от муки...», в связи с чем соотнесем заключительную строфу стихотворения с первой: если первая строфа представляет собой констатацию восторжествовавшего в мире зла («Плохо верится в силу добра»), то в заключительной строфе встречается обращение к «матери-природе», призывание которой – заглушить «эту музыку злобы», «Чтоб душа ощутила покой / И прозревшее око могло бы / Насладиться твоей красотой». Это лишь просьба, а не психологическая реальность. Главное в стихотворении – усталость лирического героя от социального зла, которую он жаждет во что бы то ни стало преодолеть, а спасение лишь в гармонии жизни, в весенней природе, в «про-

сторе свободы»! И он просит природу о спасении!

Сопоставительная деятельность школьников методически обеспечивается следующими вопросами и заданиями:

1. Чем опасен замкнутый мир для внутреннего мира человека? Чем опасен социум?
2. Докажите на основе стихотворений Н.А. Некрасова, что весной меняется природный мир. Особое внимание уделите звуковым образам. Что является условием гармонии жизни?
3. Какое воздействие оказывает весенняя природа на лирического персонажа «Зеленого шума»? С какой просьбой обращается к природе лирический герой стихотворения «Надрывается сердце от муки...» и как это его характеризует?

V. Сопоставительный анализ на основе различий в эмоционально-образном содержании стихотворений

Несмотря на то что стихотворения «Похороны» (1861) и «Утро» (1872–1873) объединяет тема смерти, по своему эмоционально-образному содержанию они существенно отличаются друг от друга, а поэтому бесполезно посмотреть, как одна и та же тема может быть художественно воплощена в разных произведениях.

В стихотворении балладного типа «Похороны» [8, т. 2, с. 112–114] на первом плане даже не само трагическое событие: в селе застрелился «чужой человек». Главное – в отношении жителей села к этому несчастному, что, несомненно, создает лирическую атмосферу. Причем в качестве лирического персонажа выступает

не только сам рассказчик, но и его односельчане, ибо отсутствует зазор между его переживаниями и их переживаниями. Налицо коллективный лирический персонаж, в связи с чем перед школьниками ставится задача: обратить внимание на грамматические особенности употребления местоимений и глаголов в произведении.

Симптоматично, что автором активно употребляется личное местоимение первого лица множественного числа «мы» или глагол в соответствующей грамматической форме («пришлось нам нежданно-негаданно»; «поглядим, что ребят набирается!»; «мы дойдем, повесть твою милую»; «и расскажем мы ей про тебя»). Кроме того, в тексте произведения встречается притяжательное местоимение «наше» («Небогатое наше село»; «Но ты нашу сторонку любил»).

Перед десятиклассниками, анализирующими стихотворение, ставится новая задача: раскрыть отношение людей к человеку, покончившему жизнь самоубийством. Они сразу обращают внимание на сочувственное отношение односельчан к нему. Приведем лишь несколько примеров: «Что тебя доконало, *сердешного?*»; «Почивай же, *дружок!* Память вечная!»; «Мы дойдем, повесть твою милую»; «Почивай себе с *миром, с любовью!*»; «Кто дознает, какую *кручиною* / *Надрывалось* сердце твое». В словах лирического персонажа отсутствует осуждение, ведь неизвестна причина этого страшного поступка.

Кроме того, доброе отношение к самоубийце проявляется и в том, что в описании похорон и могилы значимое место занимают образы природы – то, что особенно дорого крестья-

нам: колыхающаяся высокая рожь, пестреющие в долине цветы, «птичка божья», опустившаяся на гроб и, чирикнув, улетевшая в кусты; песни хороводные, из села по заре долетающие, хлебобродные нивы, навевающие ему безгреховные сны. В этих картинах проявляются особенности народного сознания, выражающиеся в натурфилософском представлении о слиянии покойного с природным миром, даже растворении в нем (вспомним последний монолог Катерины из «Грозы» А.Н. Островского).

Далее ученики задумываются о том, почему к этому человеку с таким сочувствием относятся жители села. На самом деле они добром отвечают на добро. Этот человек любил ту сторонку, куда часто заходил, ласкал ребятишек, «гостинцу им нашивал», «нескупо давал» порошок, когда его об этом просили. Здесь показана чуткая реакция крестьян на человека, на его поступки.

Для сопоставления с «Похоронами» взято стихотворение «Утро» [8, т. 3, с. 117–118], в котором звучит урбанистическая тема и показан Петербург.

Сначала учитель читает стихотворение и просит школьников раскрыть чувства, которые вызывает у них это произведение. Отвечая на вопрос, они говорили о печали, даже тоске, причем приводят примеры из разных строф, отличающихся единством настроения.

Далее десятиклассники охарактеризовали пространственную картину, развертывающуюся перед читателем стихотворения. Они отметили, что в нем примыкают друг к другу две сферы: безграничные природные просторы и город. Причем, описывая мир природы, автор создает панораму

(пастбища, нивы, луга, «даль, сокрытая синим туманом», «это мутное небо»), прибегая к детализации только два раза: сначала пишет о мокрых, сонных галках, сидящих на вершине стога, а позднее концентрирует внимание читателя на клече с пьяным крестьянином, «через силу бегущую вскачь». «Мозаичным» способом показывается именно город: разнообразные детали как бы пригоняются друг к другу при помощи их перечисления:

- 1) «железной лопатой там теперь мостовую скребут»;
- 2) «возвестили пожар с каланчи»;
- 3) «на позорную площадь кого-то провезли»;
- 4) «проститутка домой на рассвете поспешает»;
- 5) «офицеры в наемной карете скачут за город»;
- 6) торгаши «спешат за прилавки засесть»;
- 7) «из крепости грянули пушки!»;
- 8) «на красной подушке первой степени Анна лежит»;
- 9) «дворник вора колотит»;
- 10) «гонят стадо гусей на убой»;
- 11) «где-то в верхнем этаже раздался выстрел».

Обращая внимание на многоточие в конце стихотворения, десятиклассники подчеркивают следующую мысль: это многоточие свидетельствует о том, что унылое перечисление может продолжаться до бесконечности, а читатель, будучи вовлеченным в творческую деятельность таким необычным способом, может без особых затруднений достроить в своем сознании эту мозаичную картину. Ученики говорят и о том, что большинство характеристик города имеют отношение к смерти: казнь, дуэль, убийство, обычная смерть, наводнение (по мнению

Н.Н. Скатова, в «Утре» смерть «предстала во всех ее видах, возникли подлинные, если воспользоваться поэтической формулой Александра Блока, *пляски смерти*» [13, с. 375]).

Далее учитель формулирует вопрос: в чем заключается необычность этого стихотворения по сравнению с только что рассмотренным некрасовским стихотворением? Один из ответов звучит следующим образом: «Здесь я вижу непривычного Некрасова. Во многих стихах этого поэта, мне знакомых, возникает образ человека, способного на жалость, сочувствие, любовь, ненависть. Он не может спокойно относиться к жизни. Стихотворение «Утро» представляет собой, казалось бы, равнодушное перечисление ситуаций, событий, за которыми – несчастья людей, несовершенство мира, смерть. Я считаю, что поэт далеко не равнодушен к тому, о чем пишет. Но он считает, что выбранная им интонация и выбранный им композиционный ход усиливают ощущение трагизма бытия, возникающее у читателя».

Действительно, предельная сдержанность автора, лирический герой, все сводящий к унылому перечислению тех или иных ситуаций, которые не могут вызвать радостных чувств, усиливают то ощущение, о котором сказал на уроке ученик. Насколько это контрастирует со стихотворением «Похороны», где сами чувства на первом плане – и создается ощущение гармоничного мира, несмотря на трагическое событие, описанное автором. В «Похороны» – мягкость, в «Утре» – жесткость, чуть ли не прикрытая маской равнодушия, безразличия! Несомненно, стихотворение предвосхищает тему «страшного мира» Блока и перекликается с произведениями

таких «урбанистов, как Бодлер и Уитмен» [8, т. 3, с. 443].

Нельзя не подчеркнуть, что в последних двух разделах были представлены две логические модели сопоставления произведений: если в первом случае сопоставление было организовано по нескольким направлениям, что предполагало постоянное возвращение к каждому из соотносимых произведений, то во втором случае каждое из них подробно рассматривалось, после чего делался вывод сопоставительного характера.

VI. Интертекстуальный подход к анализу текста

Конститутивный признак интертекста, на наш взгляд, присутствует в том его определении, которое дает А. Ранчин: «Фрагменты претекста, оказываясь инкорпорированными в новый текст (посттекст), приобретают в нем особенные, прежде им не свойственные смыслы. На пересечении “исходного” и “итогового” текстов рождается еще одна смысловая сфера, еще один текст, не похожий на них и одновременно им соприродный» [10, с. 12].

В представленном выше определении интертекст преподносится как некая смысловая сфера, возникающая в результате пересечения, своеобразного диалога двух текстов. Действительно, интерпретируя художественные тексты, мы нередко пытаемся понять характер семантических трансформаций тех или иных претекстовых элементов, которые органично (или неорганично!) вошли в новую структуру.

В развернутый анализ «Элегии» 1874 г. [8, т. 3, с. 151–152] мы включаем элементы интертекстуального подхода к художественному тексту.

Десятиклассники получают задание – соотнести строки Н.А. Некрасова со строками его предшественников (В.А. Жуковский [3, с. 35–39], А.С. Пушкин [9, с. 201–203, 503]), после чего ответить на вопрос: чем можно объяснить изменения? когда поэт спорит со своими предшественниками? Цитатный материал присутствует в табл. 2.

По наблюдениям В.П. Медведева, Некрасов, в отличие от В.А. Жуковского, отказывается от сентименталистской поэтики, а образы детей в «Сельском кладбище» идеализированы и лишены социальных примет, когда в «Элегии» это резвые, живые, крестьянские дети, помощники своим отцам [5, с. 140–141].

Н.Н. Скотов утверждает: «Но Некрасов не только наследует Пушкину, но и продолжает его и полемизирует с ним: и с Пушкиным молодым, и с Пушкиным зрелым». Например, ответ на пушкинский вопрос об освобожденном от рабства народе для Н.А. Некрасова не столь очевиден, если он задает свой вопрос: «И рабству долгому пришедшая на смену / Свобода, наконец, внесла ли перемену?..» [12, с. 159].

Кроме того, десятиклассники определяют стихотворный размер некрасовской «Элегии» (шестистопный ямб, alexandрийский стих), после чего учитель читает школьникам пушкинские стихи, написанные тем же размером: «Мирская власть», «Из Пиндемонти», «Отцы-пустынники и жены непорочны...», «Когда за городом задумчив я брожу...», предварительно задав вопрос: чем Вы объясните тот факт, что пушкинские стихи, как и «Элегия», написаны alexandрийским стихом?

Таблица 2

Интертекстуальные связи «Элегии» Н.А. Некрасова

Н.А. Некрасов «Элегия» (1874)	Предшественники Н.А. Некрасова
Старик ли медленный шагает за сохою...	Усталый селянин медлительной стопою Идет, задумавшись, в шалаш спокойный свой. <i>В.А. Жуковский «Сельское кладбище»</i>
Бежит ли по лугу, играя и свистя, С отцовским завтраком довольное дитя...	И дети резвые, встречать их выбегая, Не будут с жадностью лобзаний их ловить. <i>В.А. Жуковский «Сельское кладбище»</i>
...Увы! пока народы Влачатся в нищете, покорствуя бичам, Как тощие стада, по скошенным лугам, Оплакивать их рок, служить им будет муза	Склонясь на чуждый плуг, покорствуя бичам, Здесь рабство тощее влачится по браздам Неумолимого владельца. <i>А.С. Пушкин «Деревня»</i>
По нивам, по лугам, уставленным стогами...	Сей луг, уставленный душистыми скирдами... <i>А.С. Пушкин «Деревня»</i>
И рабству долготу пришедшая на смену Свобода, наконец, внесла ли перемену?..	Увижу ль, о друзья! Народ освобожденный И рабство, падшее по манию царя? <i>А.С. Пушкин «Деревня»</i>
Я лиру посвятил народу своему. Быть может, я умру, неведомый ему...	Почто в груди моей горит бесплодный жар И не дан мне в удел витийства грозный дар? <i>А.С. Пушкин «Деревня»</i>
И песнь моя громка!.. Ей вторят доли, нивы, И эхо дальних гор ей шлет свои отзвуки, И лес откликнулся... Природа внемлет мне, Но тот, о ком пою в вечерней тишине, Кому посвящены мечтания поэта, – Увы! не внемлет он – и не дает ответа...	Ты внемлешь грохоту громов, И гласу бури и валов, И крику сельских пастухов – И шлешь ответ; Тебе ж нет отзыва... Таков И ты, поэт! <i>А.С. Пушкин «Эхо»</i>

Н.Н. Скотов считает, что эти произведения являются медитациями, это лирика глубокого раздумья, а ей органичен названный стихотворный размер [12, с. 159].

Из представленного методического материала видно, что десятиклассники не выявляют случаи интертекстуальности, а работают уже с данным им дидактическим материалом, хотя перед ними может стоять

и такая задача: создать этот материал дома, накануне учебного занятия.

Важно подчеркнуть, что элементы интертекстуального подхода к анализу художественного текста позволяют школьникам лучше понять, осознать и авторскую интенцию, и те или иные художественные детали, а также включиться в осмысление литературного процесса в новом для них ракурсе.

Сделаем общий вывод. Материал статьи подтверждает следующее: лирика Н.А. Некрасова дает прекрасную возможность для актуализации различных видов анализа художественного текста, что способствует совершенствованию целого комплекса учебных навыков. Имеется в виду работа со сложной лирической формой, занимающей междуродовую позицию; пошаговое постижение реалий художественного текста с опорой на его образно-

символическую структуру; комбинация сегментов макротекста в соответствии с поставленной задачей; сопоставление лирических произведений с использованием разных логических моделей этого вида деятельности; осмысление интертекстуальных связей как способ более точного выявления авторской позиции, художественно воплощенной в изучаемом литературном произведении, и тенденций в движении художественной культуры.

Библиографический список

1. Грехнев В.А. Мир пушкинской лирики. Нижний Новгород, 1994.
2. Жирмунский В.М. Гете в русской литературе. Л., 1982.
3. Жуковский В.А. Избранные сочинения. М., 1982.
4. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. Л., 1972.
5. Медведев В.П. Изучение лирики в школе. М., 1985.
6. Мельник В.И. Типология житийных сюжетов у Некрасова // Некрасовский сборник. Вып. 13. СПб., 2001. С. 59–65.
7. Михайловский Н.К. Литература и жизнь // Русское богатство. 1897. № 2.
8. Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: В 15 т. Л., 1981–2000.
9. Пушкин А.С. Сочинения: В 3 т. Т. 1. М., 1985.
10. Ранчин А. «На пиру Мнемозины»: Интертексты Бродского. М., 2001.
11. Рез З.Я. Лирика Н.А. Некрасова в школьном изучении: 9 класс. М., 1982.
12. Скотов Н.Н. «Я лиру посвятил народу своему»: О творчестве Н.А. Некрасова. М., 1985.
13. Скотов Н.Н. Некрасов. М., 1994.

References

1. Grekhnev V.A. Mir pushkinskoy liriki [World of Pushkin's poetry]. Nizhny Novgorod, 1994. (In Russ.)
2. Zhirmunsky V.M. Gyote v russkoy literature [Goethe in Russian literature]. Leningrad, 1982. (In Russ.)
3. Zhukovsky V.A. Izbrannyye sochineniya [Selected works]. Moscow, 1982. (In Russ.)
4. Lotman Yu.M. Analiz poeticheskogo teksta: Struktura stikha [Analysis of the poetic text: The structure of verse]. Leningrad, 1972. (In Russ.)
5. Medvedev V.P. Izucheniye liriki v shkole [Studying lyrics at school]. Moscow, 1985. (In Russ.)
6. Melnik V.I. Typology of the hagiographic stories by Nekrasov. *Nekrasovskiy sbornik*. Issue 13. St. Petersburg, 2001. Pp. 59–65. (In Russ.)
7. Mikhailovsky N.K. Literature and life. *Russkoye bogatstvo*. 1897. No. 2. (In Russ.)
8. Nekrasov N.A. Polnoye sobraniye sochineniy i pisem v 15 tomakh [Complete collection of works and letters in 15 vols.]. Leningrad, 1981–2000. (In Russ.)
9. Pushkin A.S. Sochineniya v 3 tomakh [Works in 3 vols.]. Vol. 1. Moscow, 1985. (In Russ.)
10. Ranchin A. «Na piru Mnemosiny»: Interteksty Brodskogo [“At the feast of Mnemosyne”: Brodsky's intertexts]. Moscow, 2001. (In Russ.)

11. Rez Z.Ya. Lirika N.A. Nekrasova v shkolnom izuchenii: 9 klass [Nekrasov's lyrics in school study: 9th grade]. Moscow, 1982. (In Russ.)
12. Skatov N.N. «Ya liru posvyatil narodu svoyemu»: O tvorchestve N.A. Nekrasova ["I dedicated the lyre to my people": About works by N.A. Nekrasov]. Moscow, 1985. (In Russ.)
13. Skatov N.N. Nekrasov [Nekrasov]. Moscow, 1994. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.06.2021, принята к публикации 25.07.2021
The article was received on 30.06.2021, accepted for publication 25.07.2021

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: mshutan@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-67-76

А.М. Шуралев

Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы,
450008 г. Уфа, Российская Федерация

Формирование читательской поликультурной компетентности в процессе ассоциативно-фольклорной интерпретации художественного текста

Аннотация. В статье на теоретическом, методическом и технологическом уровнях рассматривается один из путей формирования поликультурной компетентности ученика-читателя. Дается обоснование актуальности понятия «поликультурная компетентность» в современной научной парадигме межкультурной коммуникации. Определяется соотношение понятий «поликультурная компетентность», «толерантность» и «читательская культура». В качестве одного из эффективных методических приемов культурологического исследования на уроках литературы предлагается ассоциативно-фольклорная интерпретация художественного текста. Этот прием заключается в том, что ученик-читатель при аналитическом осмыслении изучаемого произведения обращается к пословицам народов мира. Он находит и сопоставляет пословицы, релевантные элементам сюжета, идейно-тематического содержания и мотивной структуры анализируемого произведения. В результате такой поисковой и аналитической работы осуществляется диалог культур, участниками которого становятся языковая личность читателя, картина мира читаемого художественного текста и пословицы разных народов. Пословицы предстают в этой культурологической триаде как сгустки коллективного мировидения представителей разных национальностей и соотносятся с изучаемым в данный момент литературным произведением. В статье демонстрируются конкретные направления такого аналитического чтения на примере различных литературных произведений, входящих в школьную программу. Эти направления проиллюстрированы примерами пословиц разных народов. Они смоделированы в познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. Апробация предлагаемой методики проводилась в средней школе и педагогическом университете. На основании проделанной и апробированной опытно-экспериментальной работы сделаны выводы о позитивной роли ассоциативно-фольклорной интерпретации художественного текста в формировании читательской поликультурной компетентности.

Ключевые слова: диалог культур, поликультурная компетентность, толерантность, читательская культура, языковая личность, картина мира, художественный текст, ассоциация, интерпретация, пословица

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шуралев А.М. Формирование читательской поликультурной компетентности в процессе ассоциативно-фольклорной интерпретации художественного текста // Литература в школе. 2021. № 4. С. 67–76. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-67-76

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-67-76

A.M. Shuralev

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah,
Ufa, 450008, Russian Federation

Formation of readers' multicultural competence in the process of associative-folklore interpretation of a literary text

Abstract. The article considers one of the ways of forming the multicultural competence of the student-reader at the theoretical, methodological and technological levels. The article substantiates the relevance of the concept of "multicultural competence" in the modern scientific paradigm of intercultural communication. The correlation of the concepts of "multicultural competence", "tolerance" and "reader culture" is determined. The associative-folklore interpretation of a literary text is proposed as one of the effective methodological methods of cultural research in literature lessons. This technique suggests the student-reader, when analyzing the studied work, turning to the proverbs of the peoples of the world. They find and compare proverbs that are relevant to the elements of the plot, the ideological and thematic content and the motivic structure of the analyzed work. As the result of such searching and analytical work, a dialogue of cultures is carried out, the participants of which are the linguistic persona of the reader, the worldview of the literary text and proverbs of different peoples. Proverbs appear in this cultural triad as clumps of the collective worldview of representatives of different ethnicities and relate to the literary work under study. The article demonstrates the specific directions of such analytical reading on the example of various literary works included in the school curriculum. These trends are illustrated with specific examples of proverbs of different peoples. They are modeled in cognitive, developmental, and educational aspects. The proposed methodology was tested in a high school and a pedagogical university. Based on the completed and approved experimental

work, conclusions are drawn about the positive role of the associative-folklore interpretation of the literary text when forming the reader's multicultural competence.

Key words: dialogue of cultures, multicultural competence, tolerance, reader culture, a linguistic persona, the worldview, fiction, association, interpretation, a proverb

CITATION: Shuralev A.M. Formation of readers' multicultural competence in the process of associative-folklore interpretation of a literary text. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 67–76. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-67-76

В условиях интегративных процессов глобализации, происходящих в современном обществе, возрастает потребность в личности, обладающей национальной идентичностью и способной к свободному межкультурному взаимодействию. По мнению современных ученых, такая поликультурная личность должна обладать следующими характеристиками: «осознание поликультурности общества, участие в межкультурном взаимодействии с позиций гуманизма, толерантности, культурного плюрализма; национальная идентичность и способность к познанию ценностей разных национальных культур, к самореализации в полиэтнической среде; восприятие культурного разнообразия общества как основы культурного прогресса цивилизации, стремление и способность к культурному обмену и взаимообогащению; культурная рефлексия и самооценка» [13, с. 13].

Поликультурная компетентность в современной научной парадигме межкультурной коммуникации рассматривается как необходимая психолого-педагогическая составляющая образовательного процесса. По мнению А.Н. Джуринского, это система поликультурных знаний, ценностей, качеств, опыта, социальных норм, интересов, потребностей, мотивов и правил поведения, необходимых

для повседневной жизни и деятельности индивида в поликультурном обществе [4]. Эта система реализуется в способности позитивного взаимодействия личности с представителями разных культур. А.О. Деречин включает в поликультурную компетентность культурно-знаниевый, социокультурный, деятельностный и рефлексивно-творческий компоненты [3, с. 32]. С точки зрения Л.Ю. Даниловой, «именно поликультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом» [2]. Т.А. Живодрова приходит к выводу, что «поликультурная компетентность – важное условие успешного социального взаимодействия личности в современном многонациональном обществе, интеграции в мировое этнокультурное многообразие, а также прогресса человечества» [6, с. 74].

«Сегодня межкультурный диалог становится универсальным герменевтическим ключом в понимании бытия человека и культуры» [1, с. 28]. На этом основании отчетливо просматривается тесная взаимосвязь понятий «поликультурная компетентность», «толерантность» и «читательская культура».

Одним из определяющих качеств, характеризующих высокую степень поликультурной компетентности, является способность личности к разностороннему проявлению толерантности. Современные исследователи обращают внимание на комплексный характер толерантности. «Толерантность – это понятие комплексное. Поэтому, воспитывая это качество у подростков, необходимо воздействовать на все сферы личности: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, экзистенциальную, волевою, сферу саморегуляции, предметно-практическую сферу» [14, с. 48]. Такое многомерное воздействие на все сферы личности наиболее эффективно в русле формирования и развития читательской культуры подрастающего поколения. В современной науке накоплен значительный материал по проблемам развития читательской культуры личности. Ряд ученых вполне обоснованно акцентирует внимание на активизации эстетически значимой читательской деятельности и определяет развитие читательской культуры у юношества как «процесс трансформации личности, обусловленный такими качественными изменениями в его ценностной системе, которые создают разнообразие внутреннего мира впечатлений, оценок, эстетических идеалов» [8, с. 35].

В языке культуры закодировано множество смыслов, обусловленных многовековым опытом познания мира народом, являющимся носителем этого языка. «Гуманитарное мышление осваивает мир не вещественно-натуралистическим, а духовно-смысловым образом как аксиологическую сущность. Его задачи – ценностно окрасить мир, напол-

нить его высшим смыслом и сделать сопричастным человеку, обществу, раскодировать содержание культуры по ее памятникам, текстам, кодам, шифрам» [5, с. 13]. В современной культурологии на первый план выдвигается проблема понимания этих закодированных смыслов. Понимание детерминировано степенью эффективности участия индивида в культурном диалоге между культурами разных эпох и диалоге существующих в одно время разных культур между собой. Ключевое значение в активизации такого участия и через него в достижении понимания закодированных смыслов имеет интерпретация. «Сущность интерпретации – в целостном, интегрирующем все моменты понимания и осмысления, истолковании текста как единства, как некоей системы, в которой каждая деталь отражает все произведение и, наоборот, все произведение может быть конкретизировано до малейшей детали» [7, с. 16]. «Понимание тесно связано с осмыслением, т.е. с восприятием предмета или явления как целого, как единства, как необходимой взаимосвязи компонентов, а осмысление является основой интерпретации» [9, с. 8]. В герменевтических исследованиях принято определять интерпретацию как «наделение смыслом частей целого и объяснение роли каждой части в структуре целого» [11].

Среди наиболее эффективных способов адекватной авторскому воплощению интерпретации художественных смыслов литературного произведения обучающимися нужно отметить концептуальную опору на мудрость, выраженную в пословицах разных народов. «Одной из важнейших функций языка является то,

что он хранит культурные ценности определенной нации и передает их из поколения в поколение» [10, с. 163].

Введение в контекст изучения того или иного программного художественного текста народных пословиц как афористичной иллюстрации к теме, идее, мотивам, особенностям поведения персонажей произведения способствует более глубокому пониманию обучающимися его идейно-тематического содержания, закреплению в их сознании, в так называемой духовной памяти важнейших нравственных уроков соприкосновения с художественной культурологически обусловленной образностью. Этот прием заключается в том, что ученик-читатель при аналитическом осмыслении изучаемого произведения обращается к пословицам народов мира. Он сопоставляет пословицы, релевантные элементам сюжета, идейно-тематического содержания и мотивной структуры анализируемого произведения. Таким образом осуществляется диалог культур, участниками которого становятся языковая личность читателя, картина мира читаемого художественного текста и пословицы разных народов как сгустки коллективного мировидения представителей разных национальностей, соотносимые с этим произведением. «Пословицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Во внутренней форме большинства пословиц содержатся такие смыслы, которые придают им культурно-национальный колорит» [Там же, с. 164].

Использование этого приема зависит от конкретной педагогической

ситуации. Опора на народные пословицы целесообразна в комментарии преподавателя. Она инициируется педагогом в вопросах и заданиях типа: «Определите основную мысль, мотив поведения того или иного персонажа произведения и сопоставьте их с такой-то пословицей»; «Как вы понимаете пословицу такую-то, что общего у нее с прочитанным вами произведением?»; «Какой урок, мудрый совет, какое руководство к действию можно извлечь из данной пословицы и прочитанного произведения?»; «На какие особенности человеческих характеров и поступков обращает внимание данная пословица и прочитанное произведение?» и т.п. «Осуществляя знаковую функцию по отношению к конкретной ситуации, пословица одновременно определяет основные компоненты ситуации и характер отношения между ними, т.е. выступает как средство моделирования некоего фрагмента знания» [Там же, с. 69]. Целесообразно использовать пословицы также в качестве тем мини-сочинений, художественных высказываний и сообщений обучающихся по изученному произведению. Важное место в такой работе занимает сравнение близких по смыслу пословиц разных народов для выявления их своеобразия и общности. «Норма, показывающая, что мы при всей непохожести близки, – это и есть норма толерантности» [14, с. 49].

Рассмотрим конкретные примеры такой ассоциативно-фольклорной интерпретации художественных текстов.

При обсуждении с учениками эпизодов испытаний, предложенных царем своим невесткам в сказке «Царевна-лягушка», использование

татарской пословицы «Какова швея, таково и платье» помогает установлению концептологической взаимосвязи между понятиями «мастерство» и «трудолюбие». При рассмотрении эпизода пира у царя, где жены старших царевичей, завидуя Василисе Премудрой, пытаются повторить ее действия, использование лезгинской пословицы «Зависть к добру не приведет» углубляет осмысление понятия «зависть». При обсуждении эпизода, когда Василиса Премудрая, вернувшись домой и не найдя необходимо сожженной Иваном-царевичем лягушечьей кожи, вынужденная обернуться белой лебедью и улететь «за тридевять земель, за тридевять морей, в тридесятое царство», говорит на прощанье мужу: «Как три пары железных сапог износишь, как три железных хлеба изгрызешь – только тогда разыщешь меня», использование лезгинской пословицы «Невесту искать – железные чарыки (обувь из сыромятной кожи) надевай» (т.е. ищи долго) становится стимулом к началу осмысления сложного и многомерного концепта «семья». При беседе с обучающимися о помощи, оказанной Ивану-царевичу пощаженными им медведем, селезнем, зайцем, щукой, использование осетинской пословицы «Кому скажешь: “Добрый день!”, тот не забудет тебе сказать: “Доброй ночи!”» помогает осмыслить понятие «взаимость». Емким концептологическим итогом при обобщающей беседе об этой сказке становится татарская пословица «Доброта доброго придет в трудный час, коварство злого настигнет всегда».

Характеризуя безответственно-трусливое поведение старших братьев Ивана и его бесстрашие, храбрость, решительность в сражении с мно-

гоголовыми чудовищами в сказке «Иван-крестьянский сын и чудо-юдо», для сопоставления понятий «трусость» и «храбрость» целесообразно использовать каракалпакскую пословицу «Когда нет врага – все храбрецы», курдскую пословицу «Храбрецу что сотня, что тысяча – все едино», лезгинскую пословицу «Встретился с врагом с глазу на глаз – действуй смело» и татарскую пословицу «Герой рождается в битве».

При беседе с учениками о характере и поведении самолюбивой и злой царицы-мачехи в произведении А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» закреплению в их сознании понятия «зависть» способствуют татарская пословица «Каков сам, таково и зеркало» и лезгинская пословица «Зависть к добру не приведет».

При изучении сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители», беседа с учениками о том, к чему привели Алешины самолюбие, гордыня и шалости, закрепляем эти понятия лезгинской пословицей «Кто нос задирает, обязательно споткнется» и тувинскими пословицами «Зазнайство с ног собьет, скромность – на ноги поставит», «Чванства поменьше, знаний побольше».

Размышляя над злоключениями подавшегося на соблазн быстро разбогатеть при помощи нечистой силы и буруеваемого жадностью деда в произведении Н.В. Гоголя «Заколдованное место», целесообразно прояснить понятия «жадность», «нажива» и «соблазн» при помощи курдской пословицы «Чем глубже разгребашь помойную яму, тем сильнее будет зловоние» и чечено-ингушской пословицы «Кто удержался от соблазна, тому краснеть не придется».

Беседуя с учениками о привязанности Васи к своим новым друзьям Валеку и Марусе в рассказе В.Г. Короленко «В дурном обществе», о помощи, которую он им оказывал, используем лезгинскую пословицу «Кто бедному помогает, того и Бог не обойдет» и татарскую пословицу «Сила птицы – в крыльях, сила человека – в дружбе». Размышляя над словами Тыбурция Драба «Лучше иметь в груди кусочек человеческого сердца вместо холодного камня», о его доброте и щедрости, которые он, несмотря на тяжелейшие условия жизни, воспитывал и в своих детях, вспоминаем осетинскую пословицу «Беден карман, зато сердце богато».

При осмыслении учениками того, как мальчик Филька приходит к пониманию своей вины, а совместный дружный труд детей и взрослых приводит к «всеобщему спасению», того, какой ценой достался деревенским жителям «теплый хлеб» в сказке К.Г. Паустовского, целесообразно обратиться к башкирским пословицам «До пота поработаешь – со вкусом поешь», «Из капель образуется озеро», курдской пословице «Чем больше воды, тем лучше для мельницы», осетинским пословицам «Без воды жернова не вертятся», «Единомыслие горы валит», «Общими силами скалы ворочают», татарским пословицам «Мельница без воды муку не мелет», «Где есть согласие, там – сила», «Где есть единство, там – жизнь».

Рассматривая заключительный эпизод рассказа А.П. Платонова «Никита», когда мальчик, радуя своего отца и сам радуясь возможности принести хоть маленькую, но пользу дому, выпрямляет гвоздь, в котором видит доброго человека, подво-

дя учащихся к осознанию основной мысли произведения, используем башкирскую пословицу «И маленькое дело делай, как большое» и чечено-ингушскую пословицу «Хороший сын отцовское сердце радует».

Нами были составлены и апробированы на уроках методические рекомендации по ассоциативно-фольклорной интерпретации концептуальных смыслов ключевой лексики большинства произведений, изучающихся по программе 5–11 классов с использованием более 300 пословиц разных народов России. Приведем еще несколько примеров.

При изучении сказа Н.С. Лескова «Левша» для более глубокого осознания учениками филигранного искусства Левши, сумевшего выковать микроскопические гвоздики для подковок миниатюрной блохи, используем осетинскую пословицу «Кто сделал замок – сделает и ключ» и татарские пословицы «У искусного мастера руки золотые» и «Он даже волос на сорок частей разрезает» (об искусном мастере). Анализируя эпизоды, повествующие о пребывании Левши в качестве сопровождающего тульского чуда за границей, обращая внимание на простое проявление патриотических основ душевного склада героя, вспоминаем башкирскую пословицу «На чужбине дороже богатств родная сторона» и татарскую пословицу «Как бы ни было сладко жить на чужбине, всегда тянет к родной земле».

Анализируя эпизод прощания матери с сыновьями в начале повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», используем башкирскую пословицу «Мать о детях беспокоится, дети в степь смотрят». Размышлениям над образом жизни запорожских козаков может сопутствовать курдская

пословица «Битва лучше безделья». Осмыслению действия Тараса Бульбы по отношению к совершившему измену сыну Андрию помогает другая курдская пословица «Жизнь изменника – коротка».

Размышляя над тем, почему окружающие люди так злобно относились к постояльцу по прозвищу Хорошее Дело в повести М. Горького «Детство», обращаемся к башкирской пословице «Лучшее яблоко черви едят». Беседуя с учениками о том, что увидел и пережил автор в детстве, о его взаимоотношениях с бабушкой, Цыганком, Хорошим Дело, чьи добрые слова были для него особенно памятны и редкостны среди «свинцовых мерзостей» окружавшего его «неумного племени», используем каракалпакскую пословицу «От хорошего слова душа расцветает», лезгинскую пословицу «Много перетерпишь – многому и научишься», осетинскую пословицу «Доброе слово – дверь в душу», чечено-ингушскую пословицу «Усвоенное в детстве – как высеченное на камне».

Анализируя главу «Вожатый» в романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка», используем башкирскую пословицу «Хороший спутник укажет путь, плохой собьет с дороги». Характеризуя Швабрина, обращаемся к каракалпакской пословице «Не выезжай в дорогу с предателем – с коня столкнет». Размышляя над ролью в произведении художественной детали «заячий тулупчик», используем курдскую пословицу «Все,

что отдашь, при тебе останется». Анализируя эпизоды, когда Петр Гринев бесстрашно отправляется в захваченную восставшими крестьянами Белогорскую крепость, чтобы спасти Машу, и когда Маша Миронова доходит до самой императрицы, чтобы рассказать ей спасительную для Петра правду, используем курдскую пословицу «Между любящими нет преград». Осмыслению идеи произведения и сквозного мотива, обозначенного эпиграфом «Береги честь смолоду», помогает чечено-ингушская пословица «Хороший сын отцовское сердце радует» и т.д.

Апробация предлагаемой методики ассоциативно-фольклорной интерпретации художественного текста проводилась нами в средней школе села Кушнаренково и в Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы. Участниками апробации были ученики на уроках литературы, студенты бакалавриата на практических занятиях по дисциплине «Теория и методика обучения русской литературе» и магистранты во время практических занятий по дисциплине «Литература в диалоге культур». На основании проделанной и апробированной опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод о позитивной роли ассоциативно-фольклорной интерпретации художественного текста в формировании читательской поликультурной компетентности [15].

Библиографический список

1. Волова Л.А., Великая Н.А. Этнокультурный диалог в коммуникативном социокультурном пространстве России: монография. Пенза, 2015.
2. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студента: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007.

3. Деречин А.О. Структурно-содержательная характеристика поликультурной компетентности старшеклассников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (17). С. 31–36.
4. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. 2002. № 10. С. 83–86.
5. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие. М., 2002.
6. Живодрова Т.А. К вопросу о термине «поликультурная компетентность» // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С. 70–75.
7. Ионин Г.Н. Проблемы интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности // Интерпретация художественного текста в вузе и в школе: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Г.Н. Ионин. СПб., 1993. С. 3–21.
8. Колесникова О.И., Русских Е.В. Развитие читательской культуры у юношества как гуманитарно-педагогическая проблема // Библиосфера. 2016. № 2. С. 31–37.
9. Матюшкин А.В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие. Петрозаводск, 2007.
10. Пословицы в фразеологическом поле: когнитивный, дискурсивный, сопоставительный аспекты: монография / под ред. Т.Н. Федуленковой. Владимир, 2017.
11. Свириго О.А. Метафора как код культуры: дис. ... канд. филос. наук. Ростов-н/Д., 2002.
12. Тимофеева С.В. Об актуальности вопросов самопознания и формирования культуры внутреннего мира современного человека // Духовно-нравственные ценности: диалог культур: материалы VIII международной дистанционной научно-практической конференции. Красноярск, 2015.
13. Хазова С.А. Поликультурная компетентность педагога: монография. Майкоп, 2015.
14. Чайка Е.А. Формирование толерантности у подростков // Духовно-нравственные ценности: диалог культур: материалы VIII международной дистанционной научно-практической конференции. Красноярск, 2015.
15. Шуралев А.М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.

References

1. Volova L.A., Velikaya N.A. Etnokulturnyj dialog v kommunikativnom sociokulturnom prostranstve Rossii [Ethnocultural dialogue in the communicative sociocultural space of Russia]. Pyatigorsk, 2015. (In Russ.)
2. Danilova L.Yu. Formirovanie polikulturnoj kompetentnosti studenta [Formation of student's multicultural competence]. PhD Diss. Orenburg, 2007. (In Russ.)
3. Derechin A.O. Structural and meaningful characteristics of the multicultural competence of high school students. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2013. No. 1 (17). Pp. 31–36. (In Russ.)
4. Dzhurinsky A.N. Multicultural education: essence and development prospects. *Pedagogika*. 2002. No. 10. Pp. 83–86. (In Russ.)
5. Domansky V.A. Literatura i kultura: Kulturologicheskij podhod k izucheniyu slovesnosti v shkole [Literature and culture: A cultural approach to the study of literature at school]. Textbook. Moscow, 2002. (In Russ.)
6. Zhivodrova T.A. On the question of the term «multicultural competence». *Problems of Modern Education*. 2017. No. 3. Pp. 70–75. (In Russ.)
7. Ionin G.N. Problems of interpretation of literary text in educational and professional activities. *Interpretaciya hudozhestvennogo teksta v vuze i v shkole: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. G.N. Ionin (ed.). St. Petersburg, 1993. Pp. 3–21. (In Russ.)
8. Kolesnikova O.I., Russkich E.V. Development of reading culture among adolescents as a humanitarian and pedagogical problem. *Bibliosphere*. 2016. No. 2. Pp. 31–37. (In Russ.)

9. Matyushkin A.V. Problemy interpretacii literaturnogo hudozhestvennogo teksta [Problems of interpretation of literary artistic text]. Textbook. Petrozavodsk, 2007. (In Russ.)
10. Posloviцы v frazeologicheskom pole: kognitivnyj, diskursivnyj, sopostavitel'nyj aspekty [Proverbs in the phraseological field: Cognitive, discursive, comparative aspects]. T.N. Fedulenkova (ed.). Vladimir, 2017. (In Russ.)
11. Svirepo O.A. Metafora kak kod kultury [Metaphor as a code of culture]. PhD Diss. Rostov-on-Don, 2002. (In Russ.)
12. Timofeeva S.V. On the relevance of the issues of self-knowledge and the formation of the culture of the inner world of a modern person. *Duhovno-nravstvennyye cennosti: dialog kultur. Materialy VIII mezhdunarodnoj distancionnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Krasnoyarsk, 2015. (In Russ.)
13. Hazova S.A. Polikulturnaya kompetentnost pedagoga [Multicultural competence of a teacher]. Maikop, 2015.
14. Chajka E.A. Formation of tolerance in adolescents. *Duhovno-nravstvennyye cennosti: dialog kultur. Materialy VIII mezhdunarodnoj distancionnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Krasnoyarsk, 2015. (In Russ.)
15. Shuralev A.M. Konzeptologicheskij aspekt analiza hudozhestvennogo teksta na urokah literatury [Conceptological aspect of the literary text analysis in literature lessons]. PhD Diss. Moscow, 2013. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.05.2021, принята к публикации 10.06.2021
The article was received on 15.05.2021, accepted for publication 10.06.2021

Сведения об авторе / About the author

Шуралев Александр Михайлович – доктор педагогических наук; профессор кафедры русской литературы, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Уфа

Alexander M. Shuralev – ScD in Education; Professor at the Department of Russian literature, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, Ufa

E-mail: almishur@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-77-90

В.Г. ОрешкинУниверситет при Межпарламентской Ассамблее ЕвразЭС,
194044 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Серебряное зеркало сонета: опыт литературно-педагогической рефлексии

Аннотация. Профессиональная рефлексия над авторским опытом в педагогике и поэзии позволяет проследить путь от освоения инновационной технологии до создания собственной педагогической мастерской. На стыке литературы и педагогики открывается возможность творческого развития речевых умений в системе среднего и высшего образования. Во-первых, автор обращает внимание на историю появления педагогических технологий «Критическое мышление» и «Педагогическая мастерская» в России как на часть своего профессионального становления. Во-вторых, саморазвитие в литературном творчестве связано с освоением сонета как стихотворной формы, что также становится предметом авторской рефлексии. На этом пути открывается интересный предмет для литературоведения: сонет о сонете, т.е. исследование произведений, рефлексиирующих над самой сонетной формой. Очевидно, эта тема может стать основой для учебного исследовательского проекта. Наконец, на пересечении педагогики и литературы автор создает собственную педагогическую мастерскую. В ней участники знакомятся с сонетом как литературной формой, становятся авторами произведения из 14 строк. Алгоритм мастерской сопровождается авторскими комментариями, это поможет учителю при подготовке к занятию. Педагогическая мастерская «Несколько слов о любви» может стать началом (индуктором) творческой, исследовательской проективной деятельности учащихся в структуре учебной и воспитательной работы. Продолжением мастерской может быть конкурс чтецов; исследование по русской и мировой литературе, истории, культурологии; фестиваль авторского стихосложения; мастер-класс – встреча с современным поэтом; создание видеофильма или сценического литературно-художественного произведения (драматизация). Освоение формы сонета развивает также речевую дисциплину и общекультурные речес коммуникативные компетенции.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, педагогическая технология, сонетная форма, педагогическая мастерская, речевая компетенция, учебный проект, дисциплина речи

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Орешкин В.Г. Серебряное зеркало сонета: опыт литературно-педагогической рефлексии // Литература в школе. 2021. № 4. С. 77–90. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-77-90

V.G. Oreshkin

University associated with the Interparliamentary Assembly of the EAEC,
Saint-Petersburg, 194044, Russian Federation

Silver mirror of the sonnet: Literary and pedagogical reflection

Abstract. Professional reflection on authorial experience in pedagogy and poetry allows one to trace the path from the development of innovative technology to the creation of their own pedagogical workshop. At the intersection of literature and pedagogy, an opportunity opens up for the creative development of speech skills in the system of secondary and higher education. Firstly, the author draws attention to the history of the appearance of pedagogical technologies “Critical Thinking” and “Pedagogical Workshop” in Russia as part of his professional formation. Secondly, self-development in literary work is associated with the mastery of the sonnet as a poetic form, which also becomes the subject of the author’s reflection. Along the way, an interesting subject opens for a literary critic: a sonnet about a sonnet, that is, a study of works that reflect on the sonnet form itself. Obviously, this topic can be the basis for a training research project. Finally, at the intersection of pedagogy and literature, the author creates his own pedagogical workshop. In it, participants get acquainted with the sonnet as a literary form, become the authors of a work of 14 lines. The algorithm of the workshop is accompanied by the author’s comments; this can help the teacher conduct the lesson. The pedagogical workshop “A few words about love” can be the beginning (inductor) of creative, research projective activities of students’ in the structure of educational and educational work. Continuation of the workshop may be a competition of readers; a research on Russian and world literature, history, cultural studies; a festival of authorial versification; a master class – meeting with a modern poet; creation of a video or a stage literary and artistic work (dramatization). In addition, the mastery of the form of the sonnet develops speech discipline and general cultural intercommunicative competencies.

Key words: professional reflection, pedagogical technology, sonnet form, pedagogical workshop, speech competence, an educational project, a speech discipline

CITATION: Oreshkin V.G. Silver mirror of the sonnet: literary and pedagogical reflection. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 77–90. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-77-90

Две дороги – та и эта...

Б.Ш. Окуджава

Тридцать лет назад, в 1991 г., в Петербурге состоялась премьера инновационных педагогических технологий, среди которых были «французские мастерские», метод проектов и «Чтение и письмо для развития критического мышления». Как формы организации учебного занятия они сильно отличались от привычных уроков, лекций и семинаров, доминирующих в образовательном пространстве уходящего СССР. Если родившиеся в недрах англоязычного интеллекта проектная деятельность и критическое мышление были знакомы российской школе в начале XX в., то пришедшая из Франции «мастерская» была в новинку.

Освоение педагогических инноваций педагогами происходило на курсах повышения квалификации Университета педагогического мастерства (ныне – Академия постдипломного педагогического образования). Последнее десятилетие XX в. оказалось бурным не только в социально-политическом отношении, но и в области образования: учебные заведения получили возможность на практике применять новые идеи, педагоги стали разрабатывать свои авторские занятия¹. Педагогиче-

ская наука не отставала от практики, осмысляя новые формы проведения занятий в меняющемся мире². Понятие «педагогическая технология» прочно вошло в лексикон деятелей образования, получивших возможность выстраивать образовательный процесс, ориентируясь на возможности учеников, их потенциал и творческие способности [4]. Таким образом на практике мог реализоваться гуманитарный принцип всестороннего развития личности каждого ученика в многообразной педагогической реальности [5].

В этих условиях профессионально-педагогическая деятельность автора статьи удачно совмещалась с литературно-театральным творчеством в качестве руководителя театральной самодеятельности. Чуть

ления мастерской: материалы научно-практ. семинара / под ред. Л.Н. Белотеловой. СПб., 1998; Палитра мастерской: материалы научно-практических семинаров 1999 г. / под ред. Н.А. Белаш, Л.В. Мальцева, А.А. Окунева. СПб., 2004; Педагогические мастерские по литературе: сб. научных трудов / под ред. А.Н. Сиваковой. СПб., 2003; *Французова И.В.* Слово о творческой мастерской // География в школе. 1995. № 2. С. 56–60; *Галицких Е.О.* Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников. От сердца к сердцу. СПб., 2005 и др. В интернет-пространстве накоплен также большой банк учительских разработок в данной технологии.

² *Галактионова Т.Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008; *Галицких Е.О.* Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002; *Головин Г.В.* Педагогические мастерские как средство профессионально-личностной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997; *Модестова Т.В.* Теория и методика применения педагогических мастерских в процессе становления экологической культуры школьников 5–6-х классов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001; *Орлова О.В.* Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских. Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006 и др.

¹ Педагогические мастерские: Франция – Россия. М., 1997; Педагогические мастерские: Теория и практика. СПб., 1998; *Белова Н.И.* Я жизнь, которая // На пути к новому гуманитарному образованию: сб. материалов новгородской программы «Переподготовка учителей-гуманитариев». Новгород, 1998; *Гапачко Е.К.* Образный строй стиха Манделштама и духовный мир современного ребенка // «В Петербурге мы сойдемся снова...»: материалы Всероссийских Манделштамовских чтений (декабрь, 1991). СПб., 1993; Дорога к согласию: сб. научных трудов / под ред. Н.И. Беловой. СПб., 1999; Искусство состав-

позже педагогический путь привел в поле научных изысканий, а работа над выразительным исполнением художественных текстов студентами – к собственному творчеству. Конечно, и раньше, еще в школе, сочинение стихов было интересным увлечением. Теперь же вопросы поэтики стали актуальны в процессе саморазвития и самосовершенствования.

На пересечении литературы и педагогики стали появляться авторские мастерские, направленные на пробуждение словесного творчества их участников. Интересной особенностью этой технологии является равноправное участие ведущего («мастера») в творческом процессе наравне с остальными. Принцип «Все равны в возможности индивидуального развития» является одним из основополагающих в философии педагогической мастерской. То есть совместное бытие, со-бытие, со-творчество важно и для учеников, и для ведущего-учителя, несмотря на все объективные различия в возрасте, опыте, образовании [8–10]. Сегодня, через два десятка лет проведения мастерских в самой разной аудитории (школьники, студенты, взрослые), можно сказать, что сложилась цепочка занятий, развивающих умения литературного письма, и не просто создания спонтанного текста, как это практикуется в большинстве «словесных» мастерских, но текста стихотворного, написанного с учетом определенных литературных традиций и правил³.

³ Орешкин В.Г. Каникулы в Лимерике: Статьи. Педагогические мастерские: учебно-методическое пособие. СПб., 2012; Орешкин В.Г. Мастерская изящной словесности: Педагогические мастерские. СПб., 2018.

От свободного текста через *синквейн* и *диаманту* участники приходят к правилам составления восточных миниатюр *танка* и *хайку*, затем осваивают *лимерик*. Отдельное занятие посвящено *сонету* как наиболее строгой поэтической форме.

Сонет, появившийся в начале XIII в. в Италии, является «звучащей» поэтической формой. На это обращал внимание Л.П. Гроссман, один из исследователей этого жанра: «Самый термин, определивший этот стихотворный вид, указывает на высшее поэтическое качество, связанное с ним, – на звучание стиха. В Италии он произошел от *sonare*, в Германии его называли одно время *Klinggedicht*. Звуковое достоинство сонета, его ритмическая стройность, звон рифм и живая музыка строфических переходов – все это уже предписывалось первоначальным обозначением этой малой стихотворной системы» [3].

С XIV в. и до сегодняшних дней сонет бросает вызов стихотворцам своими правилами, хотя на первый взгляд 14 строк – небольшой объем, доступный и простой⁴. Автор статьи также в свое время углубился в изучение сонета, практикуясь и совершенствуясь в этой форме.

В русской поэзии сонетная форма характеризуется большим разнообразием. Впервые на русском языке сонет появляется в виде перевода: в 1732 г. В.К. Тредиаковский на основе текста Ж.В. де Барро по сути создает свою версию и вводит сонетную форму в отечественную литературу [1].

⁴ К сожалению, объем публикации не позволяет обратиться к перечислению значимых черт сонетной формы. При желании необходимую информацию можно найти в открытых источниках.

Твердой формой также является 14-строчная онегинская строфа, которой написан «Евгений Онегин» А.С. Пушкина. «На изобретение строфы Пушкина натолкнуло, возможно, одическое стихотворение Г. Державина «На новый 1797 год», состоящее из трех циклов; в каждом цикле первая строфа состоит из 10 стихов, следующие за ней три строфы содержат в себе по 14 стихов», – отмечает А.П. Квятковский⁵.

Логическая структура сонета также важна. И.Р. Бехер в своей работе «Философия сонета, или Малое наставление по сонету» утверждает: «В сонете содержанием является закон движения жизни, состоящий из положения, противоположения и развязки в заключении, или из тезы, антитезы и синтеза. Схематически это можно определить так: положение, или теза, развивается в первом катрене; на него отвечает во втором катрене противоположение, или антитеза; заключение, или синтез, развивается в двух терцетах. Однако в чистом виде эта тема лишь редко встречается в сонете. Она бесконечно варьируется, но вместе с тем, если сонет претендует на то, чтобы считаться сонетом, полностью исключить ее тоже нельзя» [2].

Как отмечает М. Красинский, в современной поэтической практике известны два основных типа сонета. Первый – это редкий случай классического эталонного сонета с тезой, антитезой и синтезом; пространственно это пирамида или конус. Второй – это намного чаще встречающийся тип стихотворения с экспозицией в первом катрене, дальнейшим развитием

заданной темы во втором катрене, поворотом хода мысли вкупе с началом развязки в первом терцете, – и, наконец, стремительной развязкой, так называемым «сонетным замком», во втором терцете. Пространственно это парабола или радуга. На русском языке можно встретить разнообразные отступления от этих строгих правил, что дает основание автору относить их к «четырнадцатистрохникам», хотя, оговаривает исследователь, «многое зависит от мастерства сочинителя»⁶.

Особый интерес вызывает выраженная сонетной формой тематическая линия, представляющая собой авторскую рефлекссию над творческой деятельностью. Сложно говорить обо всем пространстве сонетных текстов, ибо неиссякаемо творчество как мастеров этого жанра, так и начинающих сонетистов. Представляется возможным говорить о тенденции и в количественном отношении по убывающей выделить группы сонетов:

- 1) об искусстве в целом («Когда замыслит дивный ум создать...» Микеланджело);
- 2) о творчестве, писательстве («Шлю поздно я стихи – и жду суда...» Ф. Са де Миранды);
- 3) о поэте и поэзии («Поэту» Е. Раевского, «Сонет к форме» В. Брюсова, «Поэзия» Н. Матвеевой);
- 4) о сонетистах и сонете («О сонете» Ш.О. Сент-Бева, «Сонет о Сонете» У. Вордсворта, «Суровый Дант не презирал сонета...» А. Пушкина и др.).

⁵ Квятковский А.П. Поэтический словарь. URL: <http://litmaster.net/index.php?book=1&слово=363> (дата обращения: 17.06.2021).

⁶ Красинский М. «Тем, кто волшебством моим пленен...» Заметки о сонете. URL: <http://greylib.align.ru/660/chetyrnadcat-volshebnyx-strochek-sonety-o-sonetax.html> (дата обращения: 17.06.2021).

Литературная саморефлексия «сонет о сонете» представляется довольно редким явлением; «стихи о стихах», «фильм о фильме» и т.п. встречаются гораздо чаще. Наиболее простым ходом является, очевидно, перечисление выдающихся предшественников с упоминанием их черт и заслуг (Ш.О. Сент-Бев, У. Вордсворт, А.С. Пушкин, Л. Камюэнс и др.), а также панегирик сонету как устойчивой стихотворной форме (Дж. Китс, К.Д. Бальмонт, И.Р. Бехер, В.Я. Брюсов, Черубина де Габриаки и др.).

Щедро украшенный метафорами, литературными и историческими аллюзиями, сонет становится одухотворенным собеседником, с которым авторы-сонетисты ведут бесконечный диалог. Оказывается, выразить в 14 строчках авторское отношение к сонетному канону непросто, если ставится такая творческая задача. Восхищение сонетной формой требует оригинальной аргументации и новизны в сравнениях, ибо велика конкуренция знатоков-поэтов в исторической перспективе...

Особенно интересным представляется вопрос авторской рефлексии над процессом написания сонета, что сопряжено с освоением строгой формы. Таких произведений мы встретим немного, что объясняется, вероятно, особенностями авторского подхода к поэтическому (и особенно сонетному) творчеству. Вообще нечасто встретишь серьезную рефлексия литератора над процессом его творчества. Авторы стихов поначалу записывают слова «как придется», после чего возникает необходимость коррекции – вычитки, поиск и исправление ошибок, уточнения и т.п. Литератор попеременно находится в ролевых позициях «Автор» и «Критик».

По мере роста поэтического мастерства приходит умение авторкоррекции, когда в процессе написания стихотворения выдерживается размер, ставится правильная пунктуация, соблюдается система рифмовки... Автор и Критик сближаются, отчего со стороны творческий процесс выглядит легким, вдохновение быстро находит формы воплощения. Впрочем, все это не отменяет дальнейшей работы по оттачиванию текста, исправлению неточностей и прочей доработки.

Представляется, что вопрос «А как же это я делаю?» задает себе личность достаточно зрелая и в писательском ремесле опытная. Но одного опыта мало, нужен еще пытливый интерес к самому себе и к предмету своего занятия, искусства. Рефлексия над процессом творчества представляется интересным пространством для исследования психологами, педагогами, людьми творческих профессий. Последние понимаются нами не только как сфера искусства, но шире – как творческие по сути своей (в науке, технике, социальной сфере).

Возвращаясь к сонету, отметим еще несколько текстов: Ф. Лопе де Вега «Два сонета о сонете», А.В. Шлегель «Сонет о сонете», Р. Бернс «Сонет о сонетах», Н. Матвеева «Сочинение сонета», «Третьего не дано», И. Дмитриев «Сонет» («Однажды дома я весь вечер просидел...»).

Обращение к сонетной форме помимо сознательного выбора с целью подчеркнуть значимость и пафосность тематического содержания (возможно, даже иронического) может быть понято также по-разному: сонет как урок, прихоть, творческий каприз (Ф. Лопе де Вега);

самозадание, вызов автора самому себе (И. Дмитриев, А.В. Шлегель, Н. Матвеева); задание извне: учебное задание в процессе литературно-художественного образования.

Последний вариант существует в программе литературных курсов, литературных объединений и кружков как упражнение в освоении данной твердой формы. Выполнение такого непростого урока может быть психологически сложным, ведь написание сонета сопряжено с выполнением серьезных ограничений и правил, что воспринимается учениками как насилие над свободой творчества. И все-таки иногда случаются неожиданные прорывы в иное творческое пространство.

Так, в одной из петербургских школ на уроке по мировой художественной культуре с восьмиклассниками был подробный разносторонний разговор о вагантах, культуре и литературе эпохи Возрождения, а в конце дано домашнее задание: напишите сонет. На следующем уроке учитель получил такой результат:

Сонет

К субботе задан нам урок:
Представьте только, вы – поэт!
Четырнадцать срифмуйте строк
И сочините нам сонет.

Я первой мучился строкой,
И наступило вдруг мгновенье.
Чтобы стихи лились рекой,
Поэту нужно вдохновенье.

Что может вдохновить меня?
(О смейтесь, лицедеи мира!)
Четвертый бутерброд жуя,
Я думал превзойти Шекспира.

Но! Дорогая М.Х.К.,
Я сочинил сонет – пока!

(С. Макеев, 8 класс)

Думается, Лопе де Вега был бы в восторге. Ведь его сонеты этот ученик не читал. Нам неизвестна дальнейшая творческая судьба школьника, но факт переключки сквозь века налицо.

Отдельного внимания заслуживает исповедь «От автора» Н. Матвеевой, собравшей в отдельный сборник написанные в разные годы сонеты. С долей самоиронии поэт делится своими наблюдениями, задается вопросами о путях и возможностях стихосложения, подчеркивает, что сонет почти ничего не дает автору как форма, но при этом «развивает в человеке изобретательность» и «приучает его к трудовой дисциплине»⁷.

Действительно, стоит только начать вникать в тонкости сонетной формы, как появляется желание попробовать свои силы, поддавшись скромному обаянию четырнадцати строк. А после первых удачных опытов написания сонета оказывается, что существуют циклы стихотворений – венки сонетов и корона сонетов, составленная в форме венка венков.

Венок сонетов всегда требует от поэта виртуозного формального мастерства и эстетически значимого смысла. Уникальная особенность венка сонетов как раз и заключается в безусловном совпадении формального и семантического рядов, что в поэтическом искусстве порой не случается. Талантливые произведения, созданные в этом жанре, принадлежат перу В.Я. Брюсова, К.Д. Бальмонта, М.А. Волошина и др. Мастерами данного поэтического жанра являются Н.Н. Шульговский, А.Г. Архангельский, В.Ф. Перелешин, Н.В. Крандиевская-Толстая, А.С. Кочетков, В.А. Солоухин и др.

⁷ Матвеева Н. Сонеты. СПб., 1998. URL: https://imwerden.de/pdf/maveeva_sonety_1998_ocr.pdf (дата обращения: 18.06.2021).

В настоящее время немногие авторы продолжают разрабатывать эту традицию: единство лирического или повествовательного сюжета всего произведения вступает в непростые отношения с формальными требованиями сонетного канона. Форма разворачивается фрактально, при этом содержание не должно расплываться. При желании можно найти в сети Интернет соответствующие тексты. Интересно обращение к форме сонета и венка сонетов московского поэта, музыканта, дефектолога А. Тихонова, который, занимаясь литературными «штудиями», постепенно ставит перед собой все более сложные задачи, связанные с правилами и ограничениями⁸.

В первые годы нового тысячелетия мои профессиональные занятия и хобби стали стремительно сближаться. В практику занятий со студентами вошли педагогические мастерские, алгоритм которых вначале обсуждался с опытными коллегами, затем реализовывался на курсах повышения квалификации учителей и после коллективного проживания и рефлексии становился прочным звеном в технологической цепи того или иного предмета. К чести моего руководства, проведение занятий в форме, отличной от традиционных лекций и семинаров, не запрещалось. Более того, в дальнейшем при составлении многочисленных рабочих программ нужно было указывать, какие технологии используются, и здесь надо отметить пионерское внедрение педагогических мастерских в непедагогическом вузе. Если профессиональная подготовка

будущих учителей предполагает знакомство с инновационными технологиями, то юристов, экономистов, менеджеров, специалистов по рекламе обучали весьма традиционно: лекции, семинары, практикум. Сегодня дело обстоит несколько живее.

Поэтические штудии в области стихосложения приносили свои плоды, а с развитием пользовательских умений появилась возможность публиковать стихотворения в различных изданиях. Поддержка мастеров литературы окрылила, и в 2006 г. вышел первый сборник стихотворений «Навеяно тобой». В нем, в частности, был дериват венка сонетов, составленный по строчкам стихотворения «Я вас любил: любовь еще, быть может...» А.С. Пушкина. Дальнейшее развитие литературных занятий предугадать несложно: вперед и выше!

В творческом пространстве Российского межрегионального союза писателей под руководством Е.П. Раевского мотивация к саморазвитию в вопросах стиховедения и сонетного творчества поддерживается в работе секции поэзии, в беседах с товарищами по поэтическому цеху. Творческими учебниками можно считать книги стихотворений и сонетов, вышедшие в разные годы и не утратившие своей свежести и привлекательности⁹.

На перекрестке педагогической и поэтической дорог родилась мастерская «Несколько слов о любви». По сути, она венчает цепочку мастерских, из которых выстраивается

⁸ Алексей Тихонов. Три венка сонетов. URL: https://vk.com/@poetry_with_taste_of_coffee-tri-venka-sonetov (дата обращения: 19.06.2021).

⁹ Раевский Е. Власть сонетам...: Стихотворения. СПб., 1992; Раевский Е. Любовь моя – волшебное дитя: Сонеты – песни. СПб., 1996; Раевский Е. Тем, кто меня не любил...: Стихи, песни, сонеты. СПб., 1998; Раевский Е. Ожерелье вольных эротических сонетов: Двойной альбом с графикой Елены Сакс. СПб., 2004; Раевский Е. Ученик Петрарки. СПб., 2003.

небольшой курс литературного практикума. В терминах педагогики это «мастерские письма», в них основной акцент делается на работе со словом, а главным результатом является написание самостоятельного текста. Вместе с тем представляется важным наличие культурного и литературоведческого материала, что роднит данное занятие с «мастерской построения знаний».

Предметная область применения данной разработки может пониматься узко – как литературный или общекультурный практикум, так и широко – как развивающее и мотивирующее занятие, способствующее самопознанию и творчеству. Интересным видится вопрос реализации задуманного в различном формате: в индивидуальном обучении (инклюзивное образование, работа с одаренными учениками, построение индивидуального образовательного маршрута и т.п.), в удаленном обучении, в дистанционном формате. Надеюсь, творческий поиск коллег позволит решить эти вопросы.

Далее предлагается описание алгоритма авторской мастерской с рефлексивными комментариями.

Несколько слов о любви

Мастерская творческого мышления и построения знаний по литературе

Ах, только тайная любовь
Бодрит и будоражит кровь,
Когда мы втихомолку
Друг с друга не отводим глаз,
А тот, кто любит напоказ,
В любви не знает толку.

Лирика вагантов

«Мысль входит в человека вратами чувств», – писал философ Гельвеций. Поэтому познавательную деятельность нельзя оторвать от развиваю-

щей, прежде всего – развивающей эмоционально-чувственные способности человека. Лирическая поэзия как нельзя лучше подходит для решения этой задачи. Однако в поэтическом океане непросто выбрать материал, который даст толчок к исследованиям стихотворной формы, к размышлениям о взаимосвязи формы и содержания, к практическому тренингу «изящной словесности». Думается, что одним из направлений занятий по развитию словесного мастерства (в рамках курсов литературы, риторики, стилистики) может быть исследование сонетной формы, от которого, в свою очередь, вполне может продолжиться путь изучения и остальных поэтических форм.

Мастерская «Несколько слов о любви» ориентирована на решение разнообразных образовательных задач:

- 1) познавательных (освоение и присвоение знаний о сонетной форме; знакомство с поэзией, музыкой и изобразительным искусством эпохи Возрождения);
- 2) развивающих (речемыслительные и речекоммуникативные умения);
- 3) творческих (умение выразить свои чувства и мысли словесно-образно, умение эмпатически познавать произведения искусства);
- 4) воспитательных (умение работать в группе, слушать и слышать другого человека, уважать его точку зрения, умение сотрудничать в творческой деятельности).

Алгоритм мастерской

Работа происходит в группах по 5–7 человек (количество групп не более девяти). На доске в столбик пишутся буквы: Л Ю Б О В Ъ. Музыкальный фон – «История любви»

Ф. Лэя (в исполнении М. Матье). Может использоваться и другой музыкальный материал для создания лирической атмосферы.

Задание. Раскройте смысл каждой буквы и запишите на листе. Расскажите товарищам по группе свою версию. Составьте групповой «портрет слова».

Комментарий. Творческий «диалог со словом» индуцирует обращение к личному жизненному опыту, мировоззренческим позициям и отношениям к понятию «любовь», стилистике выражения своих чувств и мыслей. Интересно наблюдать варианты записей: лирические, нейтральные, ироничные... Кто-то пишет отдельные слова, а у кого-то складывается вполне цельное предложение. Особый момент – обсуждение в группе. Здесь требуется определенная смелость в презентации своего варианта, умение соотнести свою версию с работой товарищей, а затем – договориться на одном варианте, который затем нужно будет предъявить всем.

Социализация. Предъявление результатов работы. Слова записываются на доску.

Группам раздаются тексты (сонет У. Шекспира № 8 в разных переводах) – способом лотереи.

Задание. Всей группой представьте этот текст (представление может быть в любой форме – театрализация, чтение, что-то другое).

Комментарий. Максимально «широкое» задание призвано мотивировать творческий процесс поиска выразительных средств. Это может быть чтение текста по очереди, драматизация, пластическая миниатюра под чтецкое исполнение – вариантов немало. Интересно, что тексты пред-

ставляют собой различные переводы одного сонета Шекспира. В сети Интернет помимо хрестоматийного перевода С. Маршака можно найти переводы М. Чайковского, А. Финкеля, Д. Щедровицкого, А. Кузнецова, В. Тарзаевой, С. Степанова, И. Фрадкина, Н. Гербея, О. Демченко. Время на выполнение этого задания – 5–7 минут.

Социализация. Каждая группа показывает результаты своей работы.

Комментарий. Первое открытие участников: при общности смыслового содержания есть отличия в словах, не говоря уже о способах презентации. При необходимости можно прокомментировать ситуацию, попросив назвать авторов переводов (и записать на доску).

Задание. Пушкин вложил в уста одного из своих героев такие слова: «Одной любви музыка уступает, / Но и любовь мелодия...» Напишите начало фразы: «Я слушаю и представляю...»; продолжите текст во время звучания музыки.

Комментарий. Звучат фрагменты музыкальных произведений эпохи Возрождения – для лютни, флейты, органа, клавесина. Разные мелодии плавно возникают и исходят. Время общего звучания – 5–7 минут.

Социализация. Чтение своих текстов в группах (по желанию – все).

Задание. Эту музыку создавали, исполняли и слушали люди далекого от нас времени – эпохи Возрождения. Но мы можем прикоснуться к тому времени через встречу с искусством. Подойдите к столу и возьмите листок с портретом. Вглядитесь в него, прислушайтесь к себе. Запишите монолог этого человека (на доске пишется: «О чем молчит портрет?»).

Комментарий. От слухового восприятия лирики участники переходят к зрительному. Предлагаются портреты и фрагменты картин художников эпохи Возрождения. Это может быть как один автор (например, С. Боттичелли), так и несколько живописцев. Звуковым фоном также может быть музыка эпохи Возрождения. Интересны фрагменты многофигурных картин С. Боттичелли и отдельные портреты. Возможно, черно-белые изображения предпочтительнее цветных: крупные планы лиц притягивают зрителя, манят задумчивостью и тайной, которую хочется разгадать.

Социализация. Чтение своих текстов в группах.

Задание. 500–600 лет назад люди переживали, наверное, те же чувства, что и мы: восхищение, любовь, ревность, обиду, восторг, робость, радость... Но выражали не так, как мы сегодня. Возьмите листок с текстом (на раздаточном столе разложены тексты сонетов разных авторов эпохи Возрождения). Вчитываясь, постарайтесь услышать голоса героев того времени. Используя эти тексты, составьте историю, которая объединила бы людей, изображенных на портретах. Сценарий (историю, «пьесу») запишите на отдельном листе.

Комментарий. Это задание, пожалуй, самое непростое с точки зрения соотнесения индивидуального творчества и коллективного взаимодействия. Нужно не просто «присвоить» текст сонета, проникнуть в него, а соотнести с портретом и затем согласовать получившийся образ с другими «действующими лицами». Иногда оказывается, что группа не может придумать историю, в кото-

рой были бы задействованы все персонажи. Тогда знакомимся с тем, что получилось, и обсуждаем возможные варианты.

Социализация. Групповая презентация историй.

Задание. Найдите, что объединяет полученные вами тексты. Отметьте различия.

Комментарий. При общности тематики (сонеты в основном про любовь, хотя есть и другие варианты) выйти за пределы содержания и обратить внимание на форму участникам оказывается непросто. Тем не менее важно дождаться результатов, доброжелательно подчеркивая, что общие черты должны быть у всех текстов.

Социализация. Предъявление идей, которые записываются на доску.

Задание. Исследуя тексты, сгруппируйте их (каждой группе дается в разрезанном виде венок сонетов «Астрология любви»). Дайте объяснение своей работе.

Комментарий. Данный венок сонетов составлен по жесткой схеме, позволяющей выделить общие структурные варианты сонетной формы¹⁰.

Социализация. Озвучивание результатов групповой работы.

Задание. На рабочем листе заготовьте таблицу «ЗОВ» («знал – открыл новое – вопросы»). Читая материалы, занесите сведения в таблицу, сформулируйте вопросы (раздаются материалы о сонетной форме).

Комментарий. Практическая систематизация как эмпирический опыт получает теоретическое объяснение. Открытия, сделанные участниками

¹⁰ Орешкин В. Астрология любви. Венок сонетов. URL: <https://stihi.ru/2006/12/11-2557> (дата обращения: 20.06.2021).

стихийно, оказываются включенными в общее культурное пространство и становятся частью культурной традиции. Участники имеют возможность проверить себя, уточнить результаты работы на предыдущем этапе.

Социализация. Обсуждение появившихся вопросов.

Задание. Окинув творческим взглядом все материалы, которые накопились у вас, мысленно пройдя маршрутом нашей работы, напишите заголовок «Несколько слов о любви» и создайте свой сонет.

Комментарий. Пусть участников и ведущего не смущает факт различия поэтических дарований. Главное в этом задании – создать текст из 14 строк, хотя бы формально напоминающий сонет. Приходится напоминать, что развитие мысли в сонете происходит не просто так, а по определенным законам (тезис – антитезис – синтез), что история сонета знает и многочисленные отклонения от строгого канона (например, белый стих, вариации рифмовки и др.).

Социализация. Чтение полученных текстов (по желанию).

Комментарий. Безусловно, за несколько минут создать полноценный сонет очень непросто. От ведущего требуется быть идеальным фасилитатором, поощряющим любой росток творческой смелости участников.

Рефлексия. «Мое открытие сегодняшнего дня» (устно или письменно, на небольших листочках).

Звучит «История любви», под которую участники мастерской покидают помещение...

В зависимости от образовательных задач в дальнейшем можно продолжить педагогическую работу в ином

формате: конкурс чтецов «Люблю тебя, законченность сонета...» (К.Д. Бальмонт); проектно-исследовательская работа по литературному направлению («Сонет в творчестве NN», «Сонет в России», «Сонет XX века», «Современный сонет» и др.), результатом которой могут стать конкурсные и олимпиадные работы по литературе, публикации в школьных изданиях (литературный журнал, интернет-сайт и т.п.), выпуск отдельного сборника работ; проектно-исследовательская работа культурологической проблематики («Философия и логика сонета», «Жанры сонета», «Золотое сечение в тексте сонета» и т.п.); фестиваль переводов сонетов (в учебных заведениях с углубленным изучением иностранных языков); литературная гостиная «Суровый Дант не презирал сонета...» (А.С. Пушкин) с чтением сонетов собственного сочинения; составление сюжетной драматизации, создание видеофильма, синтезирующего различные виды искусств [6; 7].

Обращаясь к собственному опыту работы со школьниками, а также обобщая результаты проведения этой мастерской на курсах повышения квалификации учителей (2000–2010), можно заметить положительную тенденцию к дальнейшему исследованию сонета как изысканной формы общения. Погружение в практику собственного сонето-творчества вызвало интерес участников мастерской к логике, способам организации текста, экономии слов, выразительности речи. Опыт также показывает, что в системе высшего профессионального образования эта мастерская уместна как в структуре воспитательной работы со студентами, так и в рамках учебных дисциплин гуманитарного

характера («Риторика», «Психология творческой деятельности», «Мировая художественная культура» («История мировой литературы и искусства») и т.п.). Потенциал креативности позволяет говорить о данной мастерской как об *индукторе межпредметных и междисциплинарных проектов*.

В общественной и образовательной действительности 2019–2021 гг. актуальным становится вопрос мотивации личности к самообразованию и саморазвитию в условиях

удаленного обучения. Стремительно меняющиеся способы коммуникации открывают возможности для исследования творческих процессов как учеников, так и преподавателей в цифровой среде. И в новых культурных условиях сонет продолжает свою высокую миссию, в педагогическом измерении понимается как способ развития дисциплины художественной речи, совершенствования логических и выразительных умений, речемыслительной деятельности.

Библиографический список

1. Бердников Л.И. Русский галантный век в лицах и сюжетах. Книга вторая. URL: <https://history.wikireading.ru/407132> (дата обращения: 17.06.2021).
2. Бехер И.Р. Философия сонета, или Маленькое наставление по сонету // Вопросы литературы. 1965. № 10. С. 190–208.
3. Гроссман Л. Поэтика сонета. Проблемы поэтики. М.; Л., 1928.
4. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. СПб., 2003.
5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.
6. Орешкин В.Г. Психолого-педагогический потенциал использования сценических форм в образовательном процессе // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 3 (19). URL: <https://readera.org/147112573> (дата обращения: 16.07.2021).
7. Орешкин В.Г. Освоение художественного текста: педагогические ориентиры и подходы // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 4 (20). С. 60–75.
8. Орешкин В.Г. Мастерская изящной словесности: Педагогические мастерские. СПб., 2018.
9. Педагогические мастерские по литературе: сборник научных трудов / под ред. А.Н. Сиваковой. СПб., 2003.
10. Педагогические мастерские: Теория и практика. СПб., 1998.

References

1. Berdnikov L.I. Russkiy galantnyy vek v litsakh i syuzhetakh. Kniga vtoraya [The Russian gallant age in faces and plots. Book two]. URL: <https://history.wikireading.ru/407132> (In Russ.)
2. Becher J.R. Philosophic des Sonetts, oder Kleine Sonettlehre. *Voprosy literatury*. 1965. No. 10. Pp. 190–208. (Transl. in Russ.)
3. Grossman L. Poetika soneta. Problemy poetiki [Poetics of the sonnet. Problems of poetics]. Moscow; Leningrad, 1928. (In Russ.)
4. Kolesnikova I.A. Osnovy tekhnologicheskoy kultury pedagoga [Fundamentals of the teacher's technological culture]. St. Petersburg, 2003. (In Russ.)
5. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaya realnost v zerkale mezhpardigmallyay refleksii [Pedagogical reality in the mirror of interparadigmatic reflection]. St. Petersburg, 2001. (In Russ.)
6. Oreshkin V.G. Psychological and pedagogical potential of using stage forms in the educational process. *Lifelong Education: the XXI century*. 2017. Issue 3 (19). URL: <https://readera.org/147112573> (In Russ.)

7. Oreshkin V.G. Mastering the artistic text: pedagogical guidelines and approaches. *Lifelong Education: the XXI century*. 2017. Issue 4 (20). Pp. 60–75. (In Russ.)
8. Oreshkin V.G. Masterskaya izyashchnoy slovesnosti: Pedagogicheskiye masterskiye [Workshop of belles lettres: Pedagogical workshops]. St. Petersburg, 2018. (In Russ.)
9. Pedagogicheskiye masterskiye po literature [Pedagogical workshops in literature]. Collection of scientific works. A.N. Sivakova (ed.). St. Petersburg, 2003. (In Russ.)
10. Pedagogicheskiye masterskiye: Teoriya i praktika [Pedagogical workshops: Theory and practice]. St. Petersburg, 1998. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.06.2021, принята к публикации 30.07.2021

The article was received on 30.06.2021, accepted for publication 30.07.2021

Сведения об авторе / About the author

Орешкин Виктор Георгиевич – кандидат педагогических наук; доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕвразЭС, Санкт-Петербург

Viktor G. Oreshkin – PhD in Education; Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian disciplines, University associated with the Interparliamentary Assembly of the EAEC, Saint-Petersburg

E-mail: vgritor@list.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-91-104

М.И. Макаров, А.А. Мамченко

Институт стратегии развития образования
Российской академии образования,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Культура чтения в эпоху постграмотности: методы и приемы формирования у школьников навыков смыслового чтения

Аннотация. В статье в контексте проблематизации значения чтения как вида речевой деятельности в развитии личности школьников, формирования у них мировоззренческих взглядов и установок обращается внимание на то, что данный вид деятельности в эпоху постграмотности сопряжен с затруднениями детей и подростков в понимании смыслов и значений, содержащихся в текстах. В связи с этим авторы статьи обращаются к исследованию, целью которого является выявление причин этих затруднений школьников и описание методов и приемов формирования у них навыков смыслового чтения и работы с текстом. На основе применения методов теоретического анализа, прямого наблюдения, обобщения опыта формирования у школьников навыков смыслового чтения и понимания текстов разных видов и типов авторы статьи получили результаты: в основной школе и старших классах вслед за начальной школой необходимо продолжать формирование читательской грамотности, навыков смыслового чтения школьников и применять методы и приемы смыслового чтения и работы с текстом на уроках с использованием ресурсов информационно-образовательной среды. Делаются выводы о том, что формирование читательской грамотности, навыков смыслового чтения школьников необходимо осуществлять на всех уроках, но особая роль в этом отношении отводится урокам литературы, поскольку на этих уроках ученики встречаются с текстами художественных произведений, содержащих философские смыслы, чрезвычайно полезные для формирования мировоззренческих взглядов и установок взрослеющих молодых людей. На конкретных примерах показывается методическая целесообразность «информационно-образовательных» приемов работы с текстами на уроках литературы в деле формирования читательской грамотности, навыков смыслового чтения школьников.

Ключевые слова: текст художественного произведения, смысловое чтение, формирование читательской грамотности, урок литературы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Макаров М.И., Мамченко А.А. Культура чтения в эпоху постграмотности: методы и приемы формирования у школьников навыков смыслового чтения // Литература в школе. 2021. № 4. С. 91–104. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-91-104

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-91-104

M.I. Makarov, A.A. Mamchenko

Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education,
Moscow, 101000, Russian Federation

Culture of reading in the post-literacy age: Methods and techniques to form meaningful reading skills in schoolchildren

Abstract. In the article, in the context of problematization of the meaning of reading as a type of speech activity in the development of the personality of schoolchildren, the formation of their worldview outlooks and attitudes, attention is drawn to the fact that this type of activity in the post-literacy age is associated with difficulties for children and adolescents in understanding the meanings and significance contained in texts. In this regard, the authors of the article turn to a study aimed at identifying the causes of difficulties for schoolchildren and describing methods and techniques of meaningful reading and working with the text in school lessons. Using the methods of theoretical analysis, direct observation, generalization of the experience of forming schoolchildren's skills of meaningful reading and understanding of texts of different types, the authors of the article obtained the following results: in the middle and high school, following the primary school, it is necessary to continue the development of schoolchildren's skills of reading literacy and meaningful reading and to apply methods and techniques of meaningful reading and working with text in the class-setting with the use of the resources of the information and educational environment. It is concluded that the development of schoolchildren's skills of reading literacy and meaningful reading should be carried out at all lessons. However, a special role in this regard

is assigned to the lessons of literature, since in these lessons students get acquainted with texts of fiction that contain philosophical meanings that are extremely useful for building the worldview outlooks and attitudes of growing young people. Using certain examples, we show the methodical expediency of "information and educational" methods of working with texts in literature lessons when forming the schoolchildren's skills of reading literacy and meaningful reading.

Key words: the text of fiction, meaningful reading, reading literacy development, literature lesson

CITATION: Makarov M.I., Mamchenko A.A. Culture of reading in the post-literacy age: Methods and techniques to form meaningful reading skills in schoolchildren. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 91–104. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-91-104

Социальные философы, исследователи сетевого пространства, в том числе антропологи, нейрофизиологи, психологи, педагоги, всерьез озабочены происходящими в современном мире изменениями в когнитивной и социальной деятельности человека. Процессы производства и распространения информации все время нарастают, а возможности человека перерабатывать эту информацию не увеличиваются. В условиях переизбытка информации отбор нужного и фильтрация ненужного контента в кратчайшие сроки приобретает первостепенное значение. Но каковы критерии такого отбора? Дети и подростки, не имея устойчивых навыков отбора, переработки и усвоения так называемой «нужной информации», отдают предпочтение коротким текстам с несложным содержанием. Привычка прилагать усилия для осмысления содержания не вырабатывается. Поиск «нужной информации» не позволяет «запустить» медленную, вдумчивую когнитивную работу, необходимую для выработки личностного знания. Нивелируются способности к логическому мышле-

нию, анализу и рефлексии, формируется пресловутое клиповое сознание.

Благодаря международным исследованиям качества образования PISA 2015 (<http://www.centeroko.ru/public.html>), PISA 2018 (<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>) и мониторингу функциональной грамотности по части анализа читательской грамотности учеников на выходе из начальной школы исследователи качества образования имеют объективную оценку читательской грамотности на входе в основную школу и на выходе из нее [1; 2]. Стабильно показываемые российскими школьниками результаты заставляют задуматься и сделать вывод о том, что читательские компетенции школьников с 5 по 9 класс не только не развиваются, но и, возможно, деградируют. При понимании смысла прочитанного ученики сталкиваются со значительными трудностями, которые, к сожалению, не рефлексированы школой. Поддержка читательской компетенции учеников в основной школе не осуществляется или осуществляется не в полной мере. Учителя, к сожалению, просто

не могут или не считают нужным тратить на это учебное время, поэтому целенаправленного формирования навыков смыслового чтения и понимания информации разного характера в основной школе не происходит – этот процесс пущен «на самотек». Ученики основной школы продолжают пользоваться тем «багажом», который был получен ими в начальной школе. В результате подростки испытывают затруднения в понимании текстов не только на уроках по гуманитарным предметам, где традиционно работают с художественными, научными и научно-популярными текстами, но и на уроках естественнонаучного и обществоведческого циклов при чтении текстов учебников и учебных пособий. Не здесь ли прорастает корень неуспешности и низких образовательных результатов, затруднений в учении?

Все это означает, что у учеников основной школы и старших классов необходимо продолжать формирование читательской грамотности, навыков смыслового чтения. Формирование этих навыков необходимо на всех школьных уроках, но особая роль в этом отношении отводится урокам литературы, поскольку именно там ученики встречаются с текстами художественных произведений, содержащих философские смыслы, чрезвычайно полезные для формирования мировоззренческих взглядов и установок взрослеющих молодых людей. Художественная литература оказывает огромное влияние на нравственное, эстетическое развитие личности читателя и, разумеется, на развитие читателя-ученика. Она является неисчерпаемым источником глубочайших, вплоть до катарсиса, переживаний и чувств, в ней наибо-

лее ярко отражаются нравственные и духовные искания героев, их ответы на самые важные, смыслообразующие вопросы, духовный опыт и уникальный взгляд на мир автора произведения.

У. Эко писал, что произведение открыто читателю, оно предлагает череду толкований смыслов, отвергает однозначность их понимания. Открытость произведения означает бесконечное число читательских возможностей понимания смыслов, при этом исходное авторское произведение остается смыслообразующим, организующим читательский мир, разжигающим воображение, мотивирующим раздумья и вопрошания. Каждый входящий во внутренний мир произведения становится соавтором творца и автором собственного, так или иначе прочитанного произведения. Как пишет У. Эко, произведение искусства отчаянно нуждается в читателе и зрителе: картина живет, пока есть зритель, роман – пока есть читатель, музыка – пока есть слушатель [10]. Это представление созвучно рассуждению философа М. Мамардашвили: «...книга читается и существует только тогда, когда ее читают. Другого существования она не имеет. Симфония существует только тогда, когда она исполняется» [5, с. 18]. Исследования нейробиологов последнего времени проливают свет на характер восприятия и понимания читающим человеком сцен, описанных в тексте художественного произведения. Оказывается, во время их чтения мозг читателя задействует те же нейроны, которые возбуждались бы, если бы эта сцена происходила в реальной жизни. Читатель как бы становится на место героев и проживает в реальности события,

которые представлены в произведении. Фактически, сила воздействия прочитанного слова из художественного произведения такова, что сознание читателя не в состоянии отличить реальные события от сцен, вымышленных автором произведения.

Очевидно, что методы и приемы формирования на уроках литературы навыков смыслового чтения как важнейшей составляющей читательской грамотности имеют первостепенное значение.

В ходе исследовательской работы нами были задействованы: метод теоретического анализа, который позволил описать условия формирования читательской грамотности и развития мыслящей личности школьников; метод прямого наблюдения, с помощью которого был собран эмпирический материал, свидетельствующий о характере и особенностях затруднений в понимании учениками смыслов и значений, содержащихся в текстах разных видов и типов; обобщение опыта формирования у школьников навыков смыслового чтения и понимания текстов художественных произведений.

Обратимся к практике и методике формирования читательской грамотности, в частности формирования навыков смыслового чтения у школьников на уроках литературы. Рассмотрим методы и приемы формирования одной из стратегий «медленного чтения» – смыслового чтения.

Методы и приемы смыслового чтения активно используются почти на всех школьных уроках при работе с учебными текстами. Их «живучесть» объясняется, прежде всего, тем, что в ходе обучения и воспитания на всех уроках применяются устные или письменные тексты. Эти тексты

являются носителями смыслов и значений, которые составляют в узком понимании объективное содержание самих текстов, в широком – содержание образования. Практика образования, таким образом, – это практика работы с текстами.

Основным видом работы с текстами выступает чтение, по своей сути являющееся одним из видов речевой деятельности. Чтение предполагает зрительное восприятие написанного и понимание прочитанного. Такая трактовка чтения характерна для психологической и методической литературы [3; 7; 8]. Мы придерживаемся именно такого понимания чтения и рассматриваем его как вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии осуществляется работа по восприятию графической записи текста и пониманию прочитанного.

В основной школе и старших классах у учеников формируется так называемый автоматизированный навык чтения, который характеризуется тем, что сам процесс чтения менее осознается и ведущим становится не чтение, а понимание текста, его содержания, смысловой направленности, композиции, изобразительно-выразительных средств и т.д.

В последнее время в методической литературе значительное место отводится вопросам формирования у обучающихся умения работы с текстом. Высказывается мысль о том, что при работе с текстом необходимо уделять внимание содержанию читаемого текста, организовывать работу таким образом, чтобы ученики понимали прочитанное. И это не случайно. Дело в том, что в наши дни у школьников вызывает затруднение понимание содержания не только прочитанного текста, но и прочитанного

предложения и даже отдельного слова. При этом чтение сопровождается значительным количеством ошибок. Конечно, такое чтение не способствует должному восприятию написанного и, как следствие, – пониманию смыслов, содержащихся в тексте. Причин такого неудовлетворительного чтения несколько. Останавливаться на их описании и рассмотрении мы не будем. Назовем, пожалуй, наиболее распространенную.

Для этого приведем пример. Ученик-десятиклассник на уроке русского языка читает текст, чтобы в рамках подготовки к ЕГЭ выполнить задание, связанное с прочтением текста, состоящего из трех распространенных простых и сложных предложений, и выбором из предложенных вариантов двух предложений, в которых верно передана главная информация, содержащаяся в тексте. После прочтения этого текста ученик молчит. Учителю становится понятно, что он затрудняется выполнить задание. Чтобы ему помочь, учитель задает «наводящий» вопрос: «О чем говорится в тексте?» Ученик почти дословно пытается воспроизвести каждое предложение, но у него это не получается. Он начинает вспоминать, что написано в каждом предложении. Воспроизводит отдельные слова, иногда не в той последовательности, в какой они записаны в предложениях. В результате на вопрос учителя он дает ответ, который складывается из фрагментарных, «осколочных», фраз, напоминающий пересказ.

В чем дело? Почему не получилось выполнить это простое задание? На такие вопросы, как правило, дают ответы: «Читал не внимательно»; «Прочитал быстро, не запомнил». Так ли это? Нет, дело здесь

не во внимательности и не в запоминании. Внимание и память в данном случае для ученика не имеют большого значения. Дело в другом: ученик не понял, что прочитал. Причина в «слабости» мышления, мягко говоря, в его неразвитости. «Слабое» мышление не дало возможность понять, о чем написано. Не понял смысл. Но задание нужно выполнить, на вопрос учителя тоже нужно ответить. Для этого ученик применил то, чем привык пользоваться – память. Именно это мы и наблюдаем, когда видим, как ученик пытается почти дословно воспроизвести эти три предложения, составляющие текст. Но этого не должно быть, поскольку он не младшеклассник, для которого память хорошая помощница в выполнении заданий и получении положительных отметок. Для ученика-десятиклассника ведущим психическим познавательным процессом является не память, а мышление. Именно поэтому все виды заданий в основной школе и старших классах направлены на то, чтобы ученик мыслил, а не запоминал.

Из приведенного примера видно, что у ученика, взявшегося за выполнение задания, направленного на работу, в ходе которой происходит осмысление содержания текста, не сформирован навык сознательного чтения. По этой причине не произошло понимание прочитанного.

В методической литературе достаточно полно освещены вопросы формирования и развития у обучающихся навыков чтения, в том числе навыка сознательного чтения [4; 9]. Мы хотим обратить внимание лишь на то, что, когда ведется речь о таком навыке, его принято называть навыком сознательного чтения, а когда

говорят о чтении, направленном на понимание содержания читаемого текста, принято называть такое чтение смысловым чтением. Смысловое чтение текста теснейшим образом связано с пониманием смысла текста – с его семантикой. Такое чтение обусловлено пониманием учениками содержания читаемого текста, его смысловой направленностью.

Для того чтобы ученики прочитали текст осмысленно, необходим его анализ, который направлен на рассмотрение и понимание его содержания. Такой анализ выступает ведущим методом обучения смысловому чтению. Основные методические положения, которые определяют подход к анализу прочитанного текста, сводятся к следующему:

- выяснение тематической основы текста (служит личностному развитию учеников);
- опора на жизненный опыт учеников (является основой осознанного восприятия и понимания содержания текста и условием его анализа);
- анализ текста должен пробуждать мысль, потребность высказаться, желание соотнести свой жизненный опыт с фактами, представленными в тексте.

При наличии ресурсов информационно-образовательной среды в современной школе применение метода обучения смысловому чтению имеет «информационно-образовательные» особенности [9]. Вместе с тем отметим, что, несмотря на положительную характеристику научным сообществом и учителями-практиками возможностей информационно-образовательной среды, она не обеспечивает целенаправленного формирования у учеников умения анализировать текст. Информационно-

образовательная среда полезна тогда, когда учитель направляет учеников к ее ресурсам с целью обращения к цифровым носителям информации для получения материалов, необходимых для выяснения конкретного содержания, смысловой направленности текста. Кроме того, ресурсы информационно-образовательной среды позволяют учителю создавать индивидуализированные мини-среды, адаптированные с учетом индивидуальных особенностей учеников, вовлекать их в индивидуальную или групповую работу. Поэтому ресурсы информационно-образовательной среды могут быть использованы для: организации коллективной и проектной работы класса на уроке; вовлечения каждого ученика в работу на уроке; смещения акцентов с монологичной модели построения урока на модель соразмышления и сопереживания, работу мысли самих учащихся; обращения к личному опыту учащихся; поддержки мотивации и удержания внимания класса и каждого обучающегося, в том числе за счет смены видов деятельности и типов восприятия; обеспечения личного вклада каждого в общий результат, отсутствия неучаствующих и сглаживания конкурентной борьбы за внимание учителя; создания и хранения проектов и результатов коллективного и индивидуального творчества.

Особенностью информационно-образовательной среды является и то обстоятельство, что из нее ничего никуда не исчезает. Давно известна практика составления кратких резюме урока в помощь ученикам для последующего повторения и подготовки к контрольным работам и экзаменам. Эта полезная практика может

быть перенесена на создание информационно-образовательной среды отдельного класса (или отдельной школы), которая может быть наполнена конкретными созданными учениками на уроке «цифровыми» продуктами. По своей сути такая среда будет не просто хранилищем, а настоящим портфолио результатов личной и совместной умственной работы учеников и учителя.

Покажем наиболее продуктивные «информационно-образовательные» приемы, которые помогают ученикам понять смыслы, содержащиеся в тексте художественного произведения. Эти приемы применяются на уроках литературы при анализе художественного произведения. Однако они могут быть адаптированы для аналитической работы с текстами и на других школьных уроках.

Традиционно на уроках литературы серьезные затруднения вызывает понимание учениками смыслов, содержащихся в лирических произведениях. Иногда понимание этих смыслов вызывает затруднения и у самих учителей. Видимо, поэтому далеко не все учителя «любят» брать для открытых уроков именно эти произведения или вовсе их не анализировать, а «проходить». Именно по этой причине остановимся на анализе лирического произведения, который направлен на понимание смыслов, содержащихся в его тексте, и покажем наиболее продуктивные «информационно-образовательные» приемы, которые обеспечивают понимание этих смыслов.

Одним из таких лирических произведений, которое ученики читают на уроках литературы в 9 классе, является стихотворение В.А. Жуковского «Невыразимое».

Обычно учителя литературы в самом начале урока предлагают прочитать стихотворение вслух выразительно читающему ученику или читают его сами. Далее начинают анализ лирического произведения с вопроса: «О чем говорится в стихотворении?» Это вполне сносное начало аналитической работы с текстом лирического произведения, но так не должно быть. Во-первых, потому что в стихотворении ни «о чем не говорится», а передается чувство, которое переживает лирический герой. «О чем говорится?» – такой вопрос задают с целью обращения к сюжету в ходе анализа эпического произведения. Во-вторых (и, пожалуй, это самое главное), анализ текста художественного произведения, будь то эпического, лирического или драматического, должен начинаться с анализа поэтики названия этого произведения, потому что в названии содержится основной смысл. Если эта работа не проведена, учениками не будет понят этот смысл. «Война и мир», «Преступление и наказание», «Мертвые души», «Капитанская дочка» – в этих и в названиях любых других произведений заключен тот смысл, который, собственно, и раскрывает само произведение. Именно поэтому осмысленное чтение учениками названия текста художественного произведения – ключ к пониманию всего произведения.

Осмысленному чтению названия произведения способствует прием заполнения карты значений слов. Карта значений слов представляет собой таблицу, отображающую совокупность предназначенных для заполнения учениками столбцов, служащих для фиксации прямых и переносных значений слов, из которых

составлено название произведения, и их синонимов. Выполнение учениками этой работы обеспечивает понимание смысла или смыслов, которые и составляют так называемую поэтику названия произведения. Прямые и переносные значения слов, из которых составлено название произведения, «наталкивают» учеников на понимание главного, о чем хотел сказать автор произведения, «настраивают» их на основную тему произведения. Наблюдение за синонимами позволяет обратить учеников не столько ко всем возможным оттенкам значений, которые передаются исходным словом, сколько к имеющемуся у ребят жизненному опыту, прежде всего к языковому, потому что в том ряду синонимов могут быть обнаружены слова, которые уже встречались им в других произведениях, или слова, которые они применяли в своей языковой практике.

Ресурсы информационно-образовательной среды, доступные на уроке, позволяют обратиться к электронному словарю «Викисловарь». Заполнение карты значений слов целесообразно проводить с применением этого словаря.

Прежде чем ученикам предложить обратиться к «Викисловарю», чтобы заполнить карту значений, им необходимо дать задание с ярко выраженным инструктажем примерно в такой формулировке: «Ребята, вам нужно заполнить карту значений слов, из которых составлено название произведения. Для этого обратиться к электронному ресурсу “Викисловарь”. Введите в строке “Поиск” слово, которое “участвует” в названии произведения. Найдите нужную для заполнения карты значений информацию. Заполните карту».

Применение этого приема на уроке литературы в 9 классе, посвященном чтению и анализу стихотворения В.А. Жуковского «Невыразимое», позволит получить примерно такой результат (табл. 1).

Таблица 1

Карта значений слов

Лексическое значение	1) такой, который трудно высказать, передать словами; неизъяснимый, 2) <i>перен.</i> очень сильный; чрезвычайный
Синонимы	неизъяснимый, неопиcуемый, непередаваемый, несказанный, неизреченный

Для закрепления материала и проведения самостоятельной работы целесообразно предложить ученикам совместно подготовить презентацию карты значений слов. Для этого им необходимо дать задание оформить таблицу в виде облака слов или диаграммы, воспользовавшись сервисом цифровой среды по их выбору.

Чтобы приблизить учеников к глубинным смыслом, содержащимся в тексте художественного произведения, целесообразно предложить сделать подборку афоризмов, данных великими людьми и имеющих отношение к смыслам и значениям, которые передает название произведения. Выполнение этого задания обеспечит понимание учениками мысли о том, что смыслы, которые составляют поэтику названия произведения, волновали умы и сердца людей с давних времен. Понимание учеником этой ценной мысли чрезвычайно необходимо, поскольку она оказывает позитивное влияние на интенсивное в 13–15-летнем

возрасте формирование опыта духовного и практического постижения мира, который воплощается в мировоззренческих взглядах и установках подростка. Именно в этом и заключается ценность и полезность уроков литературы в деле приближения детей и молодежи в их исканиях (традиционно называемых духовными) к ответам на вопросы: кто я? каков мир вокруг меня? что я хочу/могу/должен в этом мире делать? на что мне надеяться?

Для выполнения этого задания целесообразно применение приема создания коллекции афоризмов великих людей с использованием ресурсов информационно-образовательной среды. Рекомендуются применять этот прием с обращением к сайту «Афорисимо.ру» (<https://aforisimo.ru/>). Этот сайт содержит широкую коллекцию афоризмов и цитат из источников известных авторов с глубокой древности и до наших дней на различные темы. Применение этого приема способствует пониманию учениками авторского замысла. Ученикам необходимо дать задание примерно в такой формулировке: «Ребята, вам нужно создать коллекцию афоризмов великих людей. Афоризмы должны иметь отношение к смыслам и значениям, которые передает название произведения. Обратитесь к сайту: <https://aforisimo.ru/>. Осуществите поиск тех афоризмов, которые, по вашему мнению, наиболее полно и точно передают авторский замысел анализируемого нами произведения. Скопируйте эти афоризмы в электронный файл Word. Назовите этот файл “Коллекция афоризмов”».

Не менее продуктивным приемом, который обеспечивает понимание учениками смыслов, содержащихся

в тексте художественного произведения, выступает прием создания картинной галереи. Применение этого приема позволяет «перевести» словесные образы в визуальные, обладающие информацией, из которой ученик извлекает опыт, позволяющий ему обнаруживать смысловые ключи к пониманию словесных образов. «Зимняя дорога», «зимний вечер», «зимнее утро», «парус», «тучки» – это те словесные образы, которым могут быть подобраны уже существующие визуальные образы, запечатленные на картинах и художественных фотографиях. Прием создания картинной галереи позволяет каждому ученику подобрать свой личный ряд образов, соответствующий особенностям его восприятия и личного опыта. Собранные вместе, эти визуальные ряды послужат началом включенной коллективной работы по осмыслению произведения.

Доступные в современной школе ресурсы информационно-образовательной среды позволяют создать картинную галерею с применением какой-либо электронной поисковой системы (например, Google, Яндекс и др.). Прежде чем отсылать учеников к этой системе, им необходимо дать задание примерно в такой формулировке: «Ребята, вам нужно создать картинную галерею, которая будет состоять из картин – произведений изобразительного искусства – и художественных фотографий. Для этого обратитесь к электронной поисковой системе. Введите в окне “Поиск” словесное название анализируемого образа (в этой части задания учителю нужно озвучить конкретное название) и допишите запрашиваемое задание для поиска словом “картинки”. Из предложенных поисковой

системой “картинок” выберите те, которые, по вашему мнению, наиболее полно и точно передают тот словесный образ, который содержится в тексте лирического произведения. Скопируйте эти “картинки” в отдельную электронную папку. Назовите эту папку “картинная галерея”».

Это самый незамысловатый вариант создания картинной галереи. Однако ученики могут воспользоваться специальными сервисами для создания галерей изображений, позволяющими быстро подготовить и описать выбранные изображения к совместному показу. Если доступа к таким сервисам нет, предложите подготовить презентацию в PowerPoint или любом другом доступном сервисе презентаций.

Положительной стороной текстов художественных произведений, которые ученики читают на уроках литературы, является изображение тесной связи человека с природой. Одна из функций описания природы в художественном произведении состоит в раскрытии состояния внутреннего мира героя. В литературоведении этот прием называется параллелизмом. Классическим примером параллелизма, с которым ученикам основной школы предстоит встретиться в старших классах, является описание природы, сопровождающее изображение внутреннего состояния героя, в «Тихом Доне» М.А. Шолохова. А в «Слове о полку Игореве» описание природы предваряют изображение событий в жизни героев и тем самым настраивают на понимание того состояния героя, которое созвучно природе.

Иначе обстоят дела с изображением связи человека с природой в лирическом произведении. В таких произ-

ведениях, как правило, человеческое представлено в единении с природным; человек показан в тесной связи с природой. Строками «Буря мглою небо кроет, вихри снежные крутя...» передается не просто состояние природы. В них скрыт глубокий философский смысл, они напрямую связаны с состоянием внутреннего мира лирического героя.

Для обеспечения понимания этого смысла можно использовать *прием создания презентации изображения природного и человеческого как единого целого*. Чтобы применить этот прием, учителю нужно предварительно подготовиться: подобрать высказывания, которые тематически и идейно соответствуют тексту изучаемого произведения. Например, если на уроке предстоит работа со стихотворением «Невыразимое» В.А. Жуковского, могут быть подобраны такие высказывания: «В глубине человека заложена творческая сила, которая способна создать то, что должно быть, которая не даст нам покоя и отдыха, пока мы не выразим это вне нас тем или иным способом» (И.В. Гете); «Природа! Она совершенна и вечно творит новое. Она неиссякаемый источник всего живого и реального. Все в ней, она полнота бытия» (Б. Спиноза) и др. Суть задания заключается в том, чтобы ученики, читая эти высказывания, сравнили их, отметили сложные отношения человека и природы и сделали вывод о сути творческого процесса – трудного, сопровождающегося определенными усилиями и сомнениями, характеризующими человека. Применение этого приема обеспечит понимание учениками того, что переживает лирический герой, что он чувствует, что его волнует, что не дает ему покоя. Этот прием способствует

и пробуждению отклика в душе ученика, тому, что «слово наше отзовется» в душах взрослеющих ребят, найдется подтверждение в их собственном опыте.

На завершающем этапе работы с текстом художественного произведения также можно прибегнуть к ресурсам информационно-образовательной среды. На этом этапе продуктивным приемом выступает *онлайн-посещение музея или выставочного зала*, экспозиции которых тематически и идейно близки смысловой канве проанализированного текста художественного произведения. Например, после чтения и анализа рассказа М.А. Шолохова «Судьба человека» или глав из поэмы А.Т. Твардовского «Василий Теркин» ребят можно «пригласить» на онлайн-экскурсию в Музей Победы – Центральный музей Великой Отечественной войны (victorymuseum.ru). Современные 3D-технологии создают эффект полного погружения в музейное пространство, позволяют двигаться по музею в любом направлении, разглядывать детали или, наоборот, обозревать перспективу. Список онлайн-ресурсов ведущих музеев мира и России размещен, например, на ресурсе [canva.com](https://www.canva.com/ru_ru/obuchenie/virtualnye-ekskursii/) (https://www.canva.com/ru_ru/obuchenie/virtualnye-ekskursii/).

При этом онлайн-посещение музея не должно быть долгим. Для достижения «подытоживающего» эффекта достаточно пребывания в таком музее не более 3–5 минут. Если время «посещения» будет увеличено, это событие «перетянет» на себя внимание учеников и нивелирует возможности урока литературы, и он превратится в сеанс просмотра музейных экспонатов.

Впрочем, требование к работам с текстом, выполняемым с применением ресурсов информационно-образовательной среды, одно для всех – эти работы не должны быть целью урока, они не должны «затмевать» смысловое чтение текста. Эти работы являются не более чем «помощниками», которые позволяют ученикам понять смыслы, содержащиеся в художественном тексте. В противном случае урок литературы станет обычным для современных подростков времяпрепровождением с использованием гаджетов – разглядыванием цифрового контента, просматриванием ярких картинок, чтением цифровых текстов и т.д. – довольно бесплодными и бесперспективными занятиями с точки зрения поисков смыслов и духовных исканий.

Применяя метод обучения смысловому чтению в сочетании с «информационно-образовательными» приемами, можно добиться отличных результатов в деле формирования читательской грамотности и развития мыслящей личности школьников даже при работе с такими сложными текстами художественных произведений, как стихотворение В.А. Жуковского «Невыразимое». Приемы, о которых мы говорили выше, позволяют учителю вовлечь в работу с текстом всех без исключения учеников. Понимание смыслов – вот на чем основано человеческое существование. Понимание возникает в результате душевного усилия, прилагаемого двумя сторонами: тем, кто пытается выразить себя (им может быть автор, герой художественного произведения), и тем, кто пытается его понять. Без этих усилий невозможно человеческое счастье, совместное бытие, невозможна духовная жизнь. Урок

литературы следует строить так, чтобы школьники при организующем руководстве учителя по возможности пришли сами к этой важной мысли.

В помощь учителю – методы и приемы работы с текстом на уроках литературы с использованием ресурсов информационно-образовательной среды.

Библиографический список

1. Александрова О.М., Аристова М.А., Васильевых И.П. Читательская грамотность школьника (5–9 классы): книга для учителя / под ред. И.Н. Добротиной. М., 2018.
2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 13–33.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
4. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М., 1975.
5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992.
6. Научная школа В.В. Голубкова: история и направления исследований / В.Ф. Чертов, С.А. Зинин, И.А. Подругина и др.; под ред. В.Ф. Чертова. М., 2018.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
8. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М., 2020.
9. Чертов В.Ф., Антипова А.М. Урок литературы в современном информационно-образовательном пространстве // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2016): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М., 2016. С. 678–687.
10. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / пер. С. Серебряного. М., 2016.

References

1. Aleksandrova O.M., Aristova M.A., Vasilevyh I.P. Chitatelskaya gramotnost shkolnika (5–9 klassy). Kniga dlya uchitelya [Student's reading literacy (grades 5–9): A book for a teacher]. I.N. Dobrotina (ed.). Moscow, 2018. (In Russ.)
2. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. Innovative project of the Ministry of Education “Monitoring the formation of functional literacy”: Main directions and first results. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*. 2019. Vol. 1. No. 4 (61). Pp. 13–33. (In Russ.)
3. Leontyev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, 2004. (In Russ.)
4. Lvov M.R. Rech mladshih shkolnikov i puti ee razvitiya [Speech of primary school students and ways of its development]. Moscow, 1975. (In Russ.)
5. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu [How do I understand philosophy]. Moscow, 1992. (In Russ.)
6. Chertov V.F., Zinin S.A., Podrugina I.A. et al. Nauchnaya shkola V.V. Golubkova: istoriya i napravleniya issledovaniy [V.V. Golubkov Scientific School: History and research directions]. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018. (In Russ.)
7. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
8. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the methodology of literary reading]. Moscow, 2020.
9. Chertov V.F., Antipova A.M. Urok literatury v sovremennom informacionno-obrazovatel'nom prostranstve [Literature lesson in the modern information and educational space]. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju epohu (EEIA-2016). Sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakt. konferencii*. Moscow, 2016. Pp. 678–687. (In Russ.)
10. Eko U. Rol chitatelja. Issledovaniya po semiotike teksta [Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi]. S. Serebryany (transl. in Russ.). Moscow, 2016.

Статья поступила в редакцию 10.06.2021, принята к публикации 10.07.2021
The article was received on 10.06.2021, accepted for publication 10.07.2021

Сведения об авторах / About the authors

Макаров Михаил Иванович – доктор педагогических наук, доцент; ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва

Mikhail I. Makarov – ScD in Education, Associate Professor; Leading Research Fellow at the Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Мамченко Анна Александровна – кандидат философских наук; старший научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва

Anna A. Mamchenko – PhD in Philosophy; Senior Research Fellow at the Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

E-mail: anna-priv@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

А.А. Новикова^{1, 2}, Е.С. Романичева³¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация² Государственный институт искусствознания,
125009 г. Москва, Российская Федерация³ Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования

Аннотация. В статье предложен взгляд на развитие современного литературного образования с позиций, которые авторы предлагают обозначить как медиаэкологические. Они пересматривают такие термины, как медиаобразование, медийно-информационная грамотность, а также вводят в профессиональный педагогический дискурс понятия *медиаэкология* и *полимедийная среда*, *мультимедийный лонгрид*, предлагая истолкования, которые, на их взгляд, может включить в свою терминосистему современная методика, приобретающая полидисциплинарный характер и ориентирующаяся в том числе и на научные работы медиаисследователей. Показывая истоки медиаэкологического подхода, авторы обращаются к работам отечественных методистов, лингвистов, культурологов и семиотиков. Они считают, что семиотические решения в изучении художественного текста, предложенные как отечественными, так и зарубежными исследователями, и его интерпретации в формате поликодового текста (текста «новой природы») могут стать существенным шагом в сторону формирования новой образовательной среды. Мультимедийные и трансмедийные инструменты, образовательный потенциал которых проанализирован в статье, не только стимулируют читательское творчество учеников и помогают формировать межпредметные связи. Они дают школьникам дополнительную образовательную мотивацию, помогают интегрировать получаемые на уроках знания в широкий контекст современной цифровой культуры. Медиаэкологический подход, заявленный в названии статьи, позволяет органично включать мультимедийные задания (поликодовые тексты / тексты «новой природы») в учебную программу по литературе, развивая не только вербально-лингвистический, но и другие виды интеллекта. Осознанный выбор школьником медианосителя и способа коммуникации, который эта технология предполагает, по мнению авторов, позволяет делать чтение исходного литературного текста более осмысленным и усиливает субъектность участников образовательного процесса.

Ключевые слова: медиаэкологический подход, школьное литературное образование, медиаграмотность, множественный интеллект, полимедийная учебная среда, поликодовый текст, мультимедийный лонгрид

Благодарности. Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 19-29-14155 «Предметная область “литература” и цифровизация школьного образования: от аналогового мышления к трансмедийному творчеству»

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Новикова А.А., Романичева Е.С. Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования // Литература в школе. 2021. № 4. С. 105–120. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

A.A. Novikova^{1, 2}, E.S. Rovanicheva³

¹ National Research University “Higher School of Economics”,
Moscow, 101000, Russian Federation

² State Institute for Art Studies,
Moscow, 125009, Russian Federation

³ Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Media ecological orientation in modern literary education

Abstract. This article offers a look at the development of contemporary literary education from a media-ecological perspective. The authors of the article are revising the concepts of media education and media literacy in relation to school education. They introduce the concepts of media ecology and polymedia environment, multimedia longread into professional pedagogical discourse. The authors propose such definitions of these concepts that they can be included in the thesaurus of modern pedagogical methods. This is necessary because pedagogical methodology is becoming more and more multidisciplinary today and is focused on the works of media researchers. The authors of this article talk about the emergence of a media-ecological approach to cultural research. They compare the scientific ideas of Western and Russian scientists: methodologists, linguists, cultural studies and semiotics researchers. The hypothesis of the research is the assumption that semiotic approaches in the study of a literary text and its interpretation in the form of a polycode text (text of “new nature”) may be important for the formation of a new educational environment. Multimedia and transmedia storytelling, educational possibilities of which are analyzed in the article, develop the reading creativity of schoolchildren and help form connections between different

subjects of the school curriculum. They give students new educational motivations and help them integrate the knowledge gained in the classroom into the broad context of a modern digital culture. The mediaecological orientation, which is stated in the title of the article, makes it possible to organically include multimedia tasks (polycode texts / “new nature” texts) in the literature curriculum. This develops not only the verbal-linguistic, but also other types of student intelligence. When a student independently chooses a media technology for literary creation, this enhances the subjectivity of the participants in the educational process. In addition, the student must read the original literary text more carefully.

Key words: media ecological orientation, literary education at school, media literacy, multiple intelligence, polymedia educational environment, a polycode text, multimedia longread

Acknowledgments. The research has been carried out within the framework of the grant from the Russian Foundation for Humanities No. 19-29-14155 “Subject area ‘literature’ and digitalization of school education: From analog thinking to transmedia creativity”

CITATION: Novikova A.A., Rovanicheva E.S. Media ecological orientation in modern literary education. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 105–120. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

И литература – никакая не священная корова, а лишь один из духовных инструментов движения к тому, чтобы самому обнаружить себя в действительном испытании жизни.

М. Мамардашвили

Понятие о медиаэкологии

Понятие «медиаэкология», вынесенное в название первого раздела статьи, на первый взгляд может вызвать недоумение, в особенности применительно к школьному литературному образованию. Мы знаем, что существует достаточно много противников использования «цифры» (технологий и гаджетов) в литературе как учебном предмете, большинство учителей стремится создать искусственную учебную среду, требуя, чтобы текст, изучаемый на уроке, был на бумажном носителе. Но чем дальше, тем сложнее это удастся сделать. И дело здесь в том, что современные школьники само понятие «чтение»,

как показала в своих исследованиях социолог Л.Ф. Борусяк [4; 5], трактуют достаточно широко. Однако отмечая изменения в традиционных читательских практиках и появление новых («тех, кто используют для “ознакомления” с программными произведениями нестандартные формы, очень много, большинство» [4, с. 52]), исследователь фиксирует главное: классика осмысливается школьниками как ценность, но традиционные пути ее освоения и интерпретации ставятся «под сомнение». Почему так? Возможно, потому что изменились тексты, в мире которых живут ученики: на смену сплошным монокодовым пришли тексты поликодовые, на смену книге – гаджет, подключенный к сети Интернет, который позволяет сделать чтение мультимедийным, а при использовании разных платформ и трансмедийным.

Современным школьникам гораздо легче дать свой отклик на прочитанное не в формате длинного

сплошного текста (сочинения-интерпретации), а в формате текста «новой природы» / поликодового, фанфика, мультфильма, перформанса, даже короткометражного фильма. Почему? Потому что в мире таких текстов он живет. Вырвать его из привычных условий существования можно только «принуждением», но применительно к чтению-освоению длинного объемного сложного текста принуждение не работает: «Глагол “читать” не терпит повелительного наклонения. Несовместимость, которую он разделяет с некоторыми другими: “любить”, “мечтать”», – отмечает Д. Пеннак, писатель и педагог [17, с. 13]. Именно поэтому нам представляется более эффективным другой, «новый путь» (В.В. Голубков), по которому учитель может привести ученика к художественному тексту и погрузить молодого читателя в него.

В своих дальнейших размышлениях мы будем опираться на труды ряда исследователей, в первую очередь историка культуры и лингвиста Ю.В. Рождественского. Его взгляды на динамику культуры и медиасферы, роль филологии, лингвистики и риторики в развитии общества подробно описаны в большом количестве его статей, монографий и учебников. Остановимся на научных исследованиях Ю.В. Рождественского, которые более других актуальны для данной статьи. В нескольких работах, начиная с 1970-х гг. [20] – попутно заметим, что тогда идеи ученого вызвали непонимание в профессиональном сообществе: книга вышла в сокращении, а полная версия была опубликована только в 1996 г., – ученый размышляет о том, как реагирует общество на изменение медиасистемы [21]. Ю.В. Рождественский весьма оптимистично относится к формированию

новых медиасистем, считая естественным связанные с этим исчезновение старых и появление новых рабочих мест, трансформацию научных теорий и школьных учебных программ, изменение представлений об авторстве и законодательства об авторском праве, изменение жанров общения и т.д. [Там же, с. 299–305].

Все это мы наблюдаем прямо сейчас, на очередном витке обсуждаемых изменений. Особо хочется отметить уверенность Ю.В. Рождественского в том, что с появлением новых медиаплатформ, жанров и языков коммуникации старые формы текстов не умирают: «они улучшаются и активизируются по мере того, как становятся возможными новые операции со старыми текстами» [19]. Говоря о перспективах развития современного литературного образования через включение в него медийной составляющей, мы будем опираться на идеи ученого, во многом предвосхитившие и предопределившие подход, который мы определяем как медиаэкологический. Но сначала уточним термины.

Понятие «медиаобразование» уже достаточно прочно укоренилось в педагогике. Наиболее распространенное определение – «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) в целях формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, а также обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности» [12], точнее – медиаинформационной грамотности (МИГ), которую мы вслед за специалистами, составителями научно-

методического сборника для учителей, определяем как «зонтичное понятие, объединяющее знания, навыки, установки, компетенции и практики, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой, законной и этической основе» [14, с. 6].

Сразу отметим, что большинство специалистов, работающих в этой сфере в России, независимо от того, используют ли они понятие «медиаобразование» или «медиаграмотность» (в англоязычной исследовательской традиции последнее более распространено), все-таки сосредотачивают свое внимание именно на работе с медиатекстами: кино, пресса, радио, телевидение, сегодня к ним добавились «новые медиа» (различные интернет-порталы, социальные сети и т.д.). Основная задача медиаобразования была сформулирована еще в 1993 г.: «...подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [13].

Ни в коей мере не оспаривая важность обозначенных в этих определениях задач, мы хотели бы обратить внимание на то, что такой подход отделяет медиатексты от всего остального набора текстов, с которыми учится взаимодействовать школьник. В частности, медиаобразование оказывается отделено от литературно-

го образования. Конечно, на определенном уровне обучения необходимо показать специфику медиатекстов и объяснить закономерности медиакommunikации, обусловленные особенностями тех или иных технологий. Но при этом часто мы как будто забываем, что книга (традиционная бумажная книга) тоже медианоситель. И текст литературного произведения, входящего в школьный литературный канон, с этих позиций тоже медиатекст. Да, поднятый нами на уровень культурного наследия, обязательного для изучения, но при этом неизбежно существующий в медиасреде среди прочих медиатекстов «на равных», потому что медиасреда организована гораздо более «горизонтально», а не «вертикально» (иерархически), как это часто видится через призму школьного образования (см. подробнее: [2]).

Современный школьник, относящийся к поколению, которое называют «цифровыми аборигенами» (т.е. заставшими мир уже наполненным цифровыми медиа), не готовится к жизни в цифровом мире, а уже живет в современных информационных условиях естественным образом, разбирается в технологиях и ориентируется в информационном потоке лучше своих учителей. Конечно, это не означает, что его не надо учить критически относиться к этой информации, защищаться от информационной перегрузки и т.д. Но не это должно быть, на наш взгляд, центральной задачей как медиапедагогики в целом, так и предметных методик, которые призваны разработать пути освоения предметного содержания (применительно к литературе речь идет о текстах художественных произведений) с использованием медийных инструментов.

Важнейшей задачей сегодня мы считаем обучение школьников интеграции культурного наследия (в данном случае речь идет о школьном литературном каноне, но этот опыт может применяться и в других дисциплинах) и современных медиа-текстов. Разумеется, мы не призываем уравнивать произведения А.С. Пушкина и современную сетевую поэзию, публикуемую, например, на сайте «Stihi.ru» (см. подробнее: [18]), или сетевых «звезд» Солу Монову или Стефанию Данилову. Однако и их принципиальное разделение в рамках учебного процесса, часто сопровождаемое сакрализацией одного и демонизацией другого, в итоге не идет на пользу ни культурному наследию, ни школьнику, который все равно будет жить дальше среди многообразия сетевых текстов, но не будет уметь видеть в них взаимосвязи, влияния, культурный процесс, не будет знать, на что ему опираться при их оценке.

В качестве подтверждения нашего мнения обратимся к наследию Ю.М. Лотмана, который отмечал склонность отдельно взятого текста существовать исключительно во взаимосвязи с другими «разномедийными» текстами [10]. Похожие идеи лежат в основе теорий интертекстуальности, интерсемиотичности и интермедийности, актуальных для исследований культуры [3; 26; 27; 29]. Так, Ю. Крестева пишет о важности «постоянного диалога между текстами, образующими в своей совокупности глобальный интертекст культурной традиции» [27, р. 39].

Для того чтобы точнее описать ту модель взаимоотношения литературного образования и современной медиасреды, которая кажется нам желательной, мы предлагаем использовать понятие «медиаэколо-

гия», не очень пока распространенное в педагогических исследованиях.

Медиаэкология – это область знаний, изучающая взаимодействие и взаимовлияние человека и медиасреды, которая стала важной частью среды обитания человека. Основателями медиаэкологии считаются М. Маклюэн и его ученики, в частности Н. Постман. Собственно, они же заложили теоретическую базу, на которой в дальнейшем выстраивается медиаобразование. Так, Н. Постман в свое время составил программу для средней школы, в которой и предлагал рассказывать ученикам о различных средствах массовой коммуникации, чтобы научить их защищаться от их воздействия (см. подробнее: [25]).

Однако это только одна часть научного и педагогического наследия Н. Постмана и его последователей. Современные медиаэкологи затрагивают очень широкий круг вопросов, касающихся человека и медиасреды, которая его окружает. И отношения эти давно вышли за рамки стратегии защиты от медиа.

Сегодня все чаще речь идет о полимедиасреде. Появление концепта «полимедиа» связано с необходимостью «описать и понять возникающую сегодня среду, изобилующую средствами коммуникации, а также ее последствия для межличностного общения» [11, с. 336]. Ее авторы концептуализируют результаты своих этнографических исследований, изучающих то, как используют новые медиа при коммуникации семьи мигрантов. Однако выводы, к которым приходят исследователи, помогают пересмотреть соотношение социального и технологического в современном мире, а также позволяют разрабатывать новые подходы к использованию технологий в образовании: ведь мы рассматриваем

современное литературное образование и работу ученика с текстом литературного произведения в контексте социальных практик школьника, коммуникации между субъектами образовательного процесса.

По мнению авторов концепции полимедиасреды, выбор способа коммуникации и способа получения знаний в ней определяется сложной сетью социальных отношений, эмоциональным менеджментом пользователей и их моральными установками. Социальная реальность, конструируемая с помощью полимедийной среды, опирается на горизонтальные связи между участниками коммуникации, вовлеченность всех участников в обсуждение и осмысление традиционных ценностей и формулирование ценностей новых. В этом идеи М. Мадияну и Д. Миллера [11] перекликаются с размышлениями российского философа М.С. Кагана [7], который убедительно показал: ценности не передаются, как знания, а вырабатываются в совместной деятельности субъектов. Конечно же, повсеместному распространению такого отношения к технологиям мешают экономические проблемы и цифровое неравенство (не во всех регионах нашей страны есть доступный интернет, не у всех школьников есть персональный компьютер и т.д.). И все же развитие образования идет именно в этом направлении: современным школьникам предстоит жить в полимедийной среде и постоянно находиться перед выбором наиболее эффективных и уместных технологий для реализации социальных, культурных, учебных, профессиональных задач. И школа должна подготовить их к этому выбору. В этих условиях стратегия защиты от медиа и рассмотрение медиа отдельно от традиционных знаний – это тупиковая

стратегия (см подробнее: [22]). Базу для понимания изменений логики и принципов взаимодействия человека с современной медиасредой закладывают исследователи, развивающие медиаэкологический подход. Поэтому мы полагаем, что его принципы очень важны для разработки современных подходов к медиаобразованию.

Поликодовые тексты в полимедийной среде

Как мы писали выше, для нас важно, вслед за медиаэкологами, уделять максимальное внимание образовательной среде. Сегодня, на наш взгляд, она не только становится мультимедийной внутри: все активнее использует фильмы, видеолекции, мультимедийные справочники и интернет-ресурсы в рамках традиционной классно-урочной системы. Она становится полимедийной в том же смысле, в каком понимают это исследователи медиа. Это позволяет формировать у школьников новые культурные и образовательные устремления, о которых писал упомянутый выше Ю.В. Рождественский. Как следствие нам приходится переосмыслить многие важные компоненты отношения к типам чтения и типам текстов, задуматься о трансформации традиционных риторических практик, использовавшихся в школьном обучении, начать думать о трансмедийном повороте в образовательных стратегиях, подробно описанном в статье А.Н. Архангельского и А.А. Новиковой [2].

Обосновывая такой подход к работе с текстом, мы в первую очередь ориентируемся на исследования К.А. Сколари [30], рассматривающего феномен трансмедийности с семиотических и нарратологических позиций. Он предлагает относиться к трансмедийности как к разновидности

повествования, которая распространяется на разные типы языков (словесный, знаковый и т.д.) и медиа (кино, комиксы, телевидение, видеоигры и т.д.).

Справедливости ради заметим, что переосмысление подходов к чтению и творческим работам на основе прочитанного активно начинались в 20-е годы XX в., когда отечественные методисты заговорили о необходимости научить школьников пониманию текста, а не усвоению его содержания и истолкования, творческому чтению, задача которого – «внести в чтение элемент активности. Учитель не должен объяснять детям прочитанного <...> Не “объяснить”, а дать учащимся средства самостоятельно выявить свои впечатления от чтения и тем прояснить и углубить их – вот задача учителя» [1, с. 21–22]. Именно так – «дать... средства» выражения своего впечатления – понимал С.И. Абакумов задачу педагога и методики в целом и определял путь постижения текста: ученик должен услышать чтение учителя или прочесть самостоятельно текст, а «затем приступить к работе над внешним выражением ... впечатлений» [Там же, с. 40]. Сами впечатления могут быть оформлены словесно (творческое рассказывание, словесное рисование, посредством рисования и «ручного труда»: иллюстративное рисование, лепка, аппликация, картонаж), а также через «изображение в действии» через разные формы драматизации (инсценировка, живые группы и т.д.), музыкальное иллюстрирование, игру. В процессе такой активной работы с текстом и идет освоение различных способов и инструментов его постижения при постоянной поддержке и сопровождении учителя, который и создает условия для такой деятельности учеников. Методист справедливо отме-

чает, что при таком подходе, когда учитель не объясняет, что и как нужно сделать, а предоставляет простор самостоятельной работе учеников, «произведение может быть крайне искажено и испорчено. Конечно, при первом опыте так и будет. Но этот же первый опыт вызовет у детей потребность вчитаться и вдуматься в произведение» [Там же, с. 115]. Мы видим, что творческая работа учеников с текстом в методике С.И. Абакумова не является заключительным этапом его изучения – она, скорее, запускает процесс погружения в него.

Идеи С.И. Абакумова развивал в своих работах и Н.М. Соколов, который, описывая приемы творческого чтения, утверждал, что в их число обязательно должны входить «наблюдения и воображения образов», а также «литературные эксперименты над литературными образами» [23, с. 55]. Последние, по мысли методиста, помогают учащимся «отчетливее осмыслить для себя работу их собственного воображения» [Там же, с. 55]. Иными словами, уже в 20-е годы XX в. отечественная методика преподавания литературы сделала первый шаг к тому, что в XXI в. будет названо опытами «семиотических» решений в области работы учащихся с текстом, выстроенных на основе концепции множественного интеллекта Г. Гарднера [6], о которых мы скажем чуть ниже.

Современные российские исследователи, развивая идеи Г. Гарднера, обращают внимание на то, что, по его мнению, «различные способности человека по обработке информации (интеллекты) позволяют решать проблемы и создавать некую продукцию. Чтобы считаться “интеллектуальными”, эти решения и продукция должны цениться, по крайней мере, в одной культуре или одним сообществом»

[16, с. 15]. И применительно к обучению литературе это значит, во-первых, что словесные методы обучения и традиционные формы интерпретации текста должны «потесниться»: способ и инструменты обучения должны соответствовать стилю мышления ученика – это и есть реализация принципа вариативности на практике. И во-вторых, прочтение текста, выполненное учеником не в традиционном жанре «сочинения», а в том формате, который интересен/адекватен современному ученику, не может не осмысляться профессиональным педагогическим сообществом как ценность и, как следствие, поддерживаться: это один из возможных путей продвижения чтения как социокультурной практики в подростковую и молодежную среду. Работа на учебном занятии с текстами «новой природы» (поликодовыми), о которой уже не один год говорят современные педагоги (и не только филологи) [8; 24], на наш взгляд, дает возможность активировать потенциал классических текстов, а последовательное освоение разных практик их создания учениками сориентироваться в выразительных средствах текстов «новой природы» и выбрать органичный для истории формат, стать для читателя своеобразной точкой входа / «дверью» в художественное произведение.

Так, например, поликодовые тексты, созданные школьниками в качестве своего рода комментариев к роману, повести, стихотворению, решают несколько проблем: формируют «образовательную мотивацию» (по Ю.В. Рождественскому); помещают каноничный эпический текст в широкий современный контекст (по Ю.М. Лотману, если контекста нет, текст в культуре не живет).

Сложность заключается в том, что в отечественной научной традиции

исследования филологов и педагогов чаще всего мало соотнесены с исследованиями медиа, в частности, с исследованиями медиаформатов, практик чтения и взаимодействия с ними пользователей, особенностей воздействия и восприятия текстов, сделанных с использованием разных медийных инструментов и платформ. Можно сказать, что после Ю.М. Лотмана и Ю.В. Рождественского всерьез этой темой стали заниматься совсем недавно.

Продолжая логику Ю.М. Лотмана, созданием учебных медиапроектов, адресованных школьникам и адаптированных к школьной программе литературы, занимается исследовательская группа из Тарту. Применяв методiku интерсемиотического и интермедиаального перевода, эта команда разработала несколько образовательных курсов в рамках проекта «Образование на экране»: «Литература на экране» (<http://november.haridusekraanil.ee/>); «История на экране» (<https://ajalugu.haridusekraanil.ee/ru/>).

Для этого они собрали на медиаплатформе поликодовую историю, для понимания которой школьник должен владеть разными типами чтения и умением воспринимать полученную информацию и эмоциональные впечатления целостно. «Такая система, – по мнению авторов проекта, – синтезирует две модели культурного образования, описанные Лотманом <автор ссылается на статью Ю.М. Лотмана “Проблема обучения культуре как типологическая характеристика” [9, с. 417–425] – А.Н., Е.Р.>, – она одновременно передает знания об основных текстах и способствует развитию необходимой грамотности» [28, р. 46]. Если ориентироваться на форматы мультимедийного сторителлинга (именно так предпочитают сегодня описывать форму медиатекстов

исследователи журналистики, отказываясь от традиционного понятия жанра [15, с. 163–164.]), то проект исследовательской группы из Тарту можно назвать мультимедийным лонгридом. Примем в качестве рабочего следующее определение мультимедийного лонгрида: это мультимедийный формат, представляющий собой достаточно большой по объему поликодовый текст, объединяющий вербальные (письменный текст, устный текст/видео или аудиозапись речи) и невербальные элементы (изображения, мультимедийные элементы – интерактивные карты, видео, музыка, инфографика и др.) в единое внутренне организованное и относительно законченное повествование.

Основные мультимедийные элементы, которые используются при подготовке лонгридов, часто рассматриваются как отдельные жанры текстов внутри большой истории. Однако, с точки зрения авторов упомянутого учебника по мультимедийной журналистике, правильнее смотреть на них не по отдельности, а на взаимное влияние (гибридизацию) выбранных авторами элементов внутри мультимедийной истории. Поскольку их воздействие взаимодополняющее, а не самостоятельное.

И все-таки назовем несколько наиболее часто встречающихся элементов мультимедийной истории [Там же, с. 174] (поликодового текста), чтобы позже проанализировать особенности их воздействия на читателя:

- таймлайн – «лента времени», временная шкала, позволяющая визуализировать хронику происшествия или хронологию развития событий;
- интерактивная карта – позволяющая не только визуализировать пространство, где разворачивают-

ся действия в тексте, но и дающая возможность рассмотреть детали, интересующие читателя;

- слайд-шоу, фотогалереи, фотоколлажи, фотопанорамы и т.д.;
- интерактивное видео или анимационные ролики;
- аудиовставки или звуковое (музыкальное) сопровождение того или иного элемента истории;
- мемы, карикатуры, комиксы;
- инфографика;
- тесты, игры и опросы.

Это далеко не полный перечень возможных элементов мультимедийной истории. Более полную версию предлагают исследователи текстов [16], давая палитру, включающую не только вербальные, визуальные и акустические тексты, которые традиционно изучали исследователи медиа. Их типология объединяет с ними и тексты математические (графики, диаграммы, формулы), тексты исследования (выдвижение и проверка гипотезы, фокус-группа, опрос), тексты экзистенций (философские рассуждения, подборки цитат, афоризмы), с которыми раньше имели дело, прежде всего, ученые разных научных областей, а также тексты ощущений (пантомима, выставки экспонатов, игры-квесты и др.), тексты общения (от инсценировок до тренингов, деловых игр и дебатов), тексты самопознания (от эссе до различных текстов самоанализа). Эти типы текстов отсылают нас к практикам различных искусств.

Нельзя не согласиться, что полимедийная среда, о которой мы говорили в начале статьи, действительно вынуждает современного человека не только уметь читать тексты всех типов, но и учиться создавать их.

Конечно, медиа и раньше включали в свои тексты элементы математических текстов, в частности,

графики. Тексты самопознания появлялись в газетах в виде эссе и колонок публицистов. Тексты общения лежали в основе сценариев телевизионных и радио дискуссий и ток-шоу и т.д. Но до появления Интернета гибридизация текстов внутри медиасреды не приобретала такого масштаба. Социальные сети открыли доступ в публичную сферу многообразным текстам самопознания, общения, экзистенций. Компьютерные игры и технологии виртуальной и дополненной реальности делают все более актуальным для медиа тексты ощущений, прежде для них малодоступные. Современная полимедийная среда не только интегрирует разные типы текстов в единое повествование. Она позволяет читателю самостоятельно выбрать те типы текстов, которые в большей степени соответствуют его когнитивным особенностям.

В данном случае мы вслед за авторами книги «Педагогика текста: опыт семиотического решения» [16] опираемся, как уже было сказано выше, на теорию «множественного интеллекта» Г. Гарднера [6], который предлагал следующую типологию интеллектов:

- виды интеллекта, связанные с символами (лингвистический, логико-математический);
- «неканонические» интеллекты (музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, позднее был добавлен «интеллект натуралиста»);
- личностные интеллекты (внутриличностный, межличностный);
- экзистенциальный интеллект (был добавлен автором позже).

Если вернуться к формату лонгрида и типичным для него мультимедийным элементам (использующим разные коды), то мы можем добавить, что он не только позволяет читателю задействовать традиционные для читательских практик виды интеллек-

та, связанные с символами, но и «неканонические» интеллекты. Причем не навязывая выбор между тем или другим, а дополняя информацию.

Развивая идеи Г. Гарднера, петербургские исследователи [16, с. 30] предлагают более подробную типологию интеллектов (см. колонки 1 и 2 в табл. 1), связывая их с логикой образовательного процесса. Мы дополнили таблицу, предложенную педагогами, инструментами мультимедийного сторителлинга (колонка 3).

Как мы видим, набор мультимедийных элементов дает возможность даже на уровне чтения лонгрида задействовать разные типы интеллекта. Если же говорить о создании его в качестве учебного задания, то эта работа может быть полезна для развития разных типов интеллекта школьника и, одновременно, позволяет задействовать в общей совместной работе учащихся с разными доминирующими типами интеллекта.

В случае же использования трансмедийной стратегии обучения (когда повествование развивается не на одной платформе, как в случае с лонгридом, и в одном, хотя и мультимедийном формате, а на нескольких медиаплатформах параллельно) учебная среда может стать той самой полимедийной средой, в которой продуктивно развиваются люди с разными типами интеллекта, выполняя разного типа задания, работающие в итоге на общую цель. Учитель, организующий работу с помощью трансмедийной стратегии, становится не транслятором определенного набора знаний, а фасилитатором когнитивно многообразного процесса обучения.

Хотя классическая литература сама по себе не предполагает возможностей интерактивного взаимодействия с ней, она может становиться ядром трансмедийного проекта.

Таблица 1

Типы интеллекта и мультимедийные форматы

1. Типы интеллекта	2. Центры активности	3. Мультимедийные инструменты и форматы
Вербально-лингвистический	Центр чтения	Лонгрид
Логико-математический	Математический центр	Инфографика, таймлайн
Визуально-пространственный	Центр искусства (живописи)	Интерактивные карты, мемы, фотоколлажи, слайд-шоу, интерактивное видео, анимационные ролики
Музыкальный	Музыкальный центр	Аудиоролики, звуковое сопровождение проекта
Телесно-кинестетический	Центр строительства (конструирования)	Квесты, видеоигры, инфографика
Естественнонаучный	Центр научных опытов и экспериментов	Опросы, специфические интерактивные элементы, панорамы
Внутриличностный	Центр индивидуальной работы	Интерактивные элементы, тесты
Межличностный	Центр совместной работы	Игры, пользовательский контент

Сразу отметим, что в данном случае сам процесс освоения классического текста на учебных занятиях может быть организован как работа над проектом. В этом случае по отношению к тексту читатели (в нашем случае – учитель и ученики) оказываются в роли продюсеров и режиссеров, «экранизирующих» те или иные части романа, используя для этого различные форматы медиасторителлинга. Такое творчество поможет школьникам концентрировать внимание на классическом тексте, думать над поведением героя не отстраненно, а предполагая, что от его лица или о нем можно вести рассказ на какой-то из дополнительных медиаплатформ (в социальных сетях, на YouTube, на школьном сайте и т.д.). Примеры таких заданий можно посмотреть в уже упомянутой статье А.Н. Архангельского и А.А. Новиковой [2].

Создание полимедийной образовательной среды вокруг литературных произведений, входящих в школьный канон, – это возможность сохранить их в культурной памяти школьников не насильственными методами, а естественным (медиаэкологичным) путем. Трансмедийный сторителлинг в этом случае оказывается удобным инструментом для творческого переосмысления культурных ценностей и передачи культурных навыков, одним из которых является чтение больших литературных форм.

Работая в рамках предлагаемой стратегии, учитель должен помочь ученику:

- увидеть в тексте классического романа знакомые нарративы (т.е. провести достаточно традиционное «исследование» текста);
- стимулировать читательское творчество и поиск новых форм

выразительности для описания тех проблем, которые важны одновременно и для автора романа, и для школьника;

- в) привлечь широкий круг контекстных материалов (не только по литературе или из других литературных произведений, но и по истории, географии, психологии).

К сказанному добавим: в зависимости от интересов класса учитель выбирает методики работы или ориентируется на отрефлексированные педагогические практики, которые помогут классу эффективно работать над творческими заданиями, выполняющимися с использованием мультимедийных инструментов. Чтобы творческие задания не остались просто иллюстрациями к тексту или работой «по мотивам» произведения, после их выполнения класс вместе с учителем должен вернуться к литературному тексту и посмотреть на него с точки зрения того, что же в нем есть, кроме «историй», и зачем автор это все писал, почему не рассказал только саму историю, как изменились акценты. Таким образом, эпический текст должен остаться в памяти как «ядро» трансмедийного (многоплатформенного) проекта самих учащихся. Тогда и только тогда в современном цифровом мире они смогут ощутить свое личное движение «от маленького писателя к большому читателю» (М.А. Рыбникова).

Подводя итоги сказанному, подчеркнем: медиаэкологический подход позволяет взглянуть на школьное обучение литературе не как на набор процедур по передаче готовых знаний и контролю за их усвоением. Сегодня такой подход уже устарел: школа утратила монополию на обра-

зование. Чтобы школа сохранилась как институция, учителям предстоит научиться взаимодействовать с большим количеством информации и осуществлять коммуникацию на разных платформах. Эта ситуация меняет не только медиапрактики отдельных людей и их отношения внутри образовательной коммуникации. Это заставляет учителей перестраивать всю структуру учебного процесса целиком, адаптируя его к новой коммуникационной ситуации, технологическим требованиям различных платформ и особенностям восприятия аудитории. Иными словами, мы должны признать, что сегодня субъекты образовательного процесса (учителя, ученики, родители) оказались в ситуации «трансмедиального поворота» в образовании. Свидетельство тому – организация обучения в самом начале пандемии COVID-19 (речь идет прежде всего о регионах, где у образовательных организаций и учеников не было проблем доступа к интернету), которая вынудила всех акторов образовательного процесса быстро получать и/или пополнять недостающие технологические компетенции и компетенции в сфере медиаграмотности, позволяющие быстро адаптироваться к новым образовательным платформам и создавать новый учебный контент. Причем важно отметить, что способ коммуникации и способ получения знаний в новой сложившейся ситуации определяли зачастую не только школы, но и сами учащиеся. Нам думается, что именно фактор усиления субъектности участников образовательного процесса во многом и определит тенденции развития как школьного литературного образования, так и методики обучения предмету.

Библиографический список

1. Абакумов С.И. Творческое чтение. Л., 1925.
2. Архангельский А.Н., Новикова А.А. Трансмедийный поворот в методах обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 63–81.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер. с фр. М., 1994.
4. Борусяк Л.Ф. Классическая школа, неклассические дети // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: монография / под ред. Е.А. Романичевой, Е.А. Асоновой. М., 2016. С. 51–62.
5. Борусяк Л.Ф. Школьная литература: почему ее не любят школьники (по результатам исследования российских школьников и студентов) // Инфраструктура чтения с позиции субъекта: монография / научн. ред. Е.А. Асонова. М., 2020. С. 26–44.
6. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. М., 2007.
7. Казан М.С. Избранные труды: В 7 т. Т. 3. СПб., 2007.
8. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109.
9. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.
10. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998.
11. Мадану М., Миллер Д. Полимедиа: новый подход к пониманию цифровых средств коммуникации в межличностном общении / пер. с англ. А. Пауковой, В. Чумаковой // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 1. С. 334–356.
12. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия: в 35 т. / гл. ред. Ю.С. Осипов; авт. ст. А.В. Федоров. М., 2004–2017. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2197538> (дата обращения: 21.05.2021).
13. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия, 1993. URL: <https://didacts.ru/termin/mediaobrazovanie.html> (дата обращения: 21.05.2021).
14. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. М., 2021.
15. Мультимедийная журналистика: учебник для вузов / под общ. ред. А.Г. Качкаевой, С.А. Шомовой. М., 2017.
16. Педагогика текста: опыт семиотического решения: монография / автор-сост. и науч. ред. Т.Г. Галактионова. СПб., 2013.
17. Пеннак Д. Как роман / пер. с фр. Н. Шаховской. М., 2013.
18. Погорелая Е. Сетевая поэзия: как не заблудиться в лабиринтах плохих стихов и где читать хорошие. URL: https://mel.fm/literatura/9203417-web_poetry (дата обращения: 26.05.2021).
19. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики / под ред. В.И. Аннушкина. М., 2003. URL: <http://evartist.narod.ru/text7/33.htm>, http://evartist.narod.ru/text7/34.htm#%D0%B7_07 (дата обращения: 26.05.2021).
20. Рождественский Ю.В. Введение в общую филологию. М., 1979.
21. Рождественский Ю.В. Общая филология. М., 1996.
22. Романичева Е.С. Жизнь в условиях цифровой турбулентности: реплика по поводу программы по медийно-информационной грамотности для учителей // Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. М., 2021. С. 47–50.
23. Соколов Н.М. Изучение литературных произведений. М.; Л., 1928.
24. 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.
25. Чумакова В.П. Роль Герберта Маршалла Маклюэна в социологии медиа и формировании научного направления «медиаэкологии» // Медиаскоп. 2015. № 1. URL: <http://www.mediascope.ru/1695/> (дата обращения: 15.05.2021).

26. Hansen-Löve A.A. Intermedialität der Moderne zwischen linguistic und pictorial turn. Zum medialen Ort des Verbalen – mit Rückblicken auf russischen Medienlandschaften (Vortrag Konstanz, April 2006). München, 2007.
27. Kristeva J. Word, dialogue and novel // The Kristeva Reader. Oxford, 1986. Pp. 34–61.
28. Milyakina A. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. URL: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70202/milyakina_alexandra.pdf (accessed: 31.05.2021).
29. Rajewsky I.O. Intermedialität. Tübingen, 2002.
30. Scolari C.A. Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Gray Zone. Buenos Aires, 2013.

References

1. Abakumov S.I. Tvorcheskoe chtenie [Creative reading]. Leningrad, 1925. (In Russ.)
2. Arhangelsky A.N., Novikova A.A. Transmedia turn in teaching methods: Narrative practices in literature lessons. *Educational Studies Moscow*. 2021. No. 2. Pp. 63–81. (In Russ.)
3. Barthes R. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika [Selected works: Semiotics. Poetics]. Transl. in Russ. Moscow, 1994.
4. Borusyak L.F. Classical school, non-classical children. *Chtenie sovremennogo shkolnika: programnoe, svobodnoe, problemnoe*. E.A. Romanicheva, E.A. Asonova (eds.). Moscow, 2016. Pp. 51–62. (In Russ.)
5. Borusyak L.F. School literature: why schoolchildren do not like it (according to the results of a study of Russian schoolchildren and students). *Infrastuktura chteniya s pozicii subekta*. E.A. Asonova (ed.). Moscow, 2020. Pp. 26–44. (In Russ.)
6. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta [Frames of mind. The theory of multiple intelligences]. Transl. in Russ. Moscow, 2007.
7. Kagan M.S. Izbrannye trudy v 7 t. [Selected works in 7 vols.]. Vol. 3. St. Petersburg, 2007. (In Russ.)
8. 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 Russ.)
9. Lotman Yu.M. Semiosfera [Semiosphere]. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
10. Lotman Yu.M. Ob iskusstve [About art]. St. Petersburg, 1998. (In Russ.)
11. Madianou M., Miller D. Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication / A. Paukova, V. Chumakova (transl. in Russ.). *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2018. No. 1. P. 334–356. DOI: 10.14515/monitoring.2018.1.17
12. Media Education. *Bolshaya rossijskaya enciklopediya*. In 35 vols. Yu.S. Osipov, A.V. Fyodorov (eds.) Moscow, 2004–2017. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2197538> (In Russ.)
13. Media Education. *Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya*, 1993. URL: <https://didacts.ru/termin/mediaobrazovanie.html> (In Russ.)
14. Medijno-informacionnaya gramotnost v cifrovom mire: kak nauchit' uchitelej [Media and information literacy in the digital world: How to teach teachers]. Collection of articles. Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana (eds.). Moscow, 2021. (In Russ.)
15. Multimedijnaya zhurnalistika: uchebnik dlya vuzov [Multimedia journalism: A textbook for universities]. A.G. Kachkaeva, S.A. Shomova (eds.). Moscow, 2017. (In Russ.)
16. Pedagogika teksta: opyt semioticheskogo resheniya [Text pedagogy: The experience of semiotic solution]. T.G. Galaktionova (ed.). St. Petersburg, 2013. (In Russ.)
17. Pennac D. Kak roman [Comme un roman]. N. Shakhovskaya (transl. in Russ.). Moscow, 2013.
18. Pogorelaya E. Setevaya poeziya: kak ne zabluditsya v labirintah plohih stihov i gde chitat horoshie [Online poetry: How not to get lost in the maze of bad poetry and where to read good ones]. URL: https://mel.fm/literatura/9203417-web_poetry (In Russ.)
19. Rozhdestvensky Yu.V. Principy sovremennoj ritoriki [Principles of modern rhetoric]. V.I. Annushkin (ed.). Moscow, 2003. URL: <http://evartist.narod.ru/text7/33.htm>, http://evartist.narod.ru/text7/34.htm#%D0%B7_07 (In Russ.)

20. Rozhdestvensky Yu.V. Vvedenie v obshchuyu filologiyu [Introduction to general philology]. Moscow, 1979. (In Russ.)
21. Rozhdestvensky Yu.V. Obshchaya filologiya [General philology]. Moscow, 1996. (In Russ.)
22. Romanicheva E.S. Zhizn v usloviyah cifrovoy turbulentnosti: replika po povodu programmy po medijno-informacionnoj gramotnosti dlya uchitelej [Living in the digital turbulence: A remark about the media and information literary program for teachers]. *Medijno-informacionnaya gramotnost v cifrovom mire: kak nauchit uchitelej: Sbornik statej*. Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana (eds.). Moscow, 2021. Pp. 47–50. (In Russ.)
23. Sokolov N.M. Izuchenie literaturnyh proizvedenij [Study of literary works]. Moscow; Leningrad, 1928. (In Russ.)
24. Teksty novoj prirody v obrazovatelnom prostranstve sovremennoj shkoly: sbornik materialov VIII mezhdunarodnoj 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. (In Russ.)
25. Chumakova V. Rol Gerberta Marshalla Maklyuena v sociologii media i formirovanii nauchnogo napravleniya «mediaekologii» [The role of Herbert Marshall McLuhan in the sociology of media and the formation of the scientific direction of “media ecology”]. *Mediascope*. 2015. No. 1. URL: <http://www.mediascope.ru/1695/> (In Russ.)
26. Hansen-Löve A.A. Intermedialität der Moderne zwischen linguistic und pictorial turn. Zum medialen Ort des Verbalen – mit Rückblicken auf russischen Medienlandschaften (Vortrag Konstanz, April 2006). München, 2007.
27. Kristeva J. Word, dialogue and novel. *The Kristeva Reader*. Oxford, 1986. Pp. 34–61.
28. Milyakina A. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. URL: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70202/milyakina_alexandra
29. Rajewsky I.O. Intermedialität. Tübingen, 2002.
30. Scolari C.A. Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Gray Zone. Buenos Aires, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.06.2021, принята к публикации 15.07.2021
The article was received on 10.06.2021, accepted for publication 15.07.2021

Сведения об авторах / About the authors

Новикова Анна Алексеевна – кандидат искусствоведения, доктор культурологии; профессор Департамента медиа факультета коммуникаций, медиа и дизайна, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва; ведущий научный сотрудник, Государственный институт искусствознания, Москва

Anna A. Novikova - PhD in Art Studies, ScD in Cultural Studies, Professor at the Department of Media, Faculty of Communication, Media and Design; National Research University “Higher School of Economics”, Moscow; Leading Research Fellow, State Institute for Art Studies, Moscow

E-mail: anovikova@hse.ru

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

Памяти Г.Н. Ионина

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-121-128

В.А. Доманский¹, М.И. Шутан²¹ Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций,
199106 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация² Нижегородский институт развития образования,
603122 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Герман Николаевич Ионин: методист, литературовед, писатель

Аннотация. Статья посвящена обзору творческого наследия Г.Н. Ионина, которому 17 мая этого года исполнилось бы 85 лет. Всего два дня не дожил он до своего юбилея. Ушел из жизни необыкновенно яркий и многогранный человек – педагог, ученый-методист, критик, литературовед, поэт, писатель. Использование биографического, историко-литературного, историко-функционального, культурно-исторического методов позволило авторам статьи рассмотреть творческое наследие Г.Н. Ионина комплексно и системно. В методической науке Г.Н. Ионин является одним из самых авторитетных авторов работ о школьном литературоведении и интерпретации художественного текста. Его система обучения интерпретационной деятельности учащихся – это последовательное обращение ко всем видам интерпретации: литературоведческой, критико-публицистической, художественной, представляющей литературно-творческую деятельность учащихся. Идеи чтения, оценки и интерпретации литературного произведения в школе нашли свое отражение и в учебниках для 10–11 классов под редакцией Г.Н. Ионина, вошедших в Федеральный перечень. Г.Н. Ионин – член Союза писателей России – оставил после себя более десятка значительных художественных произведений. Это книги его лирики, поэмы, повести и сказки, литературная критика. Особое место в его творческом наследии занимает книга «Троичастие», в которой личная тема писателя тесным образом переплелась с темой планетарной, космической. В ней лейтмотивом проходит авторская тема мужественного поединка со злом во времена всеобщего безверия. Именно таким и был Г.Н. Ионин, человек страстный, темпераментный в своей педагогической и творческой деятельности. Своим мощным голосом он наполнял залы, завораживал, хотел достучаться до сердца каждого.

Ключевые слова: Герман Николаевич Ионин, масштабная личность, ученый-методист, литературовед, критик, писатель, художественный триптих

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Доманский В.А., Шутан М.И. Герман Николаевич Ионин: методист, литературовед, писатель // Литература в школе. 2021. № 4. С. 121–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-121-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-121-128

V.A. Domanskii¹, M.I. Shutan²

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

² Nizhny Novgorod Institute of the Education Development,
Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation

German Nikolaevich Ionin: Methodologist, literary scholar, writer

Abstract. The article reviews the creative heritage of G.N. Ionin, who this year would have turned 85 years old on May 17. He passed away only two days before his anniversary. An unusually bright and multifaceted person perished – a teacher, methodologist, critic, literary scholar, poet, and writer. The use of biographical, historical and literary, historical and functional, cultural and historical methods allowed us to consider the creative heritage of G.N. Ionin in a complex and systematic way. In methodological science, G.N. Ionin is one of the most authoritative authors of works on school literary criticism and the interpretation of literary text. His system of teaching students the interpretative activity is a consistent appeal to all types of interpretation: literary, critical-publicistic, artistic, representing the literary and creative activity of students. The ideas of reading, evaluating and interpreting a literary work at school were also accounted in the textbooks for grades 10–11, edited by G.N. Ionin and included in the Federal list. G.N. Ionin is a member of the Writers' Union of Russia; he left more than a dozen significant works of art. These are books of his lyrics, poems, stories and fairy tales, literary criticism. The book "Three Parts", in which the personal theme of the writer is closely intertwined with the planetary, cosmic theme, takes a special place in his oeuvre. In this book, the leitmotif is the author's theme of a courageous duel with evil in times of general unbelief. This is exactly what G.N. Ionin was – a passionate, temperamental person in his teaching and creative activities. With his powerful voice, he filled the halls, bewitched, wanted to reach out to everyone's heart.

Key words: German Nikolayevich Ionin, a large-scale personality, methodologist, a literary scholar, a literary critic, writer, an artistic triptych

CITATION: Domanskii V.A., Shutan M.I. German Nikolaevich Ionin: Methodologist, literary scholar, writer. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 121–128. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-121-128

За этот стол я, умирая, сяду,
И будут все листы освещены.
Как хорошо не возвратиться к Аду
И Рай земной увидеть с вышины.

Г.Н. Ионин. Данте

15 мая ушел из жизни Герман Николаевич Ионин (17.05.1936–15.05.2021). Не дожил всего два дня до своего восьмидесятипятилетнего юбилея. Все больше и больше пустот вокруг нас. Ушел необыкновенный человек, закатилась яркая звезда, но ее свет еще долго будет согревать нас...

Германа Николаевича нельзя мерить общим аршином: необычайно широк диапазон его способностей: ученого-литературоведа, критика, методиста, поэта, прозаика, публициста. Но до конца он себя не исчерпал, не реализовал – слишком был широк. Жизнь таких личностей должна измеряться, по крайней мере, столетием.

Ионин был настоящим петербуржцем и не мог надолго расставаться с любимым городом. Он умел слушать музыку его архитектуры, радостно воодушевляться, посещая его крупнейшие библиотеки, наслаждаться шедеврами его музеев. Петербург был его большим домом, и он мог часами рассказывать о своих любимых топосах города. Многие из нас помнят эти прогулки с ним...

Когда думаешь о Германе Николаевиче, видишь его могучую фигуру, неукротимую шевелюру и слышишь страстную, темпераментную речь. Своим мощным голосом он заполнял всю аудиторию, завораживал, хотел достучаться до сердца каждого. В чтении стихов он мог соперничать с Маяковским и Есениным. Какая страсть, энергия, какая смена интонаций и речевых регистров! Это публичный Ионин.

Однако мы знали и другого Германа Николаевича, спокойного, уми-

ротворенного, кабинетного. Вспоминается его квартира в старом доме на Васильевском острове с многочисленными картинами его отца. Вспоминается его роскошный профессорский кабинет, напоминающий зал Публичной библиотеки. Сюда он приглашал своих учеников, начинающих писателей, коллег. Через Пенаты Ионина прошли многие. Здесь обсуждались диссертации, стихи, спектакли, новинки литературы и новые книги его посетителей. Это были встречи с учителем, наставником, старшим коллегой. Жаль, что мы не записали его монологов, его живую речь, конечно, не предадут никакие статьи и книги. Жаль...

В ходе написания статьи нами использовалась система методов (биографический, историко-литературный, историко-функциональный, культурно-исторический), что позволило рассмотреть творческое наследие Г.Н. Ионина комплексно и системно.

Герман Николаевич прожил непростую жизнь, полную многих событий. Родился он 17 мая 1936 г. в Ленинграде, в семье известного художника Николая Александровича Ионина. Здесь вместе с родителями прожил тяжелейшую блокадную зиму 1941–1942 гг., а затем был эвакуирован в Киргизию. После снятия блокады с родными вернулся в Ленинград. В 1954 г. окончил среднюю школу и поступил на филологический факультет Ленинградского государственного университета. Свой трудовой стаж начал учителем русского языка и литературы, затем работал на разных должностях в НИИ общего образования взрослых АПН СССР. В 1971 г. стал кандидатом филологических наук. В 1979 г. перешел на кафедру методики преподавания

литературы ЛГПИ имени А.И. Герцена, а в 1990 г. создал и возглавил кафедру литературы и методики ее преподавания на факультете народов Крайнего Севера. В 1992 г. Ионин защитил в МПГУ докторскую диссертацию по проблемам взаимосвязей литературоведения и школьного изучения литературы.

В методической науке Герман Николаевич – один из самых авторитетных авторов работ о школьном литературоведении и интерпретации художественного текста. Свое направление в научно-методической деятельности он точно обозначил в статье «Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности» (1993), в которой он, в частности, писал: «Утверждение права ученика на свою интерпретацию художественного текста в корне меняет требования к учителю, который, с одной стороны, выступает в школе как литератор-профессионал, с другой – профессионально обеспечивает ученику возможность найти себя в литературе и идти в этих поисках своим путем, т.е. путем своих, ученических, а не учительских интерпретаций» [7, с. 20].

По мнению Г.Н. Ионина, понимание художественного произведения – одна из предпосылок создания интерпретации, но его нельзя рассматривать как завершённый результат восприятия, ибо результатом является только интерпретация как итог продуктивной деятельности школьника: «Сущность интерпретации – в целостном, интегрирующем все моменты понимания и осмысления, истолковании текста как единства» [Там же, с. 16].

Обучение интерпретационной деятельности в школе – это последовательное обращение ко всем видам

интерпретации: литературоведческой, которая становится предметом осмысления на уроках; критико-публицистической, подлежащей оценке в практике школьного изучения критических статей; художественной, используемой в форме устного словесного рисования, выразительного чтения и рассказывания, инсценирования, иллюстрирования и т.д. Связующим звеном между интерпретацией и аналитическим осмыслением литературы, по словам Г.Н. Ионина, является «школьная критика, осознающая интерпретацию как образную связь изучаемого литературного произведения с жизнью, с нашей современностью» [6, с. 3]. Вместе с тем ученый всегда указывал на эстетический характер школьного литературоведения, вычлняя в нем как составляющую художественную интерпретацию, восходящую к творческому чтению и литературно-творческой деятельности [Там же, с. 4]. Убедительным примером внедрения научных идей Г.Н. Ионина в школьную практику является предложенная им система уроков по изучению романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в контексте всего творчества поэта.

В своей главе «История “школьного литературоведения”», вошедшей в его учебное пособие, ученый-методист отстаивает свое понимание литературоведения в школе. Суть его он видит, прежде всего, в обратной связи автора и реципиента. Ее необходимо учитывать в работе учителя-словесника, потому что читательская деятельность связана с живыми эмоциями учащихся, работой воображения, различных видов мышления, пробуждением «гражданской мысли» [9, с. 83].

Исходя из индивидуально-психологических особенностей учащихся, Г.Н. Ионин выделяет три группы

школьников, выполняющих различные виды деятельности на уроках литературы в соответствии с их общими и литературными способностями: «критики», «литературоведы», «художники». При этом ученый исходит из характера совместной деятельности учителя и ученика в выборе метода постижения литературного произведения, вычлняя:

- 1) метод художественной интерпретации (ученик выступает в роли художественного интерпретатора, а учитель – в роли режиссера, наставника в области художественного творчества);
- 2) критико-публицистический метод, имеющий и историко-литературную, и публицистическую направленность (ученик создает литературно-критический или публицистический текст, а учитель – его редактор);
- 3) метод литературного поиска, предполагающий исследование той или иной проблемы (ученик создает исследовательскую работу, учитель же становится его научным руководителем).

Г.Н. Ионин характеризует три уровня овладения методом:

- 1) подражание (репродуктивный уровень);
- 2) вариация (эвристический уровень);
- 3) самостоятельное творчество (исследовательский уровень).

По мнению ученого, каждый из учеников имеет в школе перспективу освоить все три уровня в каждом из трех методов, но может остаться и на одном из них [Там же, с. 12–22].

Исследования последних лет [2–4] показали более сложную картину читательских и литературно-творческих способностей, но Г.Н. Ионин в целом верно обозначил сущность

интерпретационной деятельности учащихся, что в свое время отмечал еще В.Г. Маранцман, который уточнил проблему читательской интерпретации как цели школьного анализа литературного произведения и месте научных, литературно-критических и художественных интерпретаций в процессе изучения произведения: «Школьное литературное образование не претендует на подготовку литературоведов, литературных критиков и деятелей искусства, но знакомит учеников с научными, литературно-критическими и художественными интерпретациями произведений словесного искусства. Эти интерпретации в школьном образовании играют роль ориентиров, помогают созданию установки на чтение и анализ текста, содействуют возникновению проблемных ситуаций» [10, с. 23].

Идеи чтения, оценки и интерпретации литературного произведения в школе нашли свое отражение и в учебниках для 10–11 классов под редакцией Г.Н. Иониной, вошедших в Федеральный перечень¹. В них выстраивается следующая последовательность деятельности школьников: погружение в текст (рубрика «Перечитываем текст») – подготовка устного задания интерпретирующей направленности (рубрика «Моя интерпретация») – самостоятельная письменная работа в избранном учеником жанре, являющаяся продуктом его интерпретирующей деятельности (полемиические заметки, сопоставительный очерк, дневник читателя,

¹ Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (углубл. уровень): В 2 ч. / под ред. Г.Н. Иониной, Г.И. Беленького. М., 2020; Литература. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (углубл. уровень): В 2 ч. / под ред. Г.Н. Иониной, Г.И. Беленького. М., 2020.

комментарий, нравственно-психологические наблюдения, исследование, недостающий фрагмент на полях учебника по литературе, рецензия, рассказ, сценарий литературного вечера, замысел издания, создание словаря и т.д.).

Приведем несколько примеров заданий из рубрики «Моя интерпретация».

1. «Естественное» и «неестественное», «истинное» и «ложное», «животное» и «духовное»... Как они соотносятся в характерах и поступках героев «Войны и мира»?
2. Почему Наташа Ростова – «душа» всего произведения? Авторское и ваше восприятие ее характера и судьбы.
3. Часто пишут о том, что лермонтовское стихотворение «Бородино» – это «зернышко», из которого впоследствии «выросла» эпопея Л. Толстого. Вы согласны с таким предположением?
4. «Роман» у Л. Толстого переходит в «эпопею» и при этом остается «романом». Ваша версия: в каких эпизодах такой переход совершается?

Из приведенных выше примеров видна широта тематического диапазона: это и философское, и нравственное, и психологическое содержание толстовского произведения, и особенности его жанра, и место произведения в историко-литературном процессе.

Герман Николаевич был многогранной творческой личностью: педагогом, ученым-методистом, критиком, литературоведом и талантливым поэтом, прозаиком. Его первые литературные опыты относятся ко времени жизни семьи в эвакуации, они нашли свое отражение в повести «Киргизия» (вошла в книгу «Вторая

ипостась»). В 2000 г. он стал членом Союза писателей России и возглавил секцию критики и литературоведения в Санкт-Петербургском отделении Союза писателей. Его книги «Данте» (1996), «Троечастие» (1999), «Вторая ипостась» (2004), «Преодоление» (2016), «Сказки. Проза. Маленькие поэмы» (2018) известны многим читателям и заслуживают особого внимания. Пожалуй, самой яркой из них является книга «Троечастие», в которой личная тема писателя тесным образом переплелась с темой планетарной, космической.

Как верно заметил автор послесловия В.М. Акимов, книга Германа Ионина о том, «как жить и выстоять человеку в катастрофах, в “век насилия и уродства”» [1, с. 258]. Триптих открывает поэма «Миша», посвященная родному сыну поэта, которого убили бандиты в подъезде собственного дома в «лихие 1990 годы». Вся поэма – это незаживающая, кровоточащая рана отца, который потерял сына. Возможно, он даже мог его спасти, но задержался на лекции:

В тот вечер я читал о Льве Толстом
Ребятам в рекреационном зале,
Что происходит, я не знал о том,
Тем более ученики не знали.

Я отвергал насилие и суд,
Я проповедовал и медлил снова,
Ребятам истолковывая суть
Нагорной проповеди Льва Толстого.

[8, с. 9–10]

Физическое и нравственное зло, которое обрушилось на нашу страну в конце 1990-х, не удалось удерживать проповедями гуманизма. Оно прошло по семьям многих людей. Невозможно спокойно читать строки поэмы, в которой отцовская боль соединяется с воспоминаниями о детстве сына, счастливых минутах жизни

с ним, трагическими размышлениями о нашем веке. Вся поэма – это исповедь отца, плод его бессонных ночей, когда он пытался преодолеть абсурд бытия философской рефлексией, а рядом, невидимым, оставался его сын. До сих пор в квартире Германа Николаевича сохранилась в нетронутом виде комната сына. Кажется, он в ней незримо присутствует:

А чтобы в этой комнате пустой
Он далеко в небытие не отбыл
И не растаял за чертою той,
Мы ту черту переступаем оба.

[Там же, с. 11–12]

Поэма «Данте», занимающая центральное место в триптихе Германа Ионина, является плодом его многолетних раздумий о мире, который он рассматривает сквозь призму дантовского ада, чистилища и рая. Стихи гневные, в них порой захлестывает публицистика: живая душа поэта не может принять существующую в мире дисгармонию. Вместе с автором мы перемещаемся по кругам ада, но переход в чистилище, а от него – в круги рая не снимает скорби и боли, которую испытывает страдающий человек. И все же есть выход для страдающего и болеющего за будущее человечества – это мужественный поединок каждого со злом и вера:

Под запах твой, легко предузнавая
Терцины огнеликого певца,
Я сам вообразил сиянье Рая,
И сотворил, и разглядел Творца.

[Там же, с. 177]

Завершает триптих Германа Ионина повесть «Климовщина». Это воспоминание о детстве и об отце автора. После путешествий по кругам современного ада повесть спасает нас от мерзостей жизни чистым, незамутненным восприятием мира ребенком, обожающим своего отца, и животворной природой. Концептуальной идеей книги «Троечастие» является пропущенное через жизнь и судьбу автора восприятие мира в его триаде: Отец – Мать – Сын; Россия – Природа – Человек; Жизнь – Смерть – Бессмертие.

Трудно смириться, что уже не зайти нам к Герману Николаевичу хотя бы на пару минут... Однако, как писал он в своем стихотворении «Небытие», жизнь человека не измеряется только земной жизнью. Бытие духовное бесконечно. И уже оттуда, со страны Бессмертия, он посылает нам строки:

Как хорошо по моему желанью
Пожатьем холодеющей руки
Передвигать над освещенной тканью
Светильник заключительной строки.

[Там же, с. 179]

Библиографический список

1. Акимов В.М. Триптих Германа Ионина // Ионин Г. Троечастие. Поэмы. Проза. СПб., 1999. С. 258–262.
2. Богоявленский Д.В. Психология творческих способностей. М., 2002.
3. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества. М., 2003.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009.
5. Ионин Г.Н. История школьного литературоведения: учебное пособие. СПб., 1998.
6. Ионин Г.Н. Литературоведческий поиск при изучении монографической темы в старших классах: методические рекомендации. Л., 1986.
7. Ионин Г.Н. Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности // Интерпретация художественного текста в вузе и в школе: межвузовский сборник научных трудов. СПб., 1993. С. 3–21.

8. *Ионин Г.* Троечастие. Поэмы. Проза. СПб., 1999.
9. *Ионин Г.Н.* Школьное литературоведение: учебное пособие к спецкурсу. Л., 1986.
10. *Маранциман В.Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. 2003. № 4. С. 21–24.

References

1. Akimov V.M. Triptych by Herman Ionin. *Ionin G. Troe chastie. Poemy. Proza*. St. Petersburg, 1999. Pp. 258–262. (In Russ.)
2. Bogoyavlensky D.V. *Psihologiya tvorcheskikh sposobnostej* [Psychology of creative skills]. Moscow, 2002. (In Russ.)
3. Grojsman A.L. *Osnovy psihologii hudozhestvennogo tvorchestva* [Basics of the psychology of artistic creativity]. Moscow, 2003. (In Russ.)
4. Ilyin E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of oeuvre, creativity, giftedness]. St. Petersburg, 2009. (In Russ.)
5. Ionin G.N. *Istoriya shkolnogo literaturovedeniya* [History of school literary criticism]. Textbook. St. Petersburg, 1998. (In Russ.)
6. Ionin G.N. *Literaturovedcheskij poisk pri izuchenii monograficheskoy temy v starshih klassah* [Literary research in the study of a monographic topic in high school]. Guidelines. Leningrad, 1986. (In Russ.)
7. Ionin G.N. The problem of interpreting a literary text in educational and professional activities. *Interpretatsiya hudozhestvennogo teksta v vuze i v shkole: mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov*. St. Petersburg, 1993. Pp. 3–21. (In Russ.)
8. Ionin G. *Troe chastie. Poemy. Proza* [Tripartite. Poems. Prose]. St. Petersburg, 1999. (In Russ.)
9. Ionin G.N. *Shkol'noe literaturovedenie* [School literary studies]. Textbook for a special course. Leningrad, 1986. (In Russ.)
10. Marancman V.G. Objectives and structure of the course of literature at school. *Literature at School*. 2003. No. 4. Pp. 21–24. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.06.2021, принята к публикации 15.07.2021
The article was received on 15.06.2021, accepted for publication 15.07.2021

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 Innovation and Psychology Department, Saint-Petersburg Institute for Business and Innovation

E-mail: valerii_domanski@mail.ru

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

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

E-mail: mshutan@mail.ru