

ISSN 0130-3414

# ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ

---

LITERATURE at SCHOOL

2023

№ 2

16+

ISSN 0130-3414

# Литература в школе

## Literature at School

2023  
№ 2

Издается с 1914 г.  
Выходит 6 раз в год



### Учредитель и издатель:

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

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

#### 5.8. Педагогика

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

#### 5.9. Филология

5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации

5.9.2. Литература народов мира

5.9.3. Теория литературы

5.9.4. Фольклористика

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](http://www.litsh.ru)

**E-mail:** [mail@litsh.ru](mailto:mail@litsh.ru)

Издание подготовили к печати:

редактор А.А. Алексеева

переводчик М.А. Соколова

макет, компьютерная верстка Н.А. Попова

Подписано в печать 15.04.2023 г.

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

Объем 8,0 п.л. Тираж 1000 экз.

© МПГУ, 2023

ISSN 0130-3414

# iterature at School

## Литература в школе

2023  
№ 2

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](mailto:mail@litsh.ru)

**Information on journal can be accessed via:** [www.litsh.ru](http://www.litsh.ru)

© MPGU, 2023

---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Главный редактор*

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

*Заместитель главного редактора*

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

*Ответственный секретарь*

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

**Диана Владимировна Абашева** – доктор филологических наук; профессор кафедры русской классической литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

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

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

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

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

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

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

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

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

---

---

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

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

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

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

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

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

**Валерий Павлович Трыков** – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

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

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

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

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

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

---

---

## EDITORIAL BOARD

### *Editor-in-Chief*

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

### *Deputy Chief Editor*

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

### *Executive secretary*

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

**Diana V. Abasheva** – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Russian Classical Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

## НАШИ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

*О.Л. Довгий*

«Петр, отец наш...»: отцовская топка  
в сатирах А.Д. Кантемира . . . . . 11

*К 200-летию А.Н. Островского*

*М.И. Шутан*

О сюжетной структуре «Грозы» А.Н. Островского . . . . . 22

*К 150-летию М.М. Пришвина*

*Н.А. Дворяшина*

«Незабудки»: М.М. Пришвин о детях и детстве . . . . . 34

## СЛОВО. ОБРАЗ. СМЫСЛ

*Э.С. Афанасьев*

Текст и подтекст в художественной прозе  
А.П. Чехова . . . . . 53

## ЛИТЕРАТУРНАЯ КАРТА МИРА

*И.Б. Чернявский*

Фрактальная структура романа Новалиса  
«Генрих фон Офтердинген» . . . . . 67

## ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

*А.М. Шуралев, А.К. Рашидов*

Художественное воплощение категории соборности  
в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»:  
дидактический и методический аспекты . . . . . 74

*С.Е. Балашова*

Виды творческих работ при изучении  
разных жанров фольклора в школе . . . . . 89

*А.Р. Ятимов*

Индивидуализация учебных заданий  
при изучении лирических произведений  
в педагогических университетах  
Республики Таджикистан . . . . . 99



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*К Году педагога и наставника*

*В.А. Доманский*

Тургеневский проект программы  
«Общества распространения грамотности  
и начального образования»  
и общественно-педагогическое движение  
конца 1850-х – начала 1860-х гг. . . . . 105

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

*С.Ю. Жутова, Н.В. Сорокина*

Повесть Е. Басовой «Подросток Ашим»:  
школьник и педагог в современном цифровом мире . . . . . 118

## OUR SPIRITUAL VALUES

- O.L. Dovgy*  
 “Peter, our genitor...”:  
 The paternal topic in A.D. Cantemir’s satires . . . . . 11
- On the 200th anniversary of A.N. Ostrovsky*
- M.I. Shutan*  
 On the plot structure of the “Thunderstorm”  
 by A.N. Ostrovsky . . . . . 22
- On the 150th anniversary of M.M. Prishvin*
- N.A. Dvoryashina*  
 “Forget-me-nots”:  
 M.M. Prishvin about children and childhood . . . . . 34

## WORD. IMAGE. MEANING

- E.S. Afanasyev*  
 Text and overtone in Chekhov’s fiction . . . . . 53

## LITERARY MAP OF WORLD

- I.B. Chernyavskiy*  
 The Fractal Structure of Novalis’ Novel  
 “Heinrich von Ofterdingen” . . . . . 67

## SEARCH. CREATIVITY. SKILL

- A.M. Shuralev, A.K. Rashidov*  
 Artistic embodiment of the category of conciliarity  
 in Leo Tolstoy’s novel “War and Peace”:  
 Didactic and methodological aspects . . . . . 74
- S.E. Balashova*  
 Kinds of creative work when studying different  
 folklore genres at school . . . . . 89
- A.R. Yatimov*  
 Individualization of educational tasks  
 when studying lyrical works in Pedagogical Universities  
 of the Republic of Tajikistan . . . . . 99

## METHODOLOGICAL HERITAGE

### *On the Year of Educator and Mentor*

*V.A. Domansky*

Turgenev's project of the program  
"Society of literacy and primary education"  
and the social pedagogical movement  
of the late 1850s – early 1860s. . . . . 105

## EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

*S.Yu. Zhutova, N.V. Sorokina*

"Teenager Ashim" by E. Basova:  
A schooler and a teacher in the modern digital world . . . . . 118

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-11-21

УДК: 821.161.1-17 Кантемир А.Д.

**О.Л. Довгий**Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

## «Петр, отец наш...»: отцовская топка в сатирах А.Д. Кантемира

**Аннотация.** Цель статьи, продолжающей серию публикаций автора о поэтике сатир А.Д. Кантемира, – интерпретация сатир с точки зрения топки и конкретно – анализ топки отца. В качестве метода использован авторский микрофилологический подход к тексту, позволяющий осуществлять комплексное изучение сатир как единого текста в выбранном ракурсе на разных уровнях (мотивном, лексико-семантическом, грамматическом, фонетическом, вплоть до буквенного) и дающий многомерное представление о художественном мире сатир. Особое внимание уделяется системе метафорических кодов, использованных Кантемиром. Топка отца – очень удобная призма для интерпретации сатир, поскольку, будучи ключевой (отцы упоминаются абсолютно во всех сатирах), она связана практически со всеми основными тематическими блоками. Главным связующим звеном между топкой отца и другими стрелневыми направлениями сатир является топка примера. Как и положено в сатирическом жанре, отцовские примеры делятся на положительные и отрицательные. Высший положительный пример, безусловно, Петр Первый, «отец отечества». Можно сказать, что все сатиры – рассказ о том, как люди не следуют примеру своего главного «отца», чему свидетельством малое количество (и в основном виртуальный характер) примеров положительных и разнообразие многочисленных примеров отрицательных. Выводы из проведенного анализа таковы: обилие негативных отцовских примеров и широкий спектр приемов их изображения служат еще одним подтверждением актуальности авторского замысла, виртуозности его осуществления и единства поэтического мира сатир.

**Ключевые слова:** А.Д. Кантемир, сатиры, топка отца, приемы изображения отца в сатирах, поэтический мир сатир, образ «отца Петра» в сатирах Кантемира

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Довгий О.Л. «Петр, отец наш...»: отцовская топка в сатирах А.Д. Кантемира // Литература в школе. 2023. № 2. С. 11–21. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-11-21

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-11-21

**O.L. Dovgy**Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## “Peter, our genitor...”: The paternal topic in A.D. Cantemir’s satires

**Abstract.** The purpose of the article that continues series of author’s publications on poetics of A.D. Cantemir’s satires is interpretation of satires from the point of view of topic and, specifically, the analysis of the parental topic. Micro-philological approach to the text was used for a comprehensive study of satires as a single text in the chosen perspective at different levels (motive, lexical-semantic, grammatical, phonetic, including the letters) and giving a multidimensional idea of the artistic world of satires. Special attention is paid to the series of metaphorical codes, developed by Cantemir. The paternal topic is a very convenient prism for interpreting satires since it is the key one (fathers are mentioned in every satire) and is directly related to almost all the main thematic blocks. The main link between the paternal topic and other key thematic areas of satire is the topic of example. As it should be in satires, paternal examples fall into positive and negative patterns. The main positive example is certainly Peter the First, the “father of the fatherland”. We can interpret satires as a story about people who do not follow the example of their main “father” because of small number (and mostly of the virtual nature) of positive examples and the variety of numerous negative examples. The study conducted makes it possible to conclude that the abundance of negative paternal examples and a wide range of techniques for depicting them serves as another confirmation of the relevance of the author’s idea, the excellence of its embodiment and the unity of the poetic world of satires.

**Key words:** A.D. Cantemir, satires, the paternal topic, the techniques of representing the father in satires, the poetic world of the satire, the image of “Peter the Father” in Cantemir’s satires

CITATION: Dovgy O.L. “Peter, our genitor...”: The paternal topic in A.D. Cantemir’s satires. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 11–21. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-11-21

Нам уже приходилось писать об искусной организации сатир А.Д. Кантемира, о композиционной стройности всего здания [2; 3]. Анализ сатир сквозь призму различных

оппозиций, как правило, оказывался весьма продуктивным. В настоящей статье мы подойдем к сатирам со стороны топики – и, конкретнее, топики отца. Литературная топика,

по определению А.Е. Махова, есть наука о топосах как внеперсональных и вневременных схемах мысли и выражения<sup>1</sup>.

Топика отца – очень удобная призма. Во-первых, ее с полным правом можно назвать ключевой (отцы упоминаются во всех восьми сатирах Кантемира). Во-вторых, она, будучи многообразными нитями связана с другими основными тематическими блоками, дает особый ракурс для рассмотрения поэтического мира сатир. А поскольку есть разнообразие внутренних связей – не может не быть и множества подходов. Проще всего было бы просто перечислить и охарактеризовать всех описанных в сатирах отцов. Для путеводителя по сатирам (если таковой когда-то будет сделан) это было бы ценно. Но интереснее начертить саму схему связей топики отца с другими тематическими сферами.

Топика отца очень древняя. Эту древность иллюстрируют примеры из мифологии и Библии. Кантемир отмечает, что отцы есть и у богов, и у мифологических персонажей: «Аполлин. Сын Юпитера и Латоны, брат Дианы, у древних за бога наук и начальника муз почитан»; «Бахус, Юпитеров сын, у баснословцев за бога винограда и пьянства почитается»; «Пан. Бог лесной, иногда и Силваном от стихотворцев называется,

<sup>1</sup> Методика исследования топосов (Toposforschung) и основные принципы топики как науки наиболее полно представлены в книге Э.Р. Курциуса [12]. В России самым крупным специалистом по теории Курциуса и науке о топосах был А.Е. Махов, работы которого по литературной топике многочисленны [См.: 6–8]. Примеры тому, что все, связанное с отцами (в данном случае у Кантемира), действительно относится к внеперсональным и вневременным схемам, представлены в книгах: западноевропейские [11], русские [3].

сын Пенелопы» (выделено Кантемиром. – О.Д.); «Нарцисс, по баснословию древних, был сын реки Цефица и нимфы Лириопеи, столь красивый, что все в него влюблялись» [4].

И библейские отцы не остаются не замеченными Кантемиром. Адам – отец и в узком (отец двух сыновей):

Адам дворян не родил, но одно с двух чадо  
Его сад копал, другой пас блеюще стадо...

[Там же, с. 77],

и в широком значении слова: все люди именуется «Адамлевы чада».

Говоря о топике отца, мы неминуемо окажемся во власти системы оппозиций, на которой держится черно-белый мир сатир.

Главная оппозиция, безусловно, квинтилиановская Res/Verba («всякая речь состоит из того, что означает, и из того, что означает, т.е. из вещей и слов») [Цит. по: 5, с. 37]. Отцы в сатирах есть реальные, а есть «словесные»<sup>2</sup>. И что самое главное – на уровне *verba* существует очень важный мотив «отец как имя».

Главным связующим звеном между топикой отца и другими семантическими блоками служит всепроникающая топика примера, что логично для жанра сатиры. Поэтому в качестве главной путеводной нити мы выбираем пример.

Примеры, совершенно предсказуемо, делятся на положительные и отрицательные. И отцы – в зависимости от того, к какому роду относится подаваемый ими пример, – тоже.

<sup>2</sup> Хотя – по большому счету – все упоминаемые в сатирах персонажи «словесные», т.к. появляются в речи Автора или монологах других персонажей, мы – чисто конвенционально – будем относить к «вербным» персонажей исторических, мифологических, а также существующих лишь в сознании Автора.

### Отцы, дающие положительный пример

Это Петр Первый. В сатирах он податель только положительного примера – и при жизни, и особенно после смерти. О нем не сказано ни одного критического слова. При упоминании имени Петра сатирическое перо Кантемира превращается в панегирическое. Для сатир – жанра, живущего обличением, – это необычно.

Главная формула, связанная с Петром, – «отец отечества». Топика родства органично входит в государственный риторический канон. Титул «отец отечества» Петр принял в 1721 г., и Кантемир (как и Феофан Прокопович) стремится пропагандировать его:

И знал то высшим умом монарх  
одаренный,  
Петр, *отец наш*<sup>3</sup>, никаким трудом  
утомленный...  
[4, с. 158]

Риторическим инструментом Кантемира является слово «пример»:

Когда труды его нам в пользу были  
нужны.

Училища основал, где промысл услужный  
В пути добродетелей имел бы наставить  
Младенцев; осмелился и престол оставить  
И покой; сам странствовал,  
*чтоб подать собою*

*Пример* в чужих братья краях то,  
что над Москвою  
Сыскать нельзя: сличные человеку нравы  
И искусства. Был тот труд корень  
нашей славы:  
Мужи вышли, годные к мирным  
и военным  
Делам, внукам памяты нашим  
отдаленным...  
[Там же]

Примечание Кантемира: «Император Петр Великий, названный, по достоинству, Отцом отечества».

<sup>3</sup> Все выделения в тексте Кантемира, кроме особо оговоренных, сделаны нами. – О.Д.

В сущности, все хорошее, о чем говорится в сатирах, следствие дел Петровых. Не случайно одной из ключевых рифм в сатирах является рифма «Петровы – новы». Не забудем, что оппозиция «старое/новое» – одна из важнейших в конструкции сатир. Таким образом, суггестивно отцовское око Петра присутствует в мире сатир повсеместно. Так сама собой возникла еще одна микропризма для нашего сегодняшнего путешествия по сатирам: взгляд Петра. Если все россияне дети общего отца – Петра, то логично все их деяния оценивать по этому высокому счету. Если верить вышеприведенной цитате, то получается, что у Петра много достойных сыновей, «годных мужей». Будет ли таким же вывод после окончания нашего анализа?

Примеру Петра, в описании Кантемира, стремятся следовать многие: в мире сатир есть отдельный раздел [См. подробнее: 3] под общим названием «достойные» (достойный правитель, достойный военачальник, достойный судья и т.д.):

Мудры не спускает с рук указы Петровы,  
Коими стали мы вдруг народ уже новый...  
[4, с. 75]

Высшая награда для такого достойного начальника (в любой сфере жизни) – самое почетное имя: «Отец». Собственно, все добрые дела правитель совершает ради того, чтобы заслужить это имя (так «словесное» оказывается важнее «реального»):

Отцом невинный народ зовет...  
[Там же, с. 73]

Все отрицательные качества достойного воеводы даны с помощью грамматического отрицания – как отсутствующие в нем: *нет* жадности,

не страшен своему войску, не обидит своих солдат. Формула «слуга царю, отец солдатам» возникла не без участия Кантемира.

Синоним к слову «отец» – *батьюшка*. Так определяет Евгений во второй сатире своего отца. Можно решить, что эта ласковая форма относится к топике семейного родства, но поскольку она звучит в контексте рассказа Евгения о заслугах отца перед государством (а отец занимал очень высокий пост), то есть все основания видеть в этой формуле еще и обычное обращение поданных к правителю (действительно утвердившиеся в русском языке «матушка-государыня» и «государь-батьюшка»). Возможно, не только формальное, а действительно основанное на любви. Не исключено, что здесь сказались воспоминания самого Кантемира о его отце, рано умершем и очень любимом народом, что дает дополнительные основания внимательнее приглядеться к Евгению и перестать рисовать его образ исключительно в сатирических тонах. В нем немало и трагического.

В связи с отцом Евгения в отцовскую топика входит телесная и государственная метафорика. Государство – это тело, а хороший правитель – его плечо, причем правое:

*А батьюшка уж всем верх;  
  как его не стало,  
Государства правое плечо с ним отпало...*  
[4, с. 69]

Так в единый концептуальный узел связываются топика родства, телесная и государственная.

Но Кантемир не был бы прирожденным сатириком, если бы не перевернул мотив «отец как имя» и не дал его в ироническом освещении.

Почетность имени непременно вызовет желание его заслужить. Самый верный путь – славные дела. Но это путь трудный. Раз «отец» – это имя (уровень *verba*), то вполне возможно желание его просто имитировать с помощью чисто внешних знаков («ряса», «риза полосата», «клюка», «цепь от золота» на шею и т.д.), которые помогут обмануть легковых:

*Должен архипастырем всяк ты  
  в сих познати  
Знаках, благоговейно отцом называти...*  
[Там же, с. 60]

Формула «отец отчества», с легкой руки Феофана и Кантемира, утвердится в русской литературе и будет применяться уже риторически-иронически, например, у Грибоедова:

*Где? укажите нам, отчества отцы,  
Которых мы должны принять за образцы?*  
[1, с. 93]

Ироническое звучание усиливается за счет множественного числа («отчества отцы»), модальной конструкции «должны принять за образцы» и вопросительного слова «где?», открывающего это рассуждение. Ответ ясен – этих «отцов» днем с огнем не сыщешь, несмотря на множественное число и рифму «отцы-образцы». И верх иронии – когда слово «отец» оказывается постыдным прозвищем. Например, когда чужие дети зовут отцом выжившего из ума старика, не замечающего бурной жизни своей молодой жены:

*Что старика, пальцем всяк казав,  
  осмевает,  
Что чужие звать его будут отцом дети...*  
[4, с. 134]



Так Кантемир показывает, как легко «великое» в сатире переходит в смешное.

Мы уже писали о том, что мир сатиры во многом держится на системе повторов. Метафорика плеча в связи с отцом тоже проявится второй раз – уже в ином свете. Один из многочисленных отцов в 7-й сатире, недовольный результатами своего воспитания, пытается свалить вину с себя:

Сын, в возраст пришел, отец тужит  
и стыдится.  
Напрасно вину свалить с плеч своих  
он тщится...  
[4, с. 159]

7-я сатира носит красноречивое название «О воспитании» и представляет собой пространный монолог Автора на дидактические темы. Есть в нем и рассуждения о методах воспитания воображаемого сына. Автор как воображаемый отец – тоже податель положительного примера. Он дает и общие установки – путем самых общих рекомендаций:

Главное воспитания в том состоит дело,  
Чтоб сердце, страсти изгнав,  
младенчье зрело  
В добрых нравах утвердить,  
чтоб чрез то полезен  
Сын твой был отечеству, меж людьми  
любезен  
И всегда желателен, – к тому все науки  
Концу и искусства все должны подать  
руки...  
[Там же, с. 159]

Здесь нет слова «отец», но есть слова «сын» и «отечество», что мгновенно активизирует в сознании два семантических плана: «семья как группа людей, связанных родственными узами» и «государство как семья»; «отец» как «реальный» отец сына и как «словесный» «отец отечества». «Сын» одновременно оказывается сыном

своего реального отца (который должен воспитывать его правильно, подавая положительный пример), так и всеобщего «отца отечества», которому он должен преданно служить.

Говоря о силе отцовского примера, Автор постоянно прибегает к метафорике пути, следования по отцовской тропе:

Домашний показанный часто пример силы  
Будет важной, и идти станет сын тропкою,  
Котору протоптану видит пред собою...  
[Там же, с. 162]

Дает Автор и более конкретные советы. Они должны дойти до сердца читателя, т.к. выдержаны в модуле «исповеди», личного опыта – хотя и вымышленного (по принципу: «если бы у меня был сын – я бы воспитывал его так-то и так-то»). Но ирония в том, что воспитывать сына Автор намерен именно на отрицательных примерах. Очень перспективный прием: минус на минус должен дать плюс. Такие примеры вводятся с помощью лексического оператора (термин А.Е. Махова) «если б я...». Автор предлагает путь рассказа о пороках из разных областей жизни с наглядной иллюстрацией:

Если б я сыновнюю имел унять скупость,  
Описав злонравия, и гнусность,  
и глупость,  
Смотри, сказал бы ему, сколь Игнатий  
беден  
Над кучей золота, сух, печален и бледен,  
Бесперечь мучит себя...  
...Если б чресчур тщиву  
Руку его усмотрел, пальцем указал бы  
Тюрьму, где сидит Клеарх,  
и всю рассказал бы  
Потом жизнь Клеархову,  
чрез меру прохладну.  
Если б к подлой похоти видел  
склонность жадну,  
Привел бы его смотреть Мелита в постели  
И гнусны чирьи, что весь нос ему обьели...  
[Там же, с. 161]



### Отцы, дающие отрицательный пример

Отрицательным примерам в сатирах – совершенно предсказуемо – отведено гораздо более места, и они описаны подробнее. Отцов, дающих отрицательный пример, в сатирах великое множество – в разных профессиях, разных социальных слоях. Сын портного, сын мельника, сын плута, сын целовальника – все они есть в сатирах; и отношение к семейному сходству у всех разное. Топика отца связана с топикой традиции, топикой различных профессий. Фактически это макет общества в разрезе. Перечислять все дурные примеры – значит, снова написать подробный разбор сатир. Укажем лишь на некоторые.

Кантемир часто показывает роковые отцовские ошибки путем рассказа о плодах такого воспитания. Отражение порочного отца в зеркале сына, еще более усиливающим отцовские пороки, излюбленный прием Кантемира.

Вот родной сын, следуя отцовским заветам, предаёт родного отца ради «больших мешков»:

Другой гордостью надут, яростен,  
бесщаден,  
Готов и отца предать, к большим мешкам  
жаден...  
[4, с. 161]

На примере отцовской топика хорошо видна одна из ключевых оппозиций сатир «края/середина». В сатирах есть отцы, которые совершенно не заботятся о том, что будет с их детьми:

И у кого не одна в безделках исходит  
Тысяча – малейшего расхода жалеет  
К наставлению детей...

[Там же, с. 159]

А есть такие, что радеют «чересчур»:

...чересчур если б сей радея  
О счастье моем, свое не сгубил бессудно...  
[Там же, с. 125]

В обоих случаях результат плачевен. Результат работы этой оппозиции – в исповеди слишком послушного сына очень достойного отца в 8-й сатире. Автор рассказывает о том, что всегда жил по отцовским добрым советам:

Стыдливым, боязливым и всегда собою  
Недовольным быть во мне природы  
рукою  
Втиснено, иль отческим советом  
из детства...  
[Там же, с. 174]

Но что из этого вышло?

Теперь те свойства мои чувствую,  
умилён,  
Сколь вредны мне, и уже избыть  
их не силен.  
Вредны не в одном лишь том,  
что мешают смело  
Стихи писать и казать, и, как многи, дело  
Свое в люди выводить, сам то выхваляя.  
Часто счастливый случай, что у пальцев  
края  
Моих лежал, упустил, не посмея вжать  
в руку;  
Часто бесконечных врак тяжку снес  
я скуку,  
Потя, сжимаяся и немее клуши,  
Стыдясь сказать: пощади, дружок,  
мои уши...  
[Там же, с. 174]

Чересчур точное исполнение добрых советов отца лишило сына смелости и собственной воли, сделало его «немее клуши». Бестиарная метафора подчеркивает крайнюю степень безволия этого послушного сына. Лишний раз Автор указывает на порочность излишности,

любой крайности<sup>5</sup>. Но характерно, что тут упоминается отеческий совет, а не пример.

Мотивы древности рода, путей попадания в новую знать очень важны в сатирах. Отец – самый близкий и по времени, и по кровному родству. Топика отца очень тесно связана с топикой памяти: можно напомнить сыну, что отец был низкого звания, а можно помнить, но не напомнить (игра на наличие/отсутствие частицы *не*), смолчать:

Господскую сносить спесь, признавать,  
что родом  
Моложе Владимира одним только годом,  
Хоть ты помнишь, как отец носил кафтан  
серой...  
[4, с. 148]

В сатирах в подтверждение недавнего пребывания «в грязи» у стремящихся пролезть в верхушку общества приводятся родственники разной степени удаленности. Если кто-то помнит, что отец «носил кафтан серой», – значит, сын не имеет никакого права задаваться.

Кантемир показывает, как тонка грань между *res u verba*. В 5-й сатире Сатир, пришедший из леса, легко понимает и усваивает приемы человеческой аргументации, механизмы вызывания доверия, подходящую метафорику – и легко сплетает себе достоверную биографию:

*Деду следуя, отец мой торговал перцем*  
И богатством сильным был в ближнем  
граде знатен,  
Почтенный всем жителям купец  
и приятен...  
[Там же, с. 125]

<sup>5</sup> Анализ оппозиции «края/середина» в сатирах предпринят в нашей статье [2].

Как видим, Сатир имитирует механизм линейного развития, прямой семейной профессиональной традиции и самую естественную в этом случае метафорику следования по отцовскому пути: сын, как правило, «топчет отцовские следы». Такой ход развития событий не вызывает у адресата рассказа никаких подозрений, и выдумка Сатира помогает ему достичь желанной цели: «Старик сановитый» принимает его на службу.

Подведем итог. Мы бросили беглый взгляд на отцовскую топикку в сатирах, наметили основные ее связи с разными тематическими сферами сатир, отметили главные метафорические коды (метафорику следования по пути, телесную, государственную). Каждое упоминание отца – это узел на общей ткани сатир, где сходятся разные тематические сферы. Обилие отрицательных отцовских примеров и разнообразие приемов их изображения служит еще одним подтверждением актуальности авторского замысла и единства поэтического мира сатир. Можно сказать, что все сатиры – рассказ о том, как люди не следуют примеру своего главного «отца», чему свидетельство малое количество (и в основном виртуальный характер) примеров положительных и разнообразие, большое количество примеров отрицательных.

И напоследок вспомним седьмую главу «Онегина», где речь идет о Москве и московском обществе:

Все то же лжет Любовь Петровна,  
Иван Петрович так же глуп,  
Семен Петрович так же скуп...  
[10, с. 150]

Случайно Пушкин свел в одной строфе сразу троих Петровичей? Вряд ли. Седьмая глава «Онегина» –

и седьмая сатира Кантемира, где речь идет о воспитании и возникает образ «отца Петра». Цифровое сходство скорее всего случайно (хотя и красиво), а вот наличие сразу трех «детей Петровых» – да еще таких малопривлекательных – заставляет задуматься. В качестве варианта интерпретации

(для нас очень подходящего) можно предложить следующее: все мы, по большому счету, Петровичи, поскольку «Петр, отец наш». От «Петровичей» Кантемира до Петровичей Пушкина столетие. Изменилось ли что-нибудь? Ответ дает повтор словосочетаний «все то же» и «все так же».

#### Библиографический список

1. Грибоедов А.С. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1971.
2. Довгий О.Л. Оппозиция «края/середина» в сатирах А.Д. Кантемира // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2018. Т. 77. № 1. С. 54–64.
3. Довгий О.Л. Сатиры Кантемира как код русской поэзии: Опыт микрофилологического анализа. 2-е изд., испр. и доп. Тула, 2018.
4. Кантемир А.Д. Собрание стихотворений. Л., 1956.
5. Махов А.Е. Европейская поэтика. Темы и вариации // Европейская поэтика от античности до эпохи Просвещения: энциклопедический путеводитель. М., 2010. С. 7–72.
6. Махов А.Е. Э.Р. Курциус // Западное литературоведение XX века. Энциклопедия. М., 2004. С. 208–209.
7. Махов А.Е. Поэтологическая топика во фрагментах Новалиса // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2019. № 2. С. 19–29.
8. Махов А.Е. Топос // Западное литературоведение XX века: энциклопедия. М., 2004. С. 408–409.
9. Махов А.Е. Эмблематика. Макрокосм. М., 2014.
10. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 4. М., 1960.
11. Щеглов Ю.К. Антиох Кантемир и стихотворная сатира. СПб., 2004.
12. Curtius E.R. European literature and the Latin middle ages. Princeton, 1991.

#### References

1. Griboedov A.S. Sochineniya: v 2 t. T. 1. [Works in 2 vols. Vol. 1]. Moscow, 1971.
2. Dovgy O.L. The opposition “edges/middle” in the satires of A.D. Kantemir. *Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language*. 2018. Vol. 77. No. 1. Pp. 54–64. (In Rus.)
3. Dovgy O.L. Satiry Kantemira kak kod russoj poezii: Opyt mikrofilologicheskogo analiza [Satires by Kantemir as a code of Russian poetry: An experience of microphilological analysis]. Issue 2. Tula, 2018.
4. Kantemir A.D. Sobranie stixotvorenij [Collected poetry]. Leningrad, 1956.
5. Makhov A.E. European poetics. Themes and variations. *Evropejskaya poetika ot antichnosti do epoxi Prosveshheniya: enciklopedicheskij putevoditel*. Moscow, 2010. Pp. 7–72. (In Rus.)
6. Makhov A.E. E.R. Curtius. *Zapadnoe literaturovedenie XX veka: enciklopediya*. Moscow, 2004. Pp. 208–209. (In Rus.)
7. Makhov A.E. Poetological topic in fragments of Novalis. *Vestnik RGGU. Seriya «Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kulturologiya»*. 2019. No. 2. Pp. 19–29. (In Rus.)
8. Makhov A.E. Topos. *Zapadnoe literaturovedenie XX veka: enciklopediya*. Moscow, 2004. Pp. 408–409. (In Rus.)
9. Makhov A.E. Emblematika. Makrokosm [Emblem. Macrocism]. Moscow, 2014.
10. Pushkin A.S. Sobranie sochinenij: v 10 t. T. 4. [Collection of works in 10 vols. Vol. 4]. Moscow, 1960.
11. Shcheglov Y.K. Antioch Kantemir i stixotvornaya satira [Antioch Kantemir and poetic satire]. St. Petersburg, 2004.
12. Curtius E. R. European literature and the Latin middle ages. Princeton, 1991.

Статья поступила в редакцию 28.02.2023, принята к публикации 31.03.2023  
The article was received on 28.02.2023, accepted for publication 31.03.2023

Сведения об авторе / About the author

**Довгий Ольга Львовна** – доктор филологических наук; старший научный сотрудник кафедры литературно-художественной критики и публицистики факультета журналистики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Olga L. Dovgy** – ScD in Philology; Senior Research Fellow at the Department of Literary and Artistic Criticism and Journalism, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University

E-mail: [olga.dovgy@yandex.ru](mailto:olga.dovgy@yandex.ru)

## К 200-летию А.Н. Островского

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-22-33

УДК: 821.161.1-2Островский А.Н.

М.И. Шутан

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

## О сюжетной структуре «Грозы» А.Н. Островского

**Аннотация.** В статье, посвященной 200-летию со дня рождения А.Н. Островского, представлен анализ сюжетной структуры драмы «Гроза», давно и прочно вошедшей в школьную программу по литературе. В пьесе А.Н. Островского «Гроза» два конфликта – внутренний и внешний. Внутренний конфликт напоминает коллизию, характерную для трагедии классицизма: столкновение любви, страсти, душевного порыва с чувством долга, приобретающего в «Грозе» христианскую окраску. Внешний же конфликт предполагает столкновение свобододолюбивой и решительной Катерины Кабановой с так называемым «темным царством», образным воплощением которого выступает в произведении город Калинов. Внутренний конфликт охватывает первые четыре действия, которые представляют собой относительно завершенную структуру, где обнаруживается экспозиция (разговор Катерины с Варварой), завязка действия (прощание Катерины с Тихоном перед его отъездом из Калинова), развитие действия (сцена с ключом), кульминация (свидание Катерины с Борисом), развязка действия (признание Катерины). Внешний конфликт прежде всего реализуется через сюжет пьесы следующим образом: завязкой следует назвать признание Катерины в конце четвертого действия, ведь оно предельно обостряет ее отношения с «темным царством»; кульминацией – итоговый разговор Катерины с Борисом, обрекающим ее на одиночество и гибель; развязкой действия – самоубийство и предшествующий ему предсмертный монолог героини. В драме «Гроза» обнаруживается при наличии двух конфликтов *линейная* структура: вслед за реализацией внутреннего конфликта обостряется и развивается внешний конфликт.

**Ключевые слова:** сюжет, линейная структура драматического произведения, внутренний конфликт, внешний конфликт, экспозиция, завязка и развитие действия, кульминация, развязка действия, художественный мотив

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шутан М.И. О сюжетной структуре «Грозы» А.Н. Островского // Литература в школе. 2023. № 2. С. 22–33. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-22-33

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-22-33

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

## On the plot structure of the “Thunderstorm” by A.N. Ostrovsky

**Abstract.** The article dedicated to the 200<sup>th</sup> anniversary of A.N. Ostrovsky’s birth, presents the analysis of the plot structure of the drama “Thunderstorm”, which has long and firmly entered the school literature curriculum. In A.N. Ostrovsky’s play “Thunderstorm” there are two conflicts – internal and external. The internal conflict resembles a collision characteristic of the tragedy of classicism: the collision of love, passion, spiritual impulse with a sense of duty, which acquires a Christian color in the “Thunderstorm”. The external conflict presupposes the collision of the freedom-loving and determined Katerina Kabanova with the so-called “dark kingdom”, the figurative embodiment of which is the city of Kalinov in the work. The internal conflict covers the first four actions, which represent a relatively complete structure, where the exposition is revealed (Katerina’s conversation with Varvara), the conflict (Katerina’s farewell to Tikhon before his departure from Kalinov), the complication (the scene with the key), the crisis (Katerina’s date with Boris), the denouement of the action (Katerina’s confession). The external conflict is, first of all, realized through the plot of the play as follows: Katerina’s confession at the end of the fourth act should be called the conflict because it extremely aggravates her relationship with the “dark kingdom”; Katerina’s final conversation with Boris, which condemns her to loneliness and death, – the crisis; the denouement is the heroine’s suicide and her deathbed monologue preceding it. With two conflicts in it, the drama “Thunderstorm” exposes a linear structure: following the realization of the internal conflict, the external conflict escalates and develops.

**Key words:** plot, the linear structure of a dramatic work, the internal conflict, the external conflict, exposition, conflict and complication, crisis, denouement, the artistic motive

CITATION: Shutan M.I. On the plot structure of the “Thunderstorm” by A.N. Ostrovsky. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 22–33. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-22-33

По мнению В.Я. Лакшина, драма А.Н. Островского «Гроза» (1859) удивляет «могущественной новизной замысла, поэзией и свежестью основ-

ного характера, стихийной силой трагической развязки» [4, с. 14]. Но, может быть, и художественная структура «Грозы» несет в себе нечто новое,



явно не укладывающееся в рамки традиционных представлений о сюжете и композиции драматического произведения?

Например, В.В. Тихомиров, характеризуя структуру драмы А.Н. Островского, акцентирует внимание на контрасте характеров, ситуаций, поступков, формирующем противостояние и непонимание, разрушение цельности жизни: «Это прежде всего конфликт в душе Катерины: сознание греха и непреодолимость любовного влечения; а также конфликт образованности и невежества, высокой духовности с бездуховностью, нравственности с неизбежным моральным компромиссом, драматических сцен с другими, содержащими элементы комического, наконец, достигающее философского уровня противостояние мотивов рая (золотой век детства Катерины, когда вышивали “золотом по бархату”) с адом реального быта» [8, с. 153]. Подобные характеристики подводят к мысли о единстве содержания и художественной формы в произведении, об отсутствии противоречий между ними.

К такому же выводу неизбежно подводит Л.М. Лотман, фиксирующая те особенности пьесы А.Н. Островского, которые приближают ее к жанру трагедии. При этом исследователь обращает внимание на особенности характерологии («масштабность образов героев, движимых убеждениями, страстями и непреклонных в их проявлении»), на «значение в действии “хорового начала”, мнений жителей города, их нравственных понятий и предрассудков», на «символично-мифологические ассоциации» и на сюжет, основанный на роковом ходе событий [6, с. 68].

Особую значимость при анализе художественной структуры драмати-

ческого произведения приобретает осмысление сюжета.

Говоря о сюжете «Грозы», нельзя пройти мимо того, что в пьесе А.Н. Островского два конфликта – внутренний и внешний. Внутренний конфликт напоминает коллизию, характерную для трагедии классицизма: столкновение любви, страсти, душевного порыва с чувством долга, приобретающего в «Грозе» христианскую окраску. Внешний же конфликт предполагает столкновение свободной и решительной Катерины Кабановой с так называемым «темным царством», образным воплощением которого выступает в произведении город Калинов. Действительно, пространство внешнего конфликта изменилось: «Там (“Банкрот”, “Бедность не порок”) действие ограничено узкими рамками семьи, здесь сфера приложения самодурной воли неизмеримо расширилась. Семья остается, но не только она». При этом «краски в освещении самодурства в “Грозе” оказались еще более сгущены» [9, с. 334, 335]. Подобный взгляд на произведение в полной мере соответствует следующим формулировкам Н.А. Добролюбова: «Уже и в прежних пьесах Островского мы замечали, что это не комедии интриг и не комедии характеров собственно, а нечто новое, чему мы дали бы название “пьес жизни” <...> Мы хотим сказать, что у него на первом плане является всегда общая, не зависящая ни от кого из действующих лиц, обстановка жизни» [2, с. 165]. Вот с этой обстановкой жизни и сталкивается Катерина.

В таком подходе к конфликтам, определяющим сюжет пьесы А.Н. Островского, нет ничего нового. Так, А.Б. Есин внешним конфликтом в драме называет противоречия

между властителями и подвластными, но утверждает, что «действие движется благодаря внутреннему, психологическому конфликту Катерины: она страстно хочет жить, любить, быть свободной, отчетливо сознавая в то же время, что все это грех, ведущий к гибели души» [3, с. 210]. Принципиально важно, что, выделяя элементы сюжета, исследователь учитывает характер конфликта. Например, он пишет о двух завязках действия: «...в диалоге Катерины и Кабанихи в первом действии обнаруживается внешний конфликт, в диалоге Катерины и Варвары – внутренний» [Там же, с. 210]. Но, на наш взгляд, то, что А.Б. Есин называет завязкой действия, является экспозицией. И второе замечание: необходима предельная локализация участников внешнего конфликта, реализуемого через сюжет драмы, т.е. следует говорить о столкновении Катерины прежде всего с Кабанихой, представляющей «темное царство», а не о столкновении двух социальных групп. И нельзя согласиться с тем, что действие движется *только* благодаря внутреннему, психологическому конфликту.

Структурируем драматический сюжет в зависимости от характера конфликта.

На наш взгляд, **внутренний конфликт** охватывает первые четыре действия, которые представляют собой относительно завершенную структуру, где обнаруживается экспозиция (разговор Катерины с Варварой в седьмом явлении из первого действия, из которого мы узнаем о «греховности» главной героини пьесы и ее мучениях, болезненном психологическом состоянии), завязка действия (прощание Катерины с Тихоном перед его отъездом

из Калинова в третьем явлении из второго действия, следствием чего являются ее свидания с Борисом), развитие действия (сцена с ключом в десятом явлении из второго действия, в которой раскрывается вся противоречивость внутреннего мира героини Островского, принимающей роковое для себя решение), кульминация (свидание Катерины с Борисом в третьем явлении из второй сцены третьего действия), развязка действия (признание Катерины в шестом явлении из четвертого действия).

Симптоматично, что ситуации, имеющие отношения к внутреннему конфликту, как бы окаймляют монологи полусумасшедшей барыни. При чем налицо динамика (таблица 1).

Второй монолог отличается большей развернутостью, т.к. в нем получает развитие мысль о соблазнительной силе женской красоты: сначала употребляется обобщающая фраза («Много народу в грех введешь!»), а позднее она конкретизируется, ведь речь идет и о вертопрахах, ради красоты убивающих друг друга на поединках, и о благочестивых стариках, которые не могут устоять перед женскими чарами.

Отметим, что во втором монологе речь более эмоциональная: если в первом – употребляется семь вопросительных предложений и два восклицательных, то во втором – одно вопросительное предложение и восемнадцать восклицательных. Но нельзя не отметить следующее: риторические вопросы, задаваемые барыней, несут в себе оценочный смысл, как и предложения восклицательные, и являются одним из способов выражения экспрессии. А последнюю усиливает и повторяющееся междометие.

<p><b>Действие первое</b> [7, с. 355–356]</p>	<p><b>Действие четвертое</b> [7, с. 387]</p>
<p>Что, красавицы? Что тут делаете? Молодцов поджидаете, кавалеров? Вам весело? Весело? Красота-то ваша вас радует? Вот куда красота-то ведет. <i>(Показывает на Волгу.)</i> Вот, вот, в самый омут. <i>(Варвара улыбается.)</i> Что смеетесь? Не радуйтесь! <i>(Стучит палкой.)</i> Все в огне гореть будете неугасимом. Все в смоле будете кипеть неуголимой! <i>(Уходя.)</i> Вон, вон куда красота-то ведет. <i>(Уходит.)</i></p>	<p>Что прячешься! Нечего прятаться! Видно, боишься: умирать-то не хочется! Пожить хочется! Как не хотеться! Видишь, какая красавица! Ха, ха, ха! Красота! А ты молись богу, чтоб отнял красоту-то! Красота-то ведь погибель наша! Себя погубишь, людей соблазнишь, вот тогда и радуйся красоте-то своей. Много народу в грех введешь! Вертопрахи на поединки выходят, шпагами колют друг друга. Весело! Старики старые, благочестивые, об смерти забывают, соблазняются на красоту-то! А кто отвечать будет? За все тебе отвечать придется. В омут лучше с красотой-то! Да скорей, скорей! <i>(Катерина прячется.)</i> Куда прячешься, глупая! От Бога-то не уйдешь! <i>(Удар грома.)</i> Все в огне гореть будете в неугасимом! <i>(Уходит.)</i></p>

Если в первой ситуации рядом с Катериной Варвара и полусумасшедшая барыня обращается к ним двоим, то теперь слова этой женщины обращены только к Катерине, на поведение которой она реагирует, при этом угрожая и показывая безвыходность ее положения («Куда прячешься, глупая! От Бога-то не уйдешь!»).

И в первом, и во втором монологах звучит тема смерти, но в четвертом действии барыня побуждает к незамедлительному действию («В омут лучше с красотой-то! Да скорей, скорей!»).

Если в первом действии Катерина находится в преддверии совершения греха, то в четвертом действии в ее сознании живет мысль о Божьем наказании за совершенный грех, т.е. усиление экспрессии, о котором только что было сказано, обусловлено развитием сюжета, имеющего отношение к внутреннему конфликту. Поэтому символический смысл приобретает и то, что именно в четвертом действии пьеса начинается гроза и гремит гром, т.е. мистическое восприятие ситуации Катериной, под-

готовленное «грехопадением» героини Островского и обусловленное ее религиозным чувством, усиливается, что и приводит к признанию в содеянном.

П. Вайль и А. Генис, соотносящие «Грозу» А.Н. Островского с романом Г. Флобера «Госпожа Бовари», в частности, обращают внимание на то, что в этих произведениях присутствуют персонажи, олицетворяющие рок: слепой нищий и полубезумная барыня: «Оба появляются по два раза – в ключевые моменты сюжета. Слепой – в начале кризиса любви Эммы и Леона и второй раз – в миг смерти. Барыня – перед падением Катерины и второй раз – перед покаянием. Оба обличают и знаменуют несчастье. Но – по-разному. Французский слепой просвещенно рационален и игрив. Он из Рабле со своей песенкой: “Вдруг ветер налетел на дол и мигом ей задрал подол”. Его обличение подано в облегченной форме, зато без иносказаний. Совсем другая – барыня в “Грозе”: насквозь мистичная и высокопарная, она составляет

жутко-пародийную параллель Ломоносову и Державину своим архаичным языком и библейски туманными проклятиями» [1, с. 110].

Сцены, в которых проявляется внутренняя борьба Катерины, в определенной степени отражают друг друга. Докажем это.

Сначала рассмотрим десятое явление из второго действия [7, с. 366–367]. Монолог героини начинается с того, что она воспринимает ключ от калитки, переданный ей Варварой, как знак, символ гибели, беды, с которым необходимо расстаться во что бы то ни стало. Причем он «руки-то жжет, точно уголь». Такое сравнение вызывает ассоциацию с адом (вспомним об огне, горении как наказании). После этого Катерина размышляет о своем положении в доме, о «сокрушившей» ее свекрови, называя дом, где она сейчас живет, опостылевшим, а стены противными, после чего «задумчиво смотрит на ключ» и убеждает себя в том, что его обязательно надо бросить.

Но в ее психологическом состоянии происходит резкий перелом. Причем, если сначала она успокаивает себя фразами «Да какой же грех, если я взгляну на него раз, хоть издали-то! Да хоть и поговорю-то, так все не беда!» (своеобразная игра со своей совестью, стремление заглушить ее голос доводом рассудка), то после этого в ее словах обнаруживается решительность, создается ощущение, что все нравственно-религиозные преграды преодолены и торжествует чувство любви: «Мне хоть умереть, да увидеть его. Перед кем я притворяюсь-то!.. Бросить ключ! Нет, ни за что на свете! Он мой теперь... будь, что будет, а я Бориса увижу! Ах, кабы ночь поскорее!..» В связи с этим нель-

зя не обратить внимание на активно употребляемые инфинитивы (*умереть, увидеть, бросить*) и лексику со значением отрицания (*нет, ни за что*), передающие бескомпромиссность Катерины. Фраза же «Перед кем я притворяюсь-то!..» приобретает особую значимость, т.к. знаменует собой отказ от игры с собственной совестью, с нравственно-религиозным чувством: в конце концов не надо лгать самой себе.

В третьем явлении из второй сцены третьего действия [Там же, с. 377–378] мы обнаруживаем то же противоречие. Сначала Катерина называет Бориса окаянным человеком, врагом, погубителем, постоянно ему задавая сходные по смыслу вопросы («Зачем ты пришел?»; «Зачем ты пришел, погубитель мой?»; «Зачем ты моей гибели хочешь?»). Причем в ее репликах обнаруживается целый комплекс художественных мотивов. Это мотив греха, которого не замолить никогда и который «каменем ляжет на душу», мотив гибели («Зачем ты моей гибели хочешь?»; «Нет, нет! ты меня загубил!»; «Загубил, загубил, загубил!»; «Ну как же ты не загубил меня, коли я, бросивши дом, ночью иду к тебе»), мотив безволия («Нет у меня воли. Кабы была у меня своя воля, не пошла бы я к тебе»).

Но далее после небольшого молчания Катерина восклицает: «Твоя теперь воля надо мной, разве ты не видишь!» – и кидается к Борису на шею. И в этот момент ее охватывают мысли о смерти: «Теперь мне умереть вдруг захотелось!»; «Нет, мне не жить! Уж я знаю, что не жить» (в прямом значении); «Как запрут на замок, вот смерть!» (в переносном значении). А мотив безволия

получает свое развитие в заключительной части третьего явления (об этом свидетельствуют выделенные нами курсивом глаголы и местоимения): «Словно на грех ты к нам приехал. Как увидела тебя, так уж *не своя стала*. С первого же раза, кажется, кабы ты *поманил меня*, я бы *и пошла за тобой*: иди ты хоть на край света, я бы все *шла за тобой и не оглянулась бы*». Хотя в репликах Катерины обнаруживается и противоречие: «Что меня жалеть, никто не виноват, – сама на то пошла». Все же собственная воля есть и способность принимать решение. Кроме того, в сознании Катерины оказываются рядом представления о грехе и людском суде: «Коли я для тебя греха не побоялась, побоюсь ли я людского суда? Говорят, даже легче бывает, когда за какой-нибудь грех здесь, на земле, натерпишься».

Действительно, в рассмотренных выше двух явлениях пьесы действует общая психологическая модель: если Катерина сначала готова отказаться от любви к Борису, воспринимая свое чувство к нему как греховное, достойное наказания, то чуть позднее она полностью отдается этому чувству.

Признание Катерины в содеянном следует рассматривать как развязку драматического действия, реализующего внутренний конфликт.

В четвертом-шестом явлениях четвертого действия [7, с. 385–388] мы видим Катерину встревоженной, причем налицо усиление ее психологического напряжения, вызванное импульсами внешнего мира. Если сначала Катерина, воспринимающая себя как грешницу, говорит о душевной боли, мучениях («Нет! Не могу! Ничего не могу. У меня уж очень сердце болит»; «Чего ему еще надо от меня?..

Или ему мало этого, что я так мучаюсь»), то позднее, прислушиваясь к словам жителей города Калинова о грозе и ее неизбежных трагических последствиях («Уж ты помани мое слово, что эта гроза даром не пройдет. Верно тебе говорю: потому знаю. Либо уж убьет кого-нибудь, либо дом сгорит; вот увидишь: потому смотри, какой цвет необнаковенный!»), уверяет Тихона в собственной смерти: «Меня убьет. Молитесь тогда за меня!» Появление же полусумасшедшей барыни с ее развернутым монологом, завершающимся фразой «Все в огне гореть будете в неугасимом», фразой, которой предшествует удар грома, усиливает мистические чувства Кабановой, опускающейся на колени, быстро вскакивающей со словами «Ах! Ад! Ад! Геенна огненная!» и признающейся в своей греховности: «Грешна я перед Богом и перед вами!»

Отметим, что в микромонолог Катерины входят двенадцать восклицательных предложений с экспрессивной лексикой, которые передают волнение необычайной силы. Причем существенное место в нем занимают назывные предложения, а также обращения («Ад!», «Геенна огненная!», «Матушка!», «Тихон!») и лексические повторы («Ад! Ад!», «Помнишь, помнишь!»). И не удивляет, что после признания она «падает без чувств на руки мужа».

Характеризуя эту сцену, нельзя пройти мимо понятия «страх».

Еще в первом действии Катерина говорит Варваре: «Как, девушка, не бояться! Всякий должен бояться. Не то страшно, что убьет тебя, а то, что смерть тебя вдруг застанет, как ты есть, со всеми твоими грехами, со всеми помыслами лукавыми. Мне

умереть не страшно, а как я подумаю, что вот вдруг я явлюсь перед Богом такая, какая я здесь с тобой, после этого разговору-то, – вот что страшно» [7, с. 357]. Совершенно очевидно, что эти слова – не о физиологическом страхе смерти, а о совестливости. Именно в таком ракурсе интерпретирует концепт «страх» Ю.В. Лебедев: «В “Толковом словаре” Даля “страх” толкуется как “*сознание нравственной ответственности*”. Такое определение соответствует душевному состоянию Катерины. В отличие от Кабанихи, Феклуши и других героев “Грозы”, “страх” Катерины – внутренний голос ее совести. Грозу Катерина воспринимает не как невольница, а как избранница. Совершающееся в ее душе сродни тому, что творится в грозовых небесах. Тут не рабство, тут равенство. Катерина равно героична как в страстном и безоглядном любовном увлечении, так и в глубоко совестливом всенародном покаянии» [5, с. 297].

Е.Г. Холодов, осмысляя эпизод признания, акцентирует внимание на различии понятий «причина того или иного события» и его «повод»: «Не гроза, следовательно, не пугающее пророчество сумасшедшей старухи, не страх перед геенной огненной побудили Катерину Кабанову признаться в “грехе”. Все это действительно могло подтолкнуть героиню к признанию, ускорить его; но это скорее повод, чем причина. Истинная же причина в том, что для ее честной и цельной натуры невыносимо то ложное положение, в котором она оказалась» [10, с. 266]. Конечно, в этой интерпретации ситуации слово «страх» рассматривается в традиционном, бытовом ракурсе, лишаясь нравственно-религиозного содер-

жания, присутствующего в суждениях Ю.В. Лебедева.

Ситуации в первых действиях драмы, в которых раскрывается все различие жизненных позиций Катерины и Кабанихи, пока не провоцирующее серьезные столкновения, но обуславливающее психологическое напряжение в отношениях, можно назвать экспозицией, если характеризовать **внешний конфликт**. Но необходимо подчеркнуть следующее: эти ситуации определенным образом связаны с ситуациями, в которых показывается внутренняя борьба Катерины, т.к. ощущение одиночества в доме усиливает ее чувство любви к Борису, воспринимаемое одновременно как спасение и как страшный грех.

Тем не менее внешний конфликт прежде всего реализуется через сюжет пьесы следующим образом: завязкой следует назвать признание Катерины в конце четвертого действия, ведь оно предельно обостряет ее отношения с «темным царством»; кульминацией – итоговый разговор Катерины с Борисом, обрекающим ее на одиночество и гибель; развязкой действия – самоубийство и предшествующий ему предсмертный монолог героини.

В монологе Катерины из второго явления пятого действия раскрывается ее тяжелейшее душевное состояние, вызванное положением в доме Кабанихи: «Ночи, ночи мне тяжелы! Все пойдут спать, и я пойду; всем ничего, а мне как в могилу. Так страшно в потемках! Шум какой-то делается. И поют, точно кого хоронят; только так тихо, чуть слышно, далеко, далеко от меня... Свету-то так рада сделаешься! А встать не хочется, опять те же люди, те же разговоры, та же мука. Зачем они так

смотрят на меня?» [7, с. 391–392]. Казалось бы, в восприятии Катериной пространства и времени обнаруживается определенная закономерность: потемкам, вызывающим ассоциацию с могилой, резко противопоставляется свет, напоминающий о жизни. Но тут же этот контраст снимается, т.к. утро и день также означают мучения, а сама жизнь теряет всякий смысл. Люди, окружающие Катерину, представляют враждебный ей мир: «Казнить-то тебя, говорят, так с тебя грех снимется, а ты живи да мучайся своим грехом» [Там же].

Отметим, что в монологе Катерины фиксируется такое ее состояние и состояние «темного царства», которое свидетельствует о развитии внешнего конфликта. Дополнительный материал к его характеристике дает реплика Кабановой из третьего явления. Имеют в виду слова Катерины о свекрови и ее окружении: «Мучает меня, запирает. Всем говорит и мужу говорит: “Не верьте ей, она хитрая”. Все и ходят за мной целый день и смеются мне прямо в глаза. На каждом слове все тобой попрекают» [7, с. 392]. Даже Тихон воспринимается ей как представитель враждебного мира: «То ласков, то сердится, да пьет все. Да постыл он мне, постыл, ласка-то его мне хуже побоев» [Там же, с. 393]. Жизнь в замкнутом пространстве среди людей, вызывающих тяжелые чувства, невыносима.

Конечно, эта ситуация не идет ни в какое сравнение с тем, что мы видим в первом действии. Вспомним слова Катерины в адрес Кабанихи, свидетельствующие о силе характера и чувстве собственного достоинства: «Ты про меня, маменька, напрасно это говоришь. Что при людях, что без

людей, я все одна, ничего я из себя не доказываю»; «Напраслину-то терпеть кому ж приятно» [Там же, с. 350]. Постоянное недовольство Марфы Игнатьевны распространяется на все молодое поколение, но в своих претензиях она доходит до определенной черты, не допуская обострения конфликта.

Кульминационной ситуацией следует назвать итоговый разговор Катерины с Борисом, в заключительной части которого главная героиня пьесы, видимо, и принимает роковое решение, в связи с чем вспомним следующие слова Катерины и Бориса: «Поедешь ты дорогой, ни одного ты нищего так не пропускай, всякому подай, да прикажи, чтоб молились за мою грешную душу» – «Не задумала ли ты чего? Измучусь я дорогой-то, думавши о тебе» [Там же, с. 392–394].

Из приведенных ниже реплик Бориса становится ясно, что он – очень слабый, безвольный человек, который не может постоять за свое чувство: «Не по своей я воле еду»; «Кто ж это знал, что нам за любовь нашу так мучиться с тобой! Лучше б бежать *мне* тогда!»; «Не застали б нас здесь!»; «Ах, кабы знали эти люди, каково *мне* прощаться с тобой! <...> Злодеи вы! Изверги! Эх, кабы сила!»; «Ну, Бог с тобой! Только одного и надо у Бога просить, чтоб она умерла поскорее, чтобы ей не мучиться долго!» [Там же].

Курсивом выделенное местоимение, стоящее в дательном падеже и указывающее на субъекта состояния, свидетельствует об эгоизме Бориса, слишком погруженного в собственные чувства в тот момент, когда любимая женщина им обречена на одиночество. Причем нельзя не обратить внимание на то, что Борис

торопится, спешит (дело, конечно, не только в том, что он у дяди отпросился «на минуточку», для него разговор с Катериной – тяжелейшее психологическое испытание), Катерина же трижды останавливает его: «Постой, постой! Что-то я тебе хотела сказать!»; «Погоди, погоди!», «Постой, постой! Дай мне поглядеть на тебя в последний раз».

В предсмертном монологе Катерины встречается следующий парадокс: главная героиня описывает «могилушку», т.е. говорит о смерти, но природа, какой она ее представляет, – само воплощение жизни, энергии, она не выглядит застывшей, мертвой. На довольно-таки небольшом текстовом пространстве налицо концентрация глаголов: «Солнышко ее греет, дождичком ее мочит... весной на ней травка вырастет, мягкая такая... птицы прилетят на дерево, будут петь, детей выведут, цветочки расцветут: желтенькие, красненькие, голубенькие... всякие, всякие» [7, с. 394]. Впечатляет и цветовая гамма, жестко не обозначенная, о чем свидетельствует многообразие и повторяющееся определенное местоимение.

Нельзя не согласиться с Ю.В. Лебедевым, утверждавшим, что «Катерина умирает удивительно, ее смерть – это последняя вспышка радостной и беззаветной любви к деревьям, птицам, цветам и травам, к красоте и гармонии Божьего мира. Смерть преодолевается верой в неиссякаемую творческую силу великой природы. Не геенна огненная, а лучистый солнечный свет, весеннее обновление ждут Катерину за гробом. Монолог ее о могилушке – сплошные спящие метафоры, пронизанные токами народной мифологической культуры» [5, с. 299–300].

Мир природы в этом монологе резко противопоставляется миру людей и самой жизни: «А об жизни и думать не хочется. Опять жить? Нет, нет, не надо... нехорошо! И люди мне противны, и дом мне противен, и стены противны! Не пойду туда! Нет, нет, не пойду! Придешь к ним, они ходят, говорят, а на что мне это!» [7, с. 394]. Пространственная картина этой жизни, ее звуки в сознании и душе Катерины диссонируют с тем, что происходит в мире природы. Создается ощущение, что гибель главной героини пьесы неизбежна.

В.Г. Шукин продолжает линию рассмотрения самоубийства Катерины в мифопоэтическом контексте: «Но осуществить свою “грозовую” натуру вполне она может именно как гроза, как молния – вспыхнуть в невыносимом ни для какого земного существа огненном порыве воли и тут же сгореть, погаснуть навсегда. Мгновенная вспышка души и сразу смерть – вот и вся настоящая жизнь Катерины, в чем-то подобная лермонтовскому Мцыри, пожившему на воле даже не десять дней, а всего три. Смертельной же для героини оказывается также своя, “грозовая”, стихия – вода. В небесной грозе вода и огонь живут вместе, но на земле такое невозможно. Сырая земля, глиняная грязь Калинова погасила огонь Катериной души, выступив в роли античного рока. Но гордая женщина предпочла не обычную “земляную” смерть, а гибель в родной водяной стихии. Тем более, что, бросившись не в пруд, как бедная Лиза, а в Волгу, с которой традиционно связывались представления о воле и вольнице, Катерина еще раз осталась верной самой себе» [11, с. 194–195]. Такой подход возвышает внутренний мир



героини А.Н. Островского, выводя его за узкие рамки социально-бытовых интерпретаций. При этом подчеркивается неизменность самой психологической природы Катерины, проявляющаяся и в том, какую смерть она себе выбирает.

Итак, перед нами **двусоставная сюжетная структура**, элементы которой взаимодействуют друг с другом. В связи с этим возникает ассоциация с комедией А.С. Грибоедова «Горе от ума».

Распространенным следует называть мнение, что в этом произведении два конфликта: личный и общественный. В первом случае следует иметь в виду историю взаимоотношений Чацкого и Софии, во втором – его положение в фамусовском обществе. Тем не менее в пьесе один сюжет.

Во-первых, София – сама представительница фамусовского общества, пусть и существенно отличающаяся от него, если помнить о ее внутреннем мире, сложность, неоднозначность которого показал И.А. Гончаров в своей статье «Миллон терзаний». Во-вторых, динамика сюжета обусловлена только одним – взаимоотношениями главных героев, в связи с чем вспомним кульминационную ситуацию – объявление Чацкого сумасшедшим. Этот поступок совершает именно София (и вполне осознанно) в тот момент, когда она не в состоянии выдержать оскорблений в адрес Молчалина. И пусть провоцирует Софию на этот поступок некий Г. Н., воспринимающийся нами как типичный пред-

ставитель фамусовского общества, но принципиально важно то, что объявляет Чацкого сумасшедшим именно София.

А.С. Грибоедов соединил на уровне конкретных жизненных ситуаций «личное» содержание с общественным. Иначе говоря, общественно значимый конфликт, точно передающий дух исторической эпохи, ее атмосферу, реализуется через напряженную любовную интригу.

В драме же «Гроза» обнаруживается при наличии двух конфликтов *линейная* структура: вслед за реализацией внутреннего конфликта обостряется и развивается внешний конфликт.

При «рамочном» анализе сюжета «Грозы» без затруднений можно выделить следующие его элементы: завязку действия – прощание Катерины с Тихоном перед отъездом его из города, кульминацию – признание Катерины в финале четвертого действия, развязку действия – самоубийство Катерины и монолог, предшествующий этому ее поступку. Такой вариант структурирования сюжета отражает отношения главной героини пьесы с Борисом. События, связанные с ними, и составляют основу содержания произведения.

Если же идти по пути детализации сегментов сюжета и учитывать *характер* конфликта, связывающего в один узел ситуации с вполне определенным нравственно-психологическим содержанием, то необходимо актуализировать представленную в статье осложненную структурную модель.

#### Библиографический список

1. Вайль П.Л., Генис А.А. Родная речь: Уроки изящной словесности. М., 1995.
2. Добролюбов Н.А. Луч света в темном царстве // Русская литературная критика 1860-х годов: Избранные статьи. М., 1984. С. 137–203.
3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. М., 2013.

4. Лакшин В.Я. Мудрость Островского // Островский А.Н. Сочинения: В 3 т. Т. 1. М., 1987. С. 5–30.
5. Лебедев Ю.В. В середине века: Историко-литературные очерки. М., 1988.
6. Лотман Л.М. Островский и драматургия второй половины XIX века // История всемирной литературы: В 9 т. Т. 7. М., 1991. С. 62–75.
7. Островский А.Н. Сочинения: В 3 т. Т. 1. М., 1987.
8. Тихомиров В.В. Структура драматического произведения (опыт прочтения драмы А.Н. Островского «Гроза») // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2014. № 2. С. 149–153.
9. Фортунатов Н.М. А.Н. Островский // История русской литературы XIX века: учебник для бакалавров. М., 2012. С. 320–367.
10. Холодов Е. Катерина Кабанова (опыт характеристики героини драмы А.Н. Островского «Гроза») // Русская классическая литература: Разборы и анализы. М., 1969. С. 244–268.
11. Шукин В.Г. Заметки о мифопоэтике «Грозы» // Вопросы литературы. 2006. № 3. С. 180–195.

## References

1. Vail P.L., Genis A.A. *Rodnaya rech: Uroki izyashhnoj slovesnosti* [Native speech: Lessons of fine literature]. Moscow, 1995.
2. Dobrolyubov N.A. Ray of light in the dark kingdom. *Russkaya literaturnaya kritika 1860-x godov: Izbrannye stati*. Moscow, 1984. Pp. 137–203. (In Rus.)
3. Esin A.B. *Principy i priyomy analiza literaturnogo proizvedeniya* [Principles and techniques of literary analysis works]. Textbook. Moscow, 2013.
4. Lakshin V.Ya. Wisdom of Ostrovsky. A.N. *Ostrovskij. Sochineniya: v 3 t. T. 1*. Moscow, 1987. Pp. 5–30. (In Rus.)
5. Lebedev Yu.V. *V seredine veka: Istoriko-literaturnye ocherki* [In the middle of the century: Historical and literary essays]. Moscow, 1988.
6. Lotman L.M. Ostrovsky and dramaturgy of the second half of the XIX century. *Istoriya vseimnoj literatury: v 9 t. T. 7*. Moscow, 1991. Pp. 62–75. (In Rus.)
7. Ostrovsky A.N. *Sochineniya: v 3 t. [Works in 3 vols.]*. Vol. 1. Moscow, 1987.
8. Tikhomirov V.V. The structure of a dramatic work (the experience of reading the drama by A.N. Ostrovsky “Thunderstorm”). *Vestnik of Kostroma State University*. 2014. No. 2. Pp. 149–153. (In Rus.)
9. Fortunatov N.M. A.N. Ostrovsky. *Istoriya russkoj literatury XIX veka*. Textbook. Moscow, 2012. Pp. 320–367. (In Rus.)
10. Kholodov E. Katerina Kabanova (experience of characterization of the heroine of the drama “Thunderstorm” by A.N. Ostrovsky). *Russkaya klassicheskaya literatura: Razbory i analizy*. Moscow, 1969. Pp. 244–268. (In Rus.)
11. Shchukin V.G. Notes on the mythopoetics of “Thunderstorm”. *Voprosy literatury*. 2006. No. 3. Pp. 180–195. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 20.02.2023, принята к публикации 20.03.2023

The article was received on 20.02.2023, accepted for publication 20.03.2023

## Сведения об авторе / About the author

**Шутан Мстислав Исаакович** – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук; заведующий кафедрой гуманитарного образования, Нижегородский институт развития образования

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

E-mail: mshutan@mail.ru

## К 150-летию М.М. Пришвина

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-34-52

УДК: 821.161.1-3Пришвин М.М.

**Н.А. Дворяшина**Сургутский государственный педагогический университет,  
628417 г. Сургут, Российская Федерация**«Незабудки»: М.М. Пришвин  
о детях и детстве**

**Аннотация.** 2023 г. юбилейный для М.М. Пришвина – самобытного мастера слова, поэта в прозе, философа, педагога. Мир детства всегда был в центре внимания писателя. Весьма характерно его признание: «Фокус современности – в детях». Статья посвящена осмыслению художником феномена детства как средоточия ключевых вопросов бытия и творчества. Цель исследования – выявить взгляды писателя на этот период – «начало жизни» – в людских судьбах и осознать понимание им роли детства в формировании и развитии личности человека. Методологически статья базируется на комплексном подходе, включающем использование биографического, историко-культурного, историко-литературного и феноменологического методов. Анализ произведений писателя и его дневников позволил прийти к следующим результатам: 1) в постижении сущности детской поры, ее роли в людских судьбах источником и критерием стали для Пришвина впечатления лично пережитого; 2) по убеждению художника, образы детства, его голоса, звуки, запахи, оставаясь в памяти человека, оказывают преобразующее воздействие на его эмоциональную сферу, влияют на творческий потенциал; 3) детство – лучшее достояние, которое с возрастом нельзя отбрасывать за ненужностью, а, напротив, необходимо сберегать его главные ценности: чистоту, непосредственность, «радованье жизнью», живое постижение мира, свободу от рассудочных умозаключений, удивление, способность проникновения в суть явлений, богатство фантазии, искренность веры, умиряющей человеческую гордыню, и многое другое; 4) особо ценил писатель природный, вольный характер детей, дерзость их помыслов и устремлений, готовность отстоять себя, свою независимость и свое право, поэтому и протестовал против подавления в ребенке его свободомыслия, стремления к самостоятельности; 5) эти качества как нельзя лучше отвечали представлениям Пришвина о поведении художника, которые он рассматривал с учетом факторов детского жизнетворчества, но принимал его только в созидательной динамике, в торжестве свободы как осознанной необходимости; 6) не идеализируя детей, писатель, тем не менее, утверждал евангельский завет «будьте как дети» и следовал ему в своем творческом поведении.

**Ключевые слова:** тема детства в русской литературе, восприятие детства Пришвиным, мир пришевского слова, влияние впечатлений детства на творчество писателя

© Дворяшина Н.А., 2023

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дворяшина Н.А. «Незабудки»: М.М. Пришвин о детях и детстве // Литература в школе. 2023. № 2. С. 34–52. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-34-52

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-34-52

## N.A. Dvoryashina

Surgut State Pedagogical University,  
Surgut, 628417, Russian Federation

# “Forget-me-nots”: M.M. Prishvin about children and childhood

**Abstract.** 2023 is an anniversary year for M.M. Prishvin – an original master of words, poet in prose, philosopher, teacher. The writer always focused on the world of childhood. His recognition is very peculiar: “The focus of our time is on children”. The article examines the artistic comprehension of the phenomenon of childhood as the center of key issues of being and creativity. The study aims at identifying the writer’s views on this period – the “beginning of life” – in people’s lives and to realize his understanding of the role of childhood in the formation and development of a human personality. Methodologically, the article is based on a comprehensive approach that includes the use of biographical, historical, cultural, literary and phenomenological methods. Analysis of the writer’s works, diaries in the first place, made it possible to come to the following results: 1) the impression of the personal experience became for Prishvin the source and criterion for understanding the essence of the childhood, its role in a human life; 2) according to the artist, images of childhood, its voices, sounds, and smells, remaining in the memory of a person, have a transforming effect on one’s emotional sphere, affect their creativity; 3) childhood is the best asset that, with the age, cannot be discarded for uselessness, but on the contrary, it is necessary to preserve its main values: purity; immediacy; “joy with life”; living comprehension of the world; freedom from reasonable conclusions; surprise; the ability to penetrate the essence of phenomena; the wealth of fantasy; the sincerity of faith that pacifies human pride, and much more; 4) the writer especially appreciated natural, free character of children, the audacity of their thoughts and aspirations, readiness to defend themselves, their independence and their right, therefore he protested against the suppression of a free thought in the child, the desire for independence; 5) these qualities perfectly corresponded to Prishvin’s ideas about the artist’s behavior, which he considered taking into account the factors of child creative life, but accepted it only in creative dynamics, in the triumph of freedom as a conscious need; 6) without idealizing children, the writer, nevertheless, asserted the gospel covenant “be like children”, and followed it in his creative behavior.

**Key words:** the theme of childhood in Russian literature, Prishvin's perception of childhood, the world of Prishvin word, the influence of childhood experiences on the writer's creativity

CITATION: Dvoryashina N.A. "Forget-me-nots": M.M. Prishvin about children and childhood. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 34–52. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-34-52

М.М. Пришвин считал, что «верно судить о писателе можно только по семенам его» [14, т. 7, с. 162], по тем всходам, которые взошли, дали свои плоды, став незабываемым явлением в памяти поколений. Собственные творения виделись ему в образе небесно-голубого цветка, подаренного людям и обращенного к их памяти: «Но семена мои всхожие, и цветочки из них вырастают с золотым солнышком в голубых лепестках, те самые, что люди называют *незабудками*. Итак, если представить себе, что человек, распадаясь после конца, становится основанием видов животных, растений и цветов, то окажется, что от *Пришвина остались незабудки*» (здесь и далее выделено нами, кроме специально оговоренных случаев. – Н.Д.) [Там же]. Незабудка – крохотный цветочек, невеликий, но прижился он в народном сознании и своим нежным цветом, и своей стойкостью: «...не выгорает, не тускнеет на солнце и весь словно светится – мягко, чисто, доверчиво. Говорят, очень уж идет незабудка ко всему русскому. Голубое небо увидишь – про нее вспомнишь, на озеро голубое попадешь – тоже вспомнишь, глаза голубые встретишь – опять этот цветок перед тобой встанет... Кто-то из мудрецов сказал, что у человеческой доброты тоже наивный запах незабудок» [8, с. 141]. Пришвин любил этот цветок, его название жило в сознании писателя и как незаменимая оценка

значимых созданий человека, потому-то и написал он в своем «Завещании»: «*Милый друг, если ты переживешь меня, собери из листков этих букет и книжечку назови: “Незабудки”*» [14, т. 7, с. 162].

В своих произведениях писатель напоминал читателям о многом: о земле родной, природе, принципах творчества, любви, женщине, счастье... С его стороны это не было «учительством», не любил он проповеди читать, а стремился, по его же словам, «душевно беседовать, размышлять сообща и догадываться» [12, с. 13], помогая тем, в ком он надеялся обрести друзей, не забывать о главных основах жизни, хранить и беречь их: «Есть у меня для молодежи своя собственная мысль, – признавался художник, – и я знаю, не без пользы для себя они меня поджидают» [Там же, с. 6]. Надеемся, что пришвинские «незабудки» – суждения писателя о детях и детстве, которые мы попытались собрать в единый «букет», – будут полезны не только молодежи, но и читателям постарше, педагогам в особенности.

Обращение к истокам всего, и в первую очередь к жизни человека – его рождению, миру детства, отрочества, стало характерной чертой русской литературы Серебряного века, истинным представителем которой был и М.М. Пришвин. Детская тема также стала одной из важных для писателя, об этом свидетельствует

неизменное внимание к ней, его постоянное осмысление феномена детства как средоточия ключевых вопросов бытия и творчества. К сожалению, полноценного исследования в литературоведении она до сих пор не получила, поэтому считаем актуальной и необходимой нашу попытку выявить постижение художником ее основных аспектов.

В мае 1907 г. М.М. Пришвин (ему 33 года) отмечал в своем дневнике: «Что еще хочется мне написать? *А вот желание описать детство и любовь...* Да вот, но будто жалко расставаться...» [14, т. 8, с. 24]. Чуть раньше он признавался в том, что именно из этих «двух родников: *детства и любви*» происходят все его «поэтические переживания» [Там же, с. 19]. Писатель наделял эти родники особым, сакральным смыслом. Недаром же они виделись ему алтарем – тем святым местом, в которое вход доступен не каждому. Он и сам опасался того, чтобы в описании своих чувствований, ими вызванных, не упустить главное и не осквернить их тайну. Искренность художника, его честность перед самим собой и Словом позволили ему в обращении к этим жизненным ценностям не только не нарушить их чистоту, не лишиться святости, но, напротив, постичь много существенного в их понимании и толковании.

Опыт своего детства стал для него и отправной точкой в размышлениях об этом периоде в жизни человека, и неким критерием в его оценках, и своеобразным ориентиром в писательской судьбе. О значимости испытанного в эту пору, о его влиянии на творческую жизнь Пришвин писал в романе «Кашеева цепь»: «*На этих впечатлениях детства я строю все свое поведение в отношении того*

*материала души, который называю талантом*» [14, т. 2, с. 458]. Думается, что осмысление писательского взгляда на детей позволит многое понять, осознать в характере его дарования и мастерства.

В зарисовках-миниатюрах, дневниковых заметках М.М. Пришвина содержатся многочисленные отсылки к истоку дней, к памятным его событиям, проникнутые сердечным теплом и благодарностью. «*И таких мгновений, остановленных в картине моего детства, – свидетельствовал он, – нет конца*» [Там же, т. 8, с. 637]. Писатель никогда не расставался с детством, не отпускал его от себя. С какой-то грустью, даже тоской вспоминал художник милые сердцу места, воскрешая в памяти любимые образы и детали. Так, на странице дневника от 5 мая 1946 г., подробно перечисляя картинки своего детства, Пришвин помещает себя в них, не только словно рукой касаясь, но душой приникая к тому, что дорого. Он напрямую связал свое особое восприятие родины, ее природы с тем «*чувством благодати, исходящей от родной земли*», которым напитался в *детстве* [Там же, с. 475].

За свою жизнь писатель не раз переживал состояние возвращения в детство, встречи с собой тогдашним – ребенком. Знал он, что такое дано не каждому, а только тому, кто не растратил детское в себе, не забыл и не отказался от него. Имеющий же этот дар получает ни с чем не сравнимые обретения. Об одном из таких жизненных подарков писал Пришвин в миниатюре «Встреча с детством»: «Утро пасмурное, а вечером солнце, весна ослепительная. И есть переулки в Замоскворечье, где сохранилась тишина и в какую-то минуту

перед самым вечером в сумраке *можно встретить себя самого в детском виде и наслаждающимся счастьем детства* под чудесный говорок засыпающих галок» [14, т. 7, с. 109]. «Счастье детства», был убежден писатель, должно оставаться с человеком, оно умиротворяет его душу, дарит ему радость и во взрослом состоянии, усиливает остроту жизненных переживаний.

«Свидания» с детством через отпечатки памяти, эмоциональные всплески рождали у художника ощущение особого воодушевления. Казалось бы, какое уж такое волнение может вызвать привычный для взрослого детский вопрос «почему»? А в пришевском восприятии он отзывался внутренним ликованием и энтузиазмом, окрылял, приводил в состояние жизненного восторга: «На днях иду я по дорожке в хвойном лесу и вижу – в темном лесу дорожка моя вьется лиловая.

– Почему она лиловая? – спросил я сам себя.

(Одни ищут в природе сходства и спрашивают: “Почему?” – для того, чтобы все понять в сходстве, другие ищут, напротив, различия и спрашивают: “Кто ты такой?”. Так вот и я). *И стало мне хорошо на душе, как будто детство мое вернулось.* С чувством той далекой вспыхнувшей радости жизни стал я разбираться в этом своем *детском вопросе*: почему дорожка мне видится сейчас как лиловая» [Там же, т. 8, с. 611].

Пришвин ценил живой, непосредственный интерес детей к действительности, с его вечным вопросом «почему так?», отражающим внутреннюю работу их ума, души, стремление к познанию мира, и сам никогда не только не расставался с ним, а и жил

им, радовался ему. Нельзя не согласиться с суждением поэта В.Д. Цыбина, справедливо заметившего: «*Поэтическая детскость видения мира людей, мира вещей – вот что выделяет (но не отделяет) Пришвина среди русских писателей. Ведь и “ребенка в себе” берег для этого “детского” вызнания обо всем, вечно удивленного – “что это?”.* Отсюда и проникновенное внимание к мелочам. В мире пришевского слова все значимо – и запоздалый ручей, и белые, чуть “побольше моли, бабочки”, и двойное небо, и мастерская дятла, и многое другое. <...> Он знал, что мир огромен даже в самой малой своей малости, и шел к людям от природы и через природу: она посредник между жизнью и поэзией сердца» [19, с. 78]. Добавим: той «поэзией сердца», которой, был убежден сам писатель, наделены дети.

Вторгаясь в привычную жизнь, отзвуки детства, его сигналы оказывали преобразующее воздействие на эмоциональную сферу художника, пробуждали потребность в обновлении мироощущения. Вчитаемся в одно из его признаний об этом: «Глушь обняла меня, и вдруг где-то за горами, за снегом, за лесом закричал петух. Радовал меня когда-то давным-давно крик петуха, и теперь мне было так, что не за снегами, лесами, горами кричит петух, а за моими годами оттуда, перелистывая все пережитое, *еще мог все-таки пробиться ко мне радостный крик моего детства*» [14, т. 7, с. 160]. Этот крик напомнил ему о «*далеких радостях прошлого*» и повлиял на принимаемое автором решение, определившее победу торжества жизни.

Пришвин утверждал созидательную роль звучащих из детства голосов. Они, был уверен писатель, дают

силы на новые душевные движения, чувственные порывы и смелые действия: «Тогда открылось мое сердце, и мне захотелось поискать чего-нибудь возле себя, не найдется ли и тут чего-нибудь такого веселого» [14, т. 7, с. 160]. А «открывалось» сердце художника разными мелодиями детских лет. Оттуда входила в его поэтическое сознание «музыка устной речи», да он и сам тогда воспринимался родными птичкой певчей. «Соловей прилетел! – говорила о мне, радуясь, мать», – свидетельствовал писатель, – когда «мальчиком я приезжал в деревню, становился у печки и весь вечер что-нибудь рассказывал...» [Там же, т. 8, с. 542]. Во время этих встреч-разговоров возникало то очарование словом, которое и вдохновило его, тогда еще ребенка, сделаться литератором: «Чудесная музыка! – восклицал он, вспоминая эти мгновения. <...> Вот откуда, из какого истока берутся наши сказки родные и почему они так долго живут и не проходят: потому что слово для того и выходит из уст одного, чтобы прилететь к уху другого человека, своего друга. И эти слова сказывали и сейчас сказывают, а мы, литераторы, стараемся так написать слово, чтобы оно было, как будто оно сказывается» [Там же].

Ему нужны были голоса, звуки из детства, потому что ими определялись и неординарность его восприятия дня сегодняшнего, и сам характер творческого процесса, его своеобразие. «Дорожу своими воспоминаниями вовсе не из-за их сладости, – заверял он, – дело не в этом, а в совершенно необходимом материале детства для художественного понимания текущей минуты жизни, потому что художник <...> возрожда-

ет в своем творчестве себя, как ребенка... Вчера вечером я думал об этом упорно, потому что услышал какой-то звук из раннего своего детства» [Там же, с. 208].

Оттуда, из дней детства, приходили и пришвинские «ароматы воспоминаний», на которые он всегда отзывался и которыми очень дорожил. Они будоражили память, волновали ум, заставляя отыскать знакомое, но забытое и воскресить его как высшую драгоценность бытия. Писатель был уверен, что в детстве человек напитывается, наполняется богатством запахов, и, оставаясь в нем, они укрепляют его связь с прошлым, возвращают его, придавая при этом ощущение свежести восприятию настоящего: «Вдыхая аромат цветов, коры, прошлогодних листьев, – писал он, – всегда волнуешься чем-то близким к воспоминанию. <...> Вот все эти воспоминательные ароматы соединены с детством: это что-то там произошло при первой встрече с таким ароматом. Так, может быть, и все наше сознание выросло из этого детского материала, оставаясь с тех пор, когда жил бессознательно?» [14, т. 7, с. 401].

В «воспоминательных ароматах» отражались и ностальгия художника по ушедшему детству, и его дар памяти, способность сбережения того наследства, без которого, считал он, нет писателя: «Раздумывая об этом, приходишь к мысли, что сила творчества сохраняется теми же самыми запасами, какими сохраняется на земле вечное детство жизни во всех ее видах...» [Там же, т. 8, с. 183]. Пришвин, конечно же, хорошо осознал, что все проходит в этом мире, оказываются в прошлом, утрачиваются многие дарованные жизнью «драгоценные способности». Но при этом,



был убежден писатель, в человеке и с человеком всегда остается что-то такое, что время не в силах отнять.

К таким переживаниям он и отнес обонятельные ощущения детства. 29 января 1951 г. Михаил Михайлович записывал в дневнике: «Пусть со временем исчезнет и эта охота, но я никогда не забуду запах детских лошадок, какие привозили нам, бывало, от Троицы» [14, т. 8, с. 533]. О важности для него отмеченных впечатлений говорит и тот факт, что он включил их, развернув и дополнив, в свою книгу поэтических миниатюр «Глаза земли»: «Шел в сосновом бору свежим утром, и вдруг запахло мне чем-то чудесным, и, поймав раз, и два, и три аромат, я понял, что пахло мне той самой детской лошадкой, какие возили нам в детстве в подарок от Троицы. <...> Как бы там ни было, но аромат детской игрушки мне показался милее, чем запах бора, и что главное: первое его в моей душе пахла детская игрушка, и уж позднее я научился понимать запах бора» [Там же, т. 7, с. 456]. Вероятно, тогда это была такая пронзительная детская радость (именно так назвал он свою миниатюру!) от нового развлечения, что она на всю жизнь вошла в его сознание как проявление самых счастливых мгновений жизни, затмив собой даже любезные его сердцу природные образы. Время показало, что это всего лишь запах «вонючего масла», оставшегося от производства игрушки, но он был овеян таким ароматом счастья, что его ничто не в силах было заглушить. С памятью о нем писатель не хотел бы расстаться и на исходе жизни, и за ее пределами: «Вот, может быть, под конец доставят мне, глубокому старцу, такую лошадку, и я ей улыбнусь и для вас умру, а сам

для себя только начну новую бесконечность, новую вселенную бессмертных существ» [Там же, т. 8, с. 533–534].

Не раз художник будет возвращаться к мысли о том, что человек, в детстве лишенный обонятельных воздействий, не прочувствовавший их, окажется обедненным в полноте восприятия бытия: «Повилика выползла на песчаную дорожку, белая и розовая, пахнет по-прежнему чем-то далеким из детства... Не могу представить себе, как и чем пахнут цветы тому, у кого детства не было» [12, с. 99]. Он был уверен, если напишется душа ребенка такими ощущениями, то этот чудный мир рано или поздно вернется к нему взрослому и утешит его, когда уж и чувства все притупятся, и здоровье будет утрачено: «Человек, в детстве наслаждавшийся ароматом ландышей, и потом, когда потеряет обоняние в старости, не лишается желания поднести ландыш к носу. Мало того! он может при этом наслаждаться воображаемым ароматом» [18, с. 273]. Любопытно, как справедливость этого наблюдения Пришвина подтверждается поэтическим откровением Ю. Мориц, заметившей: «Чудный свет на всю судьбу проливает детство» [10]. Она как бы вторит предшественнику своим утверждением сохранности светлых, чистых впечатлений детства, юности, молодости: «Все изменится, ландыш останется прежним, / Все изменится, прежним останется свет / В колокольчике с запахом острым и нежным, / Белоснежным, как тайна, где мерзости нет. / Все изменится, прежним останется вечное...» [9].

Такими вечными были для Пришвина дети и детство – носители новизны, свежести, чистоты. Сама жизнь, ее явления оценивались

этим «великим жизнелюбцем» (И.С. Соколов-Микитов) через призму детских переживаний: «В воздухе пахло *самым хорошим*, тем самым, чем пахло, когда, бывало, в *детстве* выходишь на двор запускать змей с трещоткой и длинным мочальным хвостом» [14, т. 7, с. 534]. Эта дневниковая запись сделана им 4 февраля 1951 г., но и ранее (в августе 1940 г.) в писательской памяти оживал этот бесценный для него чувственный опыт, о чем свидетельствует следующее замечание: «Выправляя “Лесную капель”, вздумал перечеркнуть один кусочек двумя чертами накрест и двумя параллельными. При этом вдруг мне пахнуло чем-то знакомым и бесконечно милым. Так часто бывает, но догадаться, чем пахнуло, обыкновенно не успеешь: *пахнет чем-то милым из детства* и тут же забудется. Но в этот раз из черточек накрест и двух параллельных сложился мне змей, как я клеил его, бывало, сам из деревянных планочек и листа белой бумаги. Так вот милый запах сейчас – это был мне запах клейстера из пшеничной муки, каким я обыкновенно тогда змея клеил. И было это тому назад больше полстолетия. Вот как помнится, вот как *влияет на жизнь нашу то, что с нами в детстве бывает*. И сама-то вот “Лесная капель”, разве не есть это все *пережитое мною с детства: цветы, [запахи], птицы...*» [11].

Память сохраняла эмоционально ценные и содержательно значимые для ее обладателя впечатления. Ольфакторные запасы детства по своей насыщенности, силе пережитого дают, считал Пришвин, заряд чувств на целую жизнь. Давние, детские обонятельные образы способны творить чудеса, в них, через них предстает

целая жизнь человека с ее дорогим для каждого подарком: «И так не одна черемуха, а *всякий запах является как бы термосом нашей души и до старости лет дает возможность помнить свое детство не головой, а всем существом*» [14, т. 8, с. 320].

Детство и детское навсегда остались для Пришвина тем достоянием, с которым сам он ни за что не хотел расставаться и не расставался, потому-то он не только противостоял всяким попыткам отказа от него, но и утверждал необходимость его сбережения: «Я думал о том “лучшем”, *детском, которое весь мир бросает как ненужное нам, мечтателям, поэтам и художникам, и мы возвращаем его миру обратно*» [Там же, с. 68]. Обратившись к этой мысли в своем дневнике через 16 лет (1928 г.), он с прежней убежденностью продолжит отстаивать свою «религию детства», сокрушаясь о том, что люди равнодушны к этой грани своей личности, более того, не прилагают усилий для ее сохранения: «*Правда, все говорят и вздыхают о своем детстве, и никто не хочет истратить силы своего характера на достижение этого лучшего*» [Там же, с. 192–193]. О том, что такие мысли занимали его постоянно, говорит и запись в дневнике от 21 мая 1937 г. Теперь в ней усилилась нота осуждения и даже раздражения: «*Лицемерно вздыхают о детстве, что оно “прошло”. Но спросить их, – зачем они дали ему “пройти”*» [11].

В своих суждениях Пришвин указывал на многие дорогие ему особенности детского возраста. Прежде всего, его влекли к себе изначальная чистота, искренность детства, его непосредственность. Вот его прелестная миниатюра – «Мои сны». Она вся

пронизана светом любви к тому началу жизни, который еще определяют понятием «нежный возраст»: «В эту ночь недаром мне снилось, будто я какую-то чудесную простую русскую песенку пою и все вокруг меня радуются. *Такие сны только в детстве бывают, потому что такое видеть можно только с невозможной для взрослого чистой совестью*» [14, т. 7, с. 264]. По сути, об этом же и такое его заключение: «Весна родится в марте, как ребенок с чистыми глазами, целует, не думая, нечаянно» [Там же, с. 45]. Ценным и близким ему было и то, что сам он называл «младенческим восприятием мира» – «бескорыстным радованием жизнью» [Там же, с. 120], таким, какое возможно в неиспорченной детской душе. Не случайно в своем толковании слова «романтик» он ставил в один ряд несколько равных для него понятий: «*Это поэт, принимающий поэтическое слово, как дело, как жизнь. <...> Это детство, продленное в юность, и юность, сохраненная в мужестве. Это вера в достижение невозможного*» [Там же, с. 143].

В отмеченных образах отсутствовало то, что писателем категорически не принималось, – пошлость и цинизм: «Боже мой, – восклицал он, – что было бы на земле, если бы каждый сельский хозяин ясно и точно видел цель свою: свиную тушу и больше ничего. Не было бы Руссо, Толстого, Аксакова, русского мужика, старинных усадеб, воспоминаний, да, ничего бы не было: поели бы и еще откормили, и еще поели, и так бы шло» [Там же, с. 93]. Невольно вспоминается, как бунтовала против самодовольной сытости, духовной нищеты и убогости М.И. Цветаева: «Не задушена вашими тушами / Ду-ша!» [18, с. 164]. Пришви-

на также страшили и ужасали отход людей от их высокого предназначения, исчезновение из жизни синей птицы – этого дорогого для романтиков символа поиска, душевной неуспокоенности, прекрасной мечты. Он, без сомнения, был солидарен с запечатленным в статье «О “Голубой птице” Метерлинка» суждением А.А. Блока, видевшего правду жизни и творчества в том, чтобы «открыть в каждой человеческой душе глубоко закрытое в ней *детское сознание*, для которого стирается грань между будничным и сказочным и будничное легко превращается в сказочное...» [2, с. 517]. За эти устремления к необычному, идеальному почитал детство и М.М. Пришвин.

Он ценил в душевном мире детей органичность, естественность их восприятия, живое постижение мира, а не сугубо рациональное, рассудочное отношение к окружающему. И в этом своем убеждении писатель был солидарен со многими художниками-современниками, обращавшимися в своем поиске идеала творческой личности к детству. Так, З.Н. Гиппиус была уверена в том, что ребенок способен многое открывать за реалиями повседневной жизни, прозревать иные миры, «взрослое» же сознание лишено подобного дара [подробнее см.: 5, с. 137–143]. Такой взгляд был близок и Пришвину. Писатель отдавал дань детской способности проникновения в суть вещей и явлений. «Истинного человека, – писал он, – я представляю себе насквозь видящим и понимающим происходящее мгновение мира сего. Тем нам и дороги мужики, старцы, купцы и *дети*, что *они все видят мгновение насквозь*» [14, т. 8, с. 66]. В этом суждении вновь можно найти переключку с утверждением

А.А. Блока: дети «видят то, чего не видят взрослые» [2, с. 516].

В.Д. Пришвина – жена и помощник писателя – в своей работе «Искусство видеть мир» указала на сохранение им детского таланта постижения мира. «...Существуют, – отмечала она, – свидетельства в мировой истории ученых, художников, моралистов, – словом, всех открывателей физических и духовных ценностей о том, что свои открытия они совершали в какие-то моменты полной собранности, единства и простоты... <...> Это, видимо, и разумел Пришвин, когда говорил, что однажды “обнаружил в себе способность мгновенного схватывания без счета и без меры”. Так же, вероятно, постигает мир и ребенок, еще свободный от рассудочных умозаключений. Пришвин об этом прямо свидетельствует: “В детстве, до моей памяти об этом, я постоянно жил в удивлении и созерцании вещей мира, какими они в действительности существуют, а не как меня потом сбили с этого и представили не так, как оно есть”» [16, с. 60].

Удивление – свойство детства, ибо ребенок живет во всегдашнем узнавании мира, открытии его вещей, явлений, отзываясь на новое своей фантазией, своими придумками. К.Д. Бальмонт, указывая на полноту и глубину восприятия ребенком мира, по этому поводу писал: «Каждый день мы проходим в саду по зеленым тропинкам и песчаным дорожкам. Встретим четыре камешка, одного взгляда им не подарим. Разве что глянем, когда отшвырнем их ногой. А подойдет к этим камешкам ребенок и из четырех построит мироздание» [1, с. 420].

Об этой одаренности детворы, способной, казалось бы, из самой

примитивной вещи создавать иные миры, удивлять и удивляться, сказал свое слово и один из самых популярных философов, публицистов конца XIX – начала XX века В.В. Розанов, которого Пришвин называл своим «вечным спутником» и с которым у него, как мы знаем, сложились весьма непростые отношения. В своем «Уединенном» Розанов с одобрением процитировал такой афоризм критика, философа Ф.Э. Шперка: «Дети тем отличаются от нас, что воспринимают все с такой силою реализма, как это недоступно взрослым. Для нас “стул” есть подробность “мебели”. Но дитя категории мебели не знает: и “стул” для него так огромен и жив, как не может быть для нас. От этого дети наслаждаются миром гораздо больше нас» [17, с. 84]. Пришвин был знаком с этим суждением, он также отмечал в ребенке указанные достоинства, но, комментируя процитированные строки, при этом уточнил и развил мысль своих предшественников: «Шперк еще говорит, что дети реалисты, – это да, но реалисты такие глубокие, что из этой реальности рождается сказка (вроде того поезда, т.е. что не поезд реальность, а что мы едем в поезде: вот это реально, и что я Хочу – я Могу). И это детское Хочу реальнее Надо взрослых...» [11]. Творческая личность, считал Пришвин, как и дитя, с его фантазией, игрой с камешками ли, со стульями ли (они «в один миг превращаются в поезд...») идет на такой же «обман», художественный вымысел: «Слова тут рождаются между прочим, и суть в “я могу”: я хочу и я могу – в слякни создают поезд и все другое. В том “действительном” поезде едут чужие люди, в этом созданном поезде едут все свои, милые» [14, т. 8, с. 330].

Писателя огорчали, разочаровывали те процессы, которые происходили в мире: уход, а то и отказ людей от веры в чудесное, от сказки, радости открытий: «Удивление покидает мир», – писал он в мае 1937 г. И тут же, отстаивая необходимость иного человеческого поведения, объяснял причины происходящего: «Удивление связано с детством человека. Современный человек рано расстаётся со своим ребенком: он с 20 лет взрослый и больше ничему не удивляется. Сказка питается детством <...>. Человеку надо вернуть себе детство, и тогда ему вернется удивление и с удивлением вернется и сказка» [14, т. 8, с. 320]. Удивление, был уверен писатель, делает человека творцом, создателем нового.

Не вызывало у него сомнений и еще одно свойство детского мира, которому он тоже отдавал дань как ценности, существенной и нужной для творческой натуры: «Ребенок все понимает, но по-своему, как, бывало, и я сам понимал. Но ведь и каждый из нас есть “я сам”, и если обратится к себе самому и вспомнит, какой он был в детстве, то во многом он был богаче пониманием, чем стал потом» [11]. К этой мысли он будет возвращаться не раз, подчеркивая не малые, а большие возможности детского ума, детских способностей в постижении действительности: «А первоначальная уверенность в своем знании жизни и есть знание жизни настоящей, и в этом отношении нам дана директива: “Будьте как дети”» [14, т. 7, с. 242]. И когда он, например, ставил перед собой задачу «пересмотреть лес глазами ребенка» [Там же, т. 8, с. 205], то в ней прочитывалась все та же мысль о необходимости видеть окружаю-

щее чистым, незамутненным, подлинным детским взглядом.

М.М. Пришвина отличала устойчивая вера в детей. Вера в их природный вольный характер: «Дети учат взрослых людей не погружаться в дело до конца, а оставаться свободными» [Там же, т. 7, с. 264]. Вера в их мудрость: «Целиком вопросы жизни решаются только у мальчиков, мудрец их имеет в виду, а решает только частности» [Там же, с. 262]. Ребенок, считал писатель, не лжив, искренен в своих эмоциях. Все у него проходит через душу: и молитва, и любовь. Искренняя, лишенная лукавства детская вера, убеждался он, способна усмирить человеческую гордыню, преобразить сознание. Подобные изменения он испытывал на себе, о чем в дневнике 18 августа 1945 г. написал: «Есть такая черта между “я” и Богом, когда я смиренно уступаю себя и говорю: – Дальше я ничего не знаю и не могу думать. Это значит, дальше я не думаю, не творю своего Бога, а верю, что Он сам начинает думать о мне. Тогда я, как ребенок, смотрю на детский образец Боженьки, шепчу детскую молитву. И вот тут-то я бываю православным человеком, хранящим единство Божьего образа во всех возрастах» [11]. Считая веру и доверие лучшими качествами детской души, этот кудесник слова сокрушался оттого, что в современной ему системе воспитания они оказались забытыми [14, т. 7, с. 159].

Такое восприятие детства определяло и отношение Пришвина к нему, постоянную и страстную защиту в человеке его изначальной данности. «Дети – сами природа» [Там же, т. 2, с. 457], уверял он, поэтому они должны расти и развиваться свободно. Нельзя подавлять

в ребенке его самобытности, свободы мысли, стремления к самостоятельности. Писатель сам рано столкнулся с таким отношением к себе, поэтому-то и выбрал путь отстаивания собственной индивидуальности. Характерно его признание: *«Вся моя жизнь с колыбели была борьбой за личность. Это моя тема и как писателя»* [14, т. 7, с. 138]. О том, что для него эта борьба была принципиально значимым жизненным поведением, свидетельствует еще одно высказывание: *«С малолетства я смутно чувствовал в себе какое-то свое лицо и носил его, напрягая все силы на его охрану»* [Там же, с. 296]. В дневниках Пришвина не раз будет подчеркивать ценность такой жизненной установки: *«я должен быть самим собой»* (курсив автора. – Н.Д.) [14, т. 8, с. 355], *«мало-помалу оказывалось, что быть не как все, а как сам, и есть то самое необходимое, без чего мое существование было бы бессмысленным»* [Там же, с. 423].

Мысль о важности защиты своего я от всякого рода посягательств с ранних, детских лет он будет внушать и своим читателям: *«А что, если подумаешь, всем бы, особенно ученым, взяться изучать природу не в сходстве, а в отличии, чтобы у каждого твердо находить свое единственное лицо, и в семье с малолетства этому практически обучать детей, и в школах преподавать им в природоведении наряду с морфологией еще и лицеведение?»* [14, т. 7, с. 236]. Итог этих размышлений говорит сам за себя: *«...и если есть что без лица, то это означает: ничего не стоит»* [Там же, с. 237]. Именно поэтому так привлекало писателя, приводило в восторг любое проявление в детях готовности отстаивать себя, свою независимость и свое право. Подтверждением сказанному

может служить прелестно комическая сценка в миниатюре «Боевая поза»: *«Мальчик швырял камни, такой сильный мальчишка и такой маленький, что от каждого швырка закручивался в обратную сторону и мгновенно раскручивался назад, чтобы успеть захватить полет брошенного камня. Так он делал множество раз, как богатырь, сын царя Салтана, вылезший из бочки. <...> Я подошел к богатырю и, заложив руки назад, выпятив грудь петухом, сказал задорно, как бы вызывая на бой:*

– Ну?

Он мгновенно перестроился, тоже заложил руки назад, как ястреб, не моргая, уставился на меня в страшной серьезности. Я сделал вид, что испугался, отступая задом, чтобы не дать ему швырнуться в меня, повернулся и пошел своим путем. И сколько ни шел, сколько ни оглядывался, он все стоял и стоял в своей боевой позе» [Там же, с. 276].

Нельзя не почувствовать, как при всей спровоцированной рассказчиком игровой ситуации, ему нравится этот ребенок, он любит его, его задором, радуется его духу богатырскому. Он увидел в мальчишке родственную себе душу, готовую, как и он, отразить обиду, покушение на независимость, и вдохновился этим.

Личный опыт утвердил писателя и в других, важных для него оценках детства, взглядах на него. Он, например, считал, что жесткая система запретов в ранние годы лишает детей необходимых им переживаний, познаний, открытий. На всю жизнь в его памяти остался старик, обладавший удивительным даром понимания детей, их потребностей. В чем был секрет этого человека, который и много лет спустя виделся автору

воспоминаний чудесным волшебником? Ответ на этот вопрос – в рассказе о нем: «Стоило, бывало, любому мальчугану подойти к этому старику, когда он копался в своей садовой “школе”, как начиналась мелодия. Откуда она бралась – бог знает – из каких-то пустяков. Подойдет к нему восьмилетний мальчуган, и вот этот огромный великан, старый и почтенный, оставляет работу, усаживается куда-нибудь под куст, важно пригласит сесть рядом с собой и потихоньку шепнет:

– Давай покурим!

– Давай, – согласится мальчуган.

И вот появляется знаменитый портсигар из карельской березы, книжечка курительной бумаги и длиннейший мундштук. Скручиваются папиросы. Закуривают. Сидят под кустом, он, огромный Фет, и крошечный мальчик. Разговор короткий:

– Затянулся?

– Затянулся. Силюсь...

– А в нос умеешь?

– Нет.

– Вот смотри. А кольцами?

И вот запрокидывается большая серьезная голова назад, из прекрасных рыжеватых прокуренных усов вылетает синее кольцо, другое, третье...» [14, т. 8, с. 26–27].

Рассказчик признался, как «теплым током от сердца» отзовутся в его памяти все эти встречи с человеком, обладавшим волшебной поющей кружкой, с человеком, который умел так общаться с детьми, так понимать их потребности и так открывать им самих себя и свои возможности. Наверное, многим это поведение взрослого, обязанного быть строгим моралистом и не потакать детским прихотям, покажется антипедагогичным, ненужным

и вредным. Но, по Пришвину, как раз такого рода послабления в воспитании детей необходимы. Они волнуют ребячью душу, будоражат сознание, дарят веру в свои силы и возможности, учат справляться со слабостями и закрепляют мужественное восприятие жизни. Значимость воспитательной практики чудного старика писатель подчеркнул повтором фразы: *«И такой теплой стружкой что-то переливается из сердца к голове!»* [Там же, с. 29]. Можно догадаться, что давал и через годы переживаниям теперь уже взрослого человека такой сердечный ток. Здесь и благодарность доброму волшебнику, и признательность за доверие, за уважение к детским стремлениям и потребностям, и вновь испытываемое счастье оттого, что это в его жизни было! Помнивший свое детство, знавший детей и как отец, и как учитель, Пришвин вывел главную, с его точки зрения, «вечную ошибку педагогов»: *«им надо, чтобы для детей все было правильно, а детям нужно неправильное»* [Там же, с. 347].

С первых писательских шагов Пришвин пришел к убеждению в необходимости никогда не отказываться от смелых, творческих порывов детства. В них истинное и самое верное, самое чистое. Они как сохранение души, а через нее и долготия. «По-видимому, – свидетельствовал он, – *этот мальчик живет у меня в душе, и скорей всего это я сам и ношу его в себе, как беременная женщина. В этом вынашивании мальчика и есть все, чем я богат»* [14, т. 7, с. 141]. В.Я. Курбатов, вспоминая выдающегося русского композитора Валерия Гаврилина, привел его поэтические строки, замечательно характеризующие эту личность: *«Все зовут меня мальчишкой, / Говорят, я боек лишко. /*

Мне все это очень лестно: / Быть мальчишкой прелестно» [7, с. 301]. Комментируя их, критик очень точно заметил: «Тут в который раз в человеческой и художественной истории видишь, что в *настоящем даре должно быть детство*, что оно непременно его черта, к смущению осмотрительных Сальери. <...>. *Это мы забываем детство, а то и смущаемся его беспечностью*, притворяясь, что всегда были серьезны и умно-рассудительны. *В гении оно живет счастливо и свободно*, как живут и все возрасты, не тесня друг друга в обнимающей полноте» [Там же, с. 301–302].

Пришвину было дорого осознание детского в себе. Вот характерное для него признание: «Та единая тема, над которой я работаю, *это дитя, которое я сохраняю в себе, мальчик*» [14, т. 8, с. 33]. Он неустанно заботился о «детстве своей души», ни за что не хотел его утрачивать, поэтому-то, по его словам, защищал его «с необычайной последовательностью и жестокостью к другим сторонам жизни» [Там же, с. 192–193].

Радовался художник и своим открытиям детскости в окружающих его людях. С удовлетворением увидел он важное для себя в своей будущей жене: «*Есть во всем образе Ляли что-то ребячье, как у меня в такой же степени мальчишеское, и в этом “будьте как дети” мы находим себе соединение той любви и другой*» [11]. Детское в человеке, полагал Пришвин, защищает от пошлости, сберегает чистоту и красоту отношений. А о том, как это важно, по его мнению, для представительниц слабого пола, говорит такой отзыв о любимом человеке: «*Чудо уже в том, что до 40 лет в женщине могла сохраниться девочка Ляля. Эта сохранность детства и есть источ-*

*ник ее привлекательности и свежести*. Напротив, практичность женщины нас отталкивает...» [11].

Заветным для личности «Великого Берендея» (В. Боков) [3, с. 104] «образом чистого детства» во многом определялось и своеобразие его творчества: «...Я с себя беру своего маленького героя... Мне удобен мальчик-герой, потому что я же сам, лично будучи от природы художником и поэтом в душе, <...> *чувствую себя всегда мальчиком...*» [15, с. 101]. Детскость у писателя, по справедливому заключению известного философа К.Г. Исупова, обрела «исключительное значение <...> в рамках пришвинской концепции “творческого поведения”» [6, с. 11]. Кредо художника – чтобы писать, надо беречь в себе ребенка, «*своего личного ребенка, в существо которого <...> и заключается то, что называется талантом*» [14, т. 8, с. 287]. Он был уверен, что без памяти детства, без ориентира на его ценности, без дитяти в себе нет настоящего творца: «*Художник есть такой человек, который сохранил в душе своей себя, как ребенка, и может по-своему смотреть на мир. Чем больше сохранился этот младенец, тем больше в творце простоты, целокупности, ясности*» [Там же, с. 313]. В 1939 г. писатель вновь акцентировал внимание на этом: «*Все крупные художники, которых я видел на своем веку, были похожи на детей*. Мне это было легко видеть, потому что с первых шагов литературной деятельности у меня открылась замкнутая душа и благодаря этому все эти замкнутые люди тоже отпирали свои души и *были как дети*. Через это я понял, что *сохраненное дитя с его Хочу есть основа таланта*, и вот почему мое первое произведение был детский рассказ и сейчас



последнее, что я написал, “Лисичкин хлеб”. Хочу и Надо. Я не могу вашего дитя заменить своим... <...> Но я могу преподать вам гигиенические правила для охраны своего дитя, то, что Надо: то Надо, которое уберегло моего младенца» [11].

Писатель прямо указывал на те достоинства детей, которые были для него, как мастера слова, художника, значимыми: «А дитя это: 1) Творец, 2) Знает правду. 3) Обладает полнотой воли (хочу): он сам по себе. И даже когда плачет, то плачем своим требует. <...> И каждому дитяте дано испытание борьбы его “хочется” с “так надо”, и победителем бывает такое дитя, у которого его “хочется” для других переходит в “так надо”: это и есть истинные победители и творцы культуры» [Там же]. Нельзя не увидеть, что творческий процесс Пришвин рассматривал с учетом факторов детского жизнетворчества, но принимал его только в созидательной динамике, в торжестве свободы как осознанной необходимости. По его убеждению, лучшими достижения становятся тогда, когда детскость и талант обретают свое духовное единство: «...каждый великий поэт вершиной своего творчества соприкасается с душевным миром детей...» [14, т. 8, с. 471]. Пришвинское восприятие детства, суждения о нем основывались не только на осознании его неповторимого очарования, но и на видении в нем жизненного идеала, помогающего выстраивать людскую жизнь, созидать в ней истинные смыслы.

В раздумьях многих мыслителей и художников слова XIX и XX вв. нашли свой самый живой отклик слова Спасителя, адресованные праведным мужам: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не буде-

те как дети, не войдете в царство Небесное» [Мф.: 18: 1–3]. Над ними размышляли, представляя свои толкования, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Н.Ф. Федоров, Ф.К. Сологуб, А.М. Ремизов, В.В. Зеньковский. Отсылки к евангельскому взгляду на дитя – прямые и косвенные – есть в произведениях Ф.К. Сологуба, З.Н. Гиппиус, А.М. Ремизова, К.Д. Бальмонта, в статьях М.А. Волошина и С.Н. Дурылина, в романах М.А. Шолохова, работах художника М.В. Нестерова и других творцов русской культуры [см.: 4, с. 433–440].

К мыслям о важности сбережения детского начала человеком вообще, а творческой личностью особенно, Пришвин также обращался постоянно. Однако, надо заметить, что он не идеализировал детей. В его размышлениях мы найдем и негативные оценки в их характеристиках. Жизненные встречи давали разнообразный материал для этого. Определенное возражение, например, у него вызывало расхожее сравнение «дети – цветы жизни». Признавая его справедливость по отношению к частным, конкретным образам, он вместе с тем указывал и на другие их проявления: «Когда говорят о детях, как о цветах, то, значит, в глубине себя исходят от своих детей, от собственного чувства жизни. Само собой, поводом могут быть и чужие дети, в которых и выражается свое чувство жизни. Но бывает взгляд на детей как бы со стороны и как на чужих, тогда через лицо ребенка просвечивают бесчисленные пороки его предков. Эти дети очень страшны. Вообще это прозрение страшно. У меня это было лишь раз (мистически), а так для всех это понятно, если смотреть на детей беспризорных» [14, т. 8, с. 212].

Пришвин видел, как искажается, даже уродуется чистый мир ребенка, когда он оказывается отстраненным от дома, семьи, когда оставлен без присмотра, лишен элементарной заботы, внимания, любви. В нем прорастают тогда всевозможные духовные недуги, возникает склонность к безнравственным, дурным поступкам. Не исключал писатель и того, что ребенок может быть жесток. Подобного рода порывы он сам испытывал в детские годы, а потом наблюдал проявление этого свойства у других ребятишек. *«А ведь был я разбойник, и все думали, что из меня выйдет разбойник»* [11]. Однако при этом он понимал и причины таких поступков, и пути избавления от них, и необходимость помощи детям, в которой они нуждаются, чтобы преодолеть в себе плохое, ибо чутка и отзывчива душа ребенка. Для писателя важно было в общении с самыми, казалось бы, распушенными детьми находить способы и возможности направлять их к хорошему. Вот какой «рецепт» предлагал писатель для противостояния детским порокам и для их изживания: *«...заведется в классе такой ученик, да, в каждом классе есть такой, и учителю надо непременно свое отношение к классу складывать, начиная с этого разбойника: “с ним справлюсь, а остальные сами придут ко мне”. Так и во всей жизни, везде и всюду со злой силы начинать устройство: надо злую силу заставить творить добро (как у Гете). Или наоборот: не обращая внимания на злую силу, поднять все доброе так, чтобы злая сила увидела, что ей делать тут нечего. Возможно, и в школе именно такой истинный путь борьбы с недугами: чтобы хорошие ученики сами стали на сторону учителя»* [Там же].

По убеждению Пришвина, ребенок может быть «поврежден», но ему всегда можно помочь и его можно «сделать готовым человеком».

Осознавая, что не все «дети сами по себе хороши», этот «чрезвычайно своеобразный и интересный мыслитель», в оценке П.Л. Капицы [15, с. 147], стремился растолковать, пояснить свое понимание евангельского завета «будьте как дети». Так, следует отметить, что, относя это пожелание к людям взрослым, Пришвин имел в виду следующее: *«чтобы они, оставаясь <...> умными и добрыми, в то же время были и просты, как звереныши»* [14, т. 8, с. 383]. Это сравнение скрывает в себе многие ценные для писателя смыслы. Просты – это и естественны, непосредственны, бесхитростны, простодушны, лишены всякой вычурности. Именно эти качества в людях приводили его к заключению: *«Если взрослый человек бывает похож на ребенка, то это во всем человеке самое лучшее»* [Там же].

«Совершенную простоту», какая свойственна детям, Пришвин называл и в качестве одного из начал, основ искусства [14, т. 7, с. 234]. Свою творческую деятельность писатель соотносил с этой установкой, подтверждением чему является такое его признание: *«Детский рассказ трудно написать, потому что не смеешь решиться и кажется мелькнувшая возможность... глупой... На самом же деле это не глупость мешает, а умность не дает быть самому как дети. Вот именно надо быть самому как дети, чтобы написать детский рассказ»* [11]. Сделав эту запись 3 августа 1938 г., Пришвин через полгода вновь вернулся к мысли, в ней выраженной: *«Для того, однако, чтобы написать хороший рассказ для детей, мне надо*

*сделаться самому маленьким и не склоняться к детям, а действительно стать точно таким. И вот когда <...> становишься на увлекающий тебя собственный как бы мальчишески-озорной путь, то и кажется тогда, будто удрал из классной комнаты...» [11].* Автор-художником приветствовались «героические движения, на которые способны, – по его мнению, – главным образом дети и юноши», восторженно принимались дерзость, смелость детских решений, разрушавших запреты, сковывавшие порывы свободного духа, готовность отстоять свою независимость и свое право. «Какая цена поступку, – восклицал писатель, – когда он обдуман и риск их для него устранен. Это путь старых людей, испуганных жизнью. В этом свободном движении и заключается смысл: “Будьте как дети”, и все искусство в этом и все чудо жизни» [Там же].

Дневники писателя свидетельствуют о пристальном внимании его к событиям эпохи, отразившимся в постоянных откликах на них в суждениях прямых и честных. Он утверждал право и обязанность художника «быть современным всему», вокруг совершающемуся, считая это свойство «величайшей редкостью в мире». Сам Пришвин обладал такой «редкостью», более того, он остается современным и сегодня. Но любопытно и другое: отстаивая свою позицию, он тут же не забывал напомнить о заветном: «в то же время сохранять в своей душе себя как ребенка» [Там же]. Указанные черты, по его мнению, способствовали бы гармонизации мира, его гуманизации, устранению насилия и зла: «Если бы так удалось, то можно бы служить будущему человеку, не тратя себя. Можно бы спасать без распятия, воскресать, не умирая» [Там же].

Очевидно, что писатель был солидарен и с предшественниками, и с современниками в своем признании детства (детскости) как нравственного образца для человека. Итогом его размышлений по этому вопросу можно считать такое заключение: «Сохраненное в себе дитя для детей – вот мировой капитал человечества, сила искусства от простых сказителей и до Шекспира» [13].

Есть в книге поэтических миниатюр М.М. Пришвина зарисовка под названием «Смысл улицы». Писатель пытается «найти для себя на улице смысл данной минуты», а, может быть, даже не смысл, а момент, в котором бы произошло соприкосновение, соединение его «внешней жизни» с жизнью души. Все вокруг кажется чуждым, ненужным, мертвым. Но рассказчик не хочет смириться с происходящим, ибо уверен, что где-то же должен этот смысл быть! А далее и происходит его открытие-узнавание, сразу же определившее то, чего он так жаждал: «Вдруг я увидел у края тротуара кучу песка, а возле кучи сидели маленькие дети и своими игрушечными формочками делали из влажного песка пироги. И тут, – заключал автор, – я узнал возле этой кучи песку то самое, чего мне так не хватало и что я назвал смыслом улицы» [14, т. 7, с. 289]. Что открыла Пришвину увиденная картина? Улица – сама жизнь города, страны, народа. Значит, дети – ее смысл. Но в них был заключен и смысл творческой работы самого писателя – «великого психолога земной жизни» [15, с. 77]. Такой вывод был сформулирован им самим: «Самое же главное, что было мне во всеобщей, это что я – детский писатель и так этим жить буду и этим кончу жизнь я для детей» [11]. Любому настоящему учителю, педагогу понятно и близко это признание мастера.

## Библиографический список

1. Бальмонт К.Д. Автобиографическая проза. М., 2001.
2. Блок А.А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М., 1971.
3. Воспоминания о Михаиле Пришвине. М., 1991.
4. Дворяшина Н.А. Нравственный образец жизни человека в творческом сознании русских писателей // Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII: сборник трудов конференции. Брно, 2018. С. 433–440.
5. Дворяшина Н.А. Феномен детства в творчестве русских символистов (Ф. Сологуб, З. Гиппиус, К. Бальмонт). Surgut, 2009.
6. Исунов К.Г. Эстетика преобразования: детский взгляд на вещи // Космос детства: Антология. М., 2009. С. 5–17.
7. Курбатов В.Я. Перед вечером, или Жизнь на полях. Псков, 2003.
8. Моложавенко В.С. Тайны красоты. Книга о цветах. М., 1993.
9. Мориц Ю. Запах ландыша. URL: <http://www.owl.ru/morits/stih/off-records346.htm> (дата обращения: 07.02.2023).
10. Мориц Ю. Собственное небо. URL: <https://rustih.ru/yunna-moric/yslid=Idu8a5lvxa94877818> (дата обращения: 07.02.2023).
11. Пришвин М.М. Дневники 1905–1947 гг. (Публикации 1991–2013 гг.). URL: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/dnevnik-otdelno/index.htm?ysclid=Iduf2122m621058063> (дата обращения: 05.12.2022).
12. Пришвин М.М. Дорога к другу: Дневники. М., 1982.
13. Пришвин М.М. Незабудки. URL: <https://traumlibraru.ru/book/prishvin-nezabudki/prishvin-nezabudki.html?ysclid=Iduqv2syic202396274> (дата обращения: 05.12.2022).
14. Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8 т. М., 1982–1986.
15. Пришвин и современность: сборник / сост. П.С. Выходцев. М., 1978.
16. Пришвина В.Д. Искусство видеть мир // Пришвин и современность. М., 1978. С. 28–66.
17. Розанов В.В. Сочинения. М., 1990.
18. Цветаева М.И. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 2. М., 1994.
19. Цыбин В.Д. Во всем поэт // Пришвин и современность. М., 1978. С. 77–79.

## References

1. Balmont K.D. Avtobiograficheskaya proza [Autobiographical prose]. Moscow, 2001.
2. Blok A.A. Sbranie sochinenij: v 6 t. [Collected works in 6 vols.]. Vol. 5. Moscow, 1971.
3. Vospominaniya o Mixaile Prishvine [Memories of Michael Prishvin]. Moscow, 1991.
4. Dvoryashina N.A. Moral model of human life in the creative consciousness of Russian writers. *Current Issues of the Russian Language Teaching XIII*. Brno, 2018. Pp. 433–440. (In Rus.)
5. Dvoryashina N.A. Fenomen detstva v tvorchestve russkix simvolistov (F. Sologub, Z. Gippius, K. Balmont) [The phenomenon of childhood in the work of Russian symbolists (F. Sologub, Z. Gippius, K. Balmont)]. Surgut, 2009.
6. Isupov K.G. Aesthetics of transformation: a children's look at things. *Space of childhood. Anthology*. Moscow, 2009. Pp. 5–17. (In Rus.)
7. Kurbatov V.Ya. Pered vecherom, ili Zhizn na polyakh [Before the evening, or Life in the fields]. Pskov, 2003.
8. Molozhavenko V.S. Tajny krasoty. Kniga o cvetakh [Secrets of beauty. A book about flowers]. Moscow, 1993.
9. Moritz Yu. Zapakh landysha [The smell of lily of the valley]. URL: <http://www.owl.ru/morits/stih/off-records346.htm> (In Rus.)
10. Moritz Yu. Sobstvennoe nebo [Own sky]. URL: <https://rustih.ru/yunna-moric/yslid=Idu8a5lvxa94877818> (In Rus.)
11. Prishvin M.M. Dnevnik 1905–1947 gg. (Publikatsii 1991–2013 gg.) [Diaries 1905–1947 (Publications 1991–2013)]. URL: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/dnevnik-otdelno/index.htm?ysclid=Iduf2122m621058063> (In Rus.)

12. Prishvin M.M. Doroga k drugu: Dnevnik [Road to a friend: Diaries]. Moscow, 1982.
13. Prishvin M.M. Nezabudki [Forget-me-nots]. URL: <https://traumlibraru.ru/book/prishvin-nezabudki/prishvin-nezabudki.html?ysclid=Iduqv2syic202396274> (In Rus.)
14. Prishvin M.M. Sobranie sochinenij: v 8 t. [Collected works in 8 vols.]. Moscow, 1982–1986.
15. Prishvin i sovremennost [Prishvin and modernity]. P.S. Vykhodtsev (compl.). Moscow, 1978.
16. Prishvina V.D. The art of seeing the world. *Prishvin i sovremennost*. Moscow, 1978. Pp. 28–66. (In Rus.)
17. Rozanov V.V. Sochineniya [Writings]. Moscow, 1990.
18. Tsvetaeva M.I. Sobranie sochinenij: v 7 t. [Collected works in 7 vols.]. Vol. 2. Moscow, 1994.
19. Tsybin V.D. In all poet. *Prishvin i sovremennost*. Moscow, 1978. Pp. 77–79. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 15.02.2023, принята к публикации 15.03.2023

The article was received on 15.02.2023, accepted for publication 15.03.2023

#### 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](mailto:dvoryashin@bk.ru)

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-53-66

УДК: 821.161.1-3Чехов А.П.

**Э.С. Афанасьев**Независимый исследователь,  
108811 г. Москва, Российская Федерация

## Текст и подтекст в художественной прозе А.П. Чехова

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема адекватного прочтения произведений художественной прозы Чехова, актуальная, по нашему мнению, и по сей день, несмотря на внушительную исследовательскую литературу по творчеству писателя. Этим обстоятельством объясняется и выбор темы статьи, которая нередко фигурирует в научной литературе о творчестве Чехова, но не получила достаточного теоретического обоснования. Термин «поливалентность» текста, предложенный структуралистами, означающий наличие в тексте отсылок к другим художественным языкам, вполне релевантен, по нашему мнению, по отношению к чеховским текстам, в которых эксплицируется художественный язык дочеховского реализма при одновременной импликации художественного языка реализма постклассического. Мы полагаем, что это явление обусловлено спецификой чеховской эстетической концепции мира и человека, отражающей ориентацию художественного мира Чехова на мир действительный без традиционных для художественной литературы посредников между ними – авторов произведений в функции высшей оценочной инстанции. Отсюда два важных следствия: персонаж Чехова – реальный единичный человек, субъект личного бытия; модус его существования – экзистенция. Его онтологический статус включает первичные, природные способности человека – физические, душевные и умственные. Тем самым чеховский персонаж органически вписывается в ряд природных существ, отличаясь от них наличием рефлексии и воображения, посредством которого персонаж творит свой вымышленный статус. Таким образом, чеховский персонаж существует как бы в мире реальном, подчиняясь порядку вещей (план имплицитный) и в мире вымышленном (план эксплицитный). На материале нескольких чеховских произведений с «дуэльным» конфликтом мы показали, как следует при интерпретации чеховских текстов различать эти планы, опираясь на художественную парадигму чеховского реализма и учитывая своеобразные знаки в тексте, адресованные автором произведения читателю в форме различного рода парадоксов, органично присущих миру действительному. Мы полагаем, что предложенная нами методика интерпретации повествовательных произведений Чехова релевантна и по отношению к его драматическим текстам.

**Ключевые слова:** эстетическая концепция мира и человека, онтологический статус, классический реализм, постклассический реализм, экзистенция, «поливалентный» текст, «дуэльный» конфликт, иронический модус

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Афанасьев Э.С. Текст и подтекст в художественной прозе А.П. Чехова // Литература в школе. 2023. № 2. С. 53–66. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-53-66

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-53-66

**E.S. Afanasyev**

Independent Researcher,  
Moscow, 108811, Russian Federation

## Text and overtone in Chekhov's fiction

**Abstract.** The article deals with the problem of adequate reading of Chekhov's works of fiction, which, in our opinion, is relevant to this day, despite the amount of impressive research literature on the writer's oeuvre. The choice of heading the given article is also put down to this circumstance. This topic often appears in the literature on Chekhov, but has not received sufficient theoretical substantiation yet. Proposed by structuralists, the term "polyvalency" of the text, which stands for reference to other artistic languages in the text, is quite relevant in relation to Chekhov's texts, in which the artistic language of pre-Chekhov's realism is replicated while implying the artistic language of Chekhov's realism. We believe that this phenomenon is due to the specifics of Chekhov's aesthetic concept of the world and man reflecting the orientation of Chekhov's artistic world to the real world without the traditional literary mediators between them – the author of the work, who function as the ultimate judge. Hence, there are two important consequences: Chekhov's character is a real individual, a subject of their personal being; and their mode of being is existence. Their ontological status includes primary, natural abilities: physical, spiritual, and mental. Thus, Chekhov's character organically fits into a number of natural beings, differing from them by reflection and imagination, through which they create their fictional life status. Thus, Chekhov's character exists in the real world, obeying its inherent order of things (the implicit plan) and in the fictional, "literary" world (explicit plan). Based on the material of several Chekhov's works with a "dueling" conflict, we have shown how one should distinguish these plans when interpreting Chekhov's works within the artistic paradigm of Chekhov's realism, taking into account the peculiar signs in the text, which are addressed by the author to the reader in the form of paradoxes – the real world phenomena. We believe that the proposed method of interpreting Chekhov's prose is also relevant to his drama.

**Key words:** the aesthetic conception of the world and man, an ontological status, classical realism, postclassical realism, existence, a “polyvalent” text, a “dueling” conflict, the ironic mode

CITATION: Afanasyev E.S. Text and overtone in Chekhov's fiction. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 53–66. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-53-66

«Поливалентность» текста<sup>1</sup> в художественной прозе Чехова отмечали многие исследователи его творчества. «Наряду с главным руслом действия», – писал З.С. Паперный, в чеховских текстах «развертываются “микросюжеты” <...>. Вроде планеты с маленькими спутниками» [9, с. 176]. По мнению В.М. Марковича, структура чеховского текста «задает по крайней мере две смысловых перспективы, одна из которых определяется основным направлением развертывания сюжета, другая – периферийными по отношению к нему деталями и мотивами. Эти перспективы не совпадают одна с другой, но в то же время и не отрицают одна другую. Специфика отношений между ними – в некоторой неопределенности, провоцирующей читательскую активность» [8, с. 26]. И М.М. Гиршман говорит о «принципиальной двуплановости чеховского повествования, о взаимосвязи в нем эпического и лирического планов при доминирующей роли плана эпического» [2, с. 374]. Однако эпический план

он истолковывает в духе классического реализма: «...правда и красота – это именно всеобщие и объективные ценности, направлявшие и направляющие сложное, запутанное и внутренне противоречивое течение жизни» [Там же, с. 369].

Между тем характер структуры чеховских художественных текстов обусловлен спецификой реализма постклассического, в котором художественный мир референтен *действительности* в ее имманентном бытии. Термин «реализм» как название одного из художественных методов нередко порицали за его условность: здесь, как и в других художественных методах, между мирами действительным и художественным необходим посредник, т.е. автор произведения, который является *творцом* художественного мира. Существует, однако, *первичный* уровень бытия человека, который обусловлен *объективным* порядком вещей, а не теми закономерностями, которые приписывает ему писатель. Этот порядок реализуется через онтологический статус *реального* единственного человека: физические, душевные и умственные способности, которые обнаруживаются в пространстве и времени в процессе *личного* бытия. Сущность бытия на первичном его уровне – экзистенция, эмоциональная ориентация индивида в окружающем его мире, обеспечивает его

<sup>1</sup> По Ц. Тодорову, поливалентность текста – это игра, в которую «новый текст вступает со старым. В поливалентном тексте слова отсылают нас сразу в двух направлениях; игнорирование того или другого из них ведет к непониманию текста» [11, с. 58]. И далее: «Новый текст образуется <...> путем отсылки к <...> какому-то конкретному стилю, какой-то конкретной традиции, какому-то конкретному типу обращения со словесным материалом и поэтическими приемами» [Там же, с. 60].



связь с другими индивидами. Человек отличается от природных существ наличием у него рефлексии и воображения. В процессе самоидентификации, поиска своего «я», он примеряет на себе престижные модели поведения, «компенсируя» тем самым ограниченность внутренних ресурсов. Каждый индивид, интеллигент в особенности, сознает себя мыслящим человеком, по-своему сознающим мироустройство и свое собственное положение в мире; два этих фактора, объективный и субъективный, обуславливают перипетии личного его бытия. Индивид живет как бы в двух мирах – в реальном и в виртуальном. Таким он и предстает в художественном мире Чехова. «Двоемирие» личного бытия чеховского персонажа обусловило структуру чеховских художественных текстов, их «поливалентность».

Специфика чеховского реализма, в частности, наличие в его художественных текстах разных художественных парадигм, существенно усложняет проблему их интерпретации. В.И. Тюпа даже полагает, что «оптимистически настроенный читатель получает возможность надеяться чеховский текст позитивным завершающим смыслом, а настроенный пессимистически – негативным» [12, с. 49]. Однако читатель произведений Чехова прежде всего сталкивается с проблемой разграничения в тексте разных художественных парадигм, и мы постараемся помочь в этом читателю.

В рассказе «Учитель словесности» Никитин, ведущий его персонаж, вчерашний бедный студент, обитавший в мебелированных комнатах, по окончании курса словно бы вытянул из рук судьбы выигрышный билет: теперь он учитель

гимназии, хорошо принят местной интеллигенцией, женился по любви на дочери генерала, и жизнь его потекла, как молочная река в кисельных берегах. Но вдруг однажды его посещает странное чувство, что в этом благоустроенном личном мире ему стало как-то не по себе. И хорошо устроенный быт, и увеселения местной интеллигенции представляются ему пошлостью, и свой статус педагога ставит он под сомнение. Мысль об уходе поселилась в его сознании, и он даже занес эту мысль в дневник, который он завел, подражая, по-видимому, литературным героям. Но здесь автор поставил точку. Что она означает? Этот вопрос автор задает читателю. Ситуация ухода в произведениях классического реализма (и не только в них) обычно знак того, что герой внутренне перерос свою среду и ищет другой путь жизни. Отнесем ли мы Никитина к таким героям? В тексте рассказа имеется немало подробностей, свидетельствующих о заурядности Никитина, о том, что по своим духовным запросам он не выше своей социальной среды. Приземленность Никитина выражена и имплицитным сравнением его с упитанным котом, в котором он увидел себя самого, такого же сытого и самодовольного. Не потому ли комнатная собачонка Шелестовых приходила в неистовство, когда к ним приходил Никитин, а крупный пес Сом пачкал слюной его брюки? В этом ряду оказалась и жена Никитина, Маша, к которой, будучи еще холостым, мысленно он обращался в предполагаемом письме: «Милая моя крыса!» [13, т. 8, с. 320]. Вероятно, для Никитина пробил час, когда его сознание достигло того уровня зрелости, когда человек обращает свой взор внутрь себя и задается

вопросом: «Неужели это моя судьба и ничего уже нельзя изменить?». С кем не бывает? И отчего не помечтать о какой-то иной, счастливой судьбе? Уйти от судьбы сложнее.

Явление «поливалентности» художественного текста справедливо названо игрой – автора с читателем, и читатель чеховских художественных текстов должен знать правила этой игры. Исследователей рассказа «Огни» смущает заявление рассказчика в его финале: «Ничего не разрешишь на этом свете!» [13, т. 7, с. 140]. Такого рода скептицизм исследователи не готовы приписать автору рассказа, поскольку реализм во многом обязан своему названию его гносеологическому пафосу, и приходится как-то объяснять этот чеховский парадокс. С.А. Кибальник полагает, что «в творчестве писателя (Чехова. – Э.А.) зрелого периода отчетливо ощущается философская, в особенности гносеологическая проблематика» [5, с. 32]. Между тем читатель, аналог чеховского индивида, должен сознавать себя во «внутреннем мире» произведения как в действительности, вместе с тем понимая художественный язык произведения. Речь в этом рассказе идет, как всегда в произведениях Чехова с «дуэльным» конфликтом, о трудностях общения в личном бытии индивидов, что обусловлено спецификой их онтологического статуса. Согласно этому статусу уровень их сознания – *эмоциональный*. Хаотический вид стройки производит на каждого из персонажей рассказа определенное *впечатление*. И если солидный, семейный человек инженер Ананьев провидит в хаосе поступь цивилизации, то у практиканта Штенберга этот хаос ассоциируется с баталиями древних народов, от которых не оста-

лось и следа: их стерло беспощадное время. И рассказчику стройка представляется картиной словно бы «не от мира сего» [13, т. 7, с. 106].

Есть ли возможность – да и необходимость – свести впечатления этих персонажей к некоей «общей» идее, если каждый из них видит мир *по-своему* и совсем не озабочен тем, чтобы свои наблюдения верифицировать. Антураж рассказа никак не соответствует философской его проблематике. Строители отдыхают после работы, попивают вино и, конечно, беседуют. Штенберга, как и рассказчика, клонит ко сну. Однако инженер Ананьев, по-видимому, уязвленный скептицизмом студента, в качестве старшего товарища считает себя обязанным быть его нравственным наставником и желает ему доказать, что без «общей» идеи человек может быть опасен для других людей, апеллируя тем самым к вечным духовным ценностям, огражденным от скептицизма. И хотя Ананьев иллюстрирует свою «идею» пространством рассказом о том, как в молодости он, исповедуя теорию бренности всего сущего, едва не совершил подлость по отношению к несчастной женщине, исповедь его не произвела на молодого человека никакого впечатления. «Тэк-с... – процедил сквозь зубы студент, когда инженер кончил. – Такие-то дела на этом свете! Лицо его по-прежнему выражало мозговую лень, и, по-видимому, рассказ Ананьева не тронул его нисколько» [Там же, с. 136]. Для Штенберга Ананьев авторитет в качестве инженера, но не в качестве нравственного наставника. И многое другое мешает их взаимопониманию: характеры, возраст, жизненный опыт, самолюбие...

Индивид познает свое «я» только на собственном опыте [6, с. 20], а потому роль Ананьева в качестве духовника молодого его коллеги явно ему не удалась. «Мыслящие» люди в произведениях Чехова – это своего рода «блудные дети», которые, насладившись ролью виртуального героя, неизменно возвращаются в границы личного бытия. Утром рассказчик увидел гостеприимных строителей в ином свете: оба они дружно переругивались с возчиком, который навязывал им какой-то котел. Оба они принадлежат к одному цеху – строителей, а не философов, что в мире Чехова имеет значение. Увидев направленный на него взгляд гостя, Штенберг напустил на себя тот скучающий вид, которым он щеголял вчера.

Очевидная реминисценция из классики – можно ли представить «лишнего человека» без маски скучающего интеллигента? Рассказчику становится понятным *подтекст* ночной дискуссии: строители железной дороги устроили для гостя небольшой спектакль, представившись *мыслящими* людьми – и не столько по причине тщеславия, сколько от скуки жизни, о чем свидетельствует и Ананьев: «Только и удовольствия в этой скучище, что вот вина выпьешь да пофилософствуешь...» [13, т. 7, с. 139]. Чеховский персонаж воспринимает мир на уровне эмоций; когда же он пытается отыскать в многообразии и пестроте явлений «общую» идею, он вынужден признаться: «Да, ничего не поймешь на этом свете!» [Там же, с. 140]. Такова *онтологическая* проблема рассказа: согласие между индивидами возможно только при условии взаимного признания суверенности каждого; отношения ученик – учитель бесплодны

и порождают ненужную конфронтацию. Чеховский персонаж охотно гримируется под героя писателей классического реализма. Не потому ли чеховские произведения производят впечатления их незавершенности («открытые финалы»), что читатель проходит мимо их подтекста?

Чехов унаследовал два основных типа сюжета, характерных для русского реалистического романа XIX в. – «история души человеческой» и сюжет с «дуэльным конфликтом». Последний из них наглядно представляет мотивы поведения чеховских персонажей, которые продуцируют конфликтные ситуации.

Посещая монастырь, княгиня Вера Гавриловна («Княгиня») как будто бы внутренне перерождается, сознает себя чуть ли не ангельским существом, по крайней мере, «птичкой», посланной осветить суровую жизнь монахов светом любви и радости. Возможно, это чувство умиления – напускное, но что если в стенах монастыря она приходит в состояние душевной раскрепощенности, и у нее возникает желание общения – с кем угодно? Хотя бы и с доктором Михаилом Ивановичем, некогда служившим в ее имении. Добрый знак! Знать бы только ей, что доктор на нее обижен за беспричинное увольнение. Вызванный княгиней на откровенность, доктор разразился инвективой, саркастически освещая подлинный, по его мнению, характер княгини, существа деспотичного, высокомерного, для которой зависимый от нее человек не более чем кукла в кукольном театре, созданном для забав праздного, скучающего человека. Со всем злорадством человека, вымещающего на одной из сильных мира сего чувство негодования человека

подневольного, доктор вдохновенно рисует полицейские порядки в ее имениях, лицемерные, показательные благодеяния – и даже по отношению к монастырю – ради тщеславия. Чего же добивается доктор? В позиции обличителя он сознает себя фигурой социально значимой, и душевные силы в нем концентрируются в сгусток ярости и злости.

Конфликт доктора с княгиней хорошо смотрелся бы в обличительном произведении (ситуации чеховских произведений, как правило, проецируются на ситуации произведений классического реализма). Персонажу Чехова он внеположен, поскольку индивид не уполномочен автором быть идеологом, а в личных отношениях конфликт как тип отношений между людьми не сулит индивиду душевного блага, к чему человеческие отношения прежде всего и предназначены. И вот результат – доктор вдруг увидел перед собой оскорбленную, беззащитную женщину и понял, что его, что называется, занесло. Внешние атрибуты человека (княгиня и доктор) вдруг утратили свое значение и родовое в нем (мужчина и женщина) дало о себе знать. Ситуация «дуэльного» конфликта словно бы трансформировалась в ситуацию парадоксального randevu. Так незримая рука порядка вещей регулирует поведение индивида. И доктор извинился перед княгиней. Чувство благородной ярости сменилось сознанием постыдной оплошности в отношениях с женщиной.

А каково ожидаемое поведение самой княгини? Кипит ли в ней негодование? Пытается ли она опровергнуть своего оппонента? По крайней мере, ей пристало бы с доктором объясниться. Ничуть не бывало. Грубость

доктора словно бы стимулировала сладкое чувство жалости к себе самой. Княгиня словно забыла о своем социальном статусе. Отдаваясь сентиментальному настроению, княгиня воображает, что ее незаслуженно оскорбили как женщину, и ей сочувствует даже природа, и в мире звуков слышится ей что-то грустное; слезы льются из ее глаз, и на душе становится легче. Совсем как в сентиментальном романе! Княгиня обрела свою вторую, привычную для нее ипостась – в защитных целях, а потому пережитое событие не помешало ей хорошо, вкусно покушать на сон грядущий. Сколько у человека этих спасительных для него уголков души, в которые он прячется, когда оказывается в плену житейских невзгод! А утром княгиня уже не думала о докторе, предвкушая прощание с монахами, конечно же, сожалеющими о столь кратковременном ее визите. И доктор пришел ее провожать, извинился за недостойное свое поведение и униженно поцеловал руку княгини. Так что княгиня уезжает из монастыря, сознавая себя общей любимицей.

Итак, доктор покаялся! Читатель же может удостовериться в том, что княгиня притворщица и едва ли искренне верующая. Помимо точки зрения доктора, в произведении имеются детали, которые свидетельствуют о том, что княгиня существо тщеславное, склонное к самообману, особенно если судить по стилю ее речи, несколько вычурной, не в меру эмоциональной. Покупая за деньги мнимое обожание ее монахами, она играет привычную и столь любимую ею роль. И архимандрит, изъясняющийся с княгиней сухими фразами, по-военному, как отмечает повествователь, вынужден ей служить,

сгоняя для ее встречи толпу монахов и послушников во избежание неприятностей, поскольку княгиня, по свидетельству доктора, способна подать на него жалобу в вышестоящие инстанции. Словом, доктор эксплицировал тот образ княгини, который она с негодованием отрицает, но который обнаруживается в ее поведении в монастыре. Итак, и доктор, и княгиня сыграли свои роли, не делающие им чести в глазах читателей, хотя доктор сумел встать выше своей обиды. Худой мир лучше доброй ссоры. Как трудно человеку в общении быть самим собой! Такова семантика подтекста, вытекающая из чеховской эстетической концепции человека.

Общение – способ самопознания и одновременно позитивный фактор внутреннего состояния чеховского персонажа. Ведь он существует в эпическом мире, со всем этим миром соприсутствуя. Почему же общение между чеховскими персонажами так часто принимает характер «дуэлей»? С.Л. Степанов полагает, что в процессе этих «дуэлей» вскрывается структура сознания персонажей, «которая оказывается значимой и которая, по-видимому, есть главный предмет художественного исследования <...>» [10, с. 22]. Поскольку же чеховские персонажи отличаются в этом плане, иногда существенно, принцип «равноудаленности конфликта» ставится ученым под сомнение. И В.И. Камянов также считает, например, Андрея Рагина пессимистом, а Ивана Громова оптимистом («Палата № 6») [3, с. 10].

Разумеется, чеховские персонажи отличаются друг от друга по их индивидуальным качествам, однако глубинная причина «дуэльных» конфликтов заключается в другом. В.Б. Катаев

обосновывает принцип «равнораспределенности конфликта» вследствие сходства судеб чеховских персонажей, например, в той же «Палате № 6», их зависимостью от внешнего мира: «...оба героя разбиты, раздавлены грубой жизнью <...>. Оба бессильны в этом неравном поединке ...» [4, с. 190]. Но сам доктор Рагин видит иную причину жалкого их положения: «Слабые мы, дрянные мы <...> Вы умны, благородны, с молоком матери всосали благие порывы, но едва вступили в жизнь, как утомились и заболели... Слабы, слабы!» [13, т. 8, с. 132]. По разным причинам их личная жизнь не удалась, что и побуждает их играть внеположные им роли: Рагина – философа и духовника, Громова – протестанта. Не каждый индивид может достойно терпеть «холод жизни» и терпеливо познавать собственное «я», чтобы обрести душевное равновесие. Вымышленное, ложное «я», как следствие несогласия индивида со своей судьбой, с порядком вещей, согревает его душу энергией конфронтации, в чем и заключается его вина, в первую очередь – перед собой. Вообще чеховские персонажи всегда склонны «переодеваться», предпочитая реальной жизни жизнь виртуальную. Характерные для произведений классического реализма «дуэльные» конфликты *гносеологического* характера в творчестве Чехова переместились в аспект *онтологический*.

О.В. Богданова подвергла ревизии устоявшуюся интерпретацию рассказа Чехова «Человек в футляре», оспаривая традиционную его композицию, в частности, расстановку его персонажей: «Чехов сознательно не противопоставляет, но сопоставляет “парные” персонажи (Беликов – Буркин,

Беликов – Коваленко и т.д. – Э.А.), по ходу наррации снимая и нивелируя антитетичность образов, сближая и уравнивая их характеристики. В итоге антиномичные герои оказываются Чеховым сближенными и уподобленными» [1, с. 59]. В рассказе «Человек в футляре» Беликов почти карикатурен и представлен зловещим консерватором, в то время как противостоящие ему «мыслящие» люди – передовой интеллигенцией. Такова традиционная трактовка содержания этого рассказа – в духе идеологии сначала либеральной интеллигенции чеховской эпохи, а затем идеологии советской. При этом Буркин живописал Беликова не без таланта, и образ Беликова стал нарицательным у многих поколений читателей этого рассказа. О.В. Богданова, опираясь на концепт «равнораспределенности конфликта» в произведениях Чехова, во многом реабилитирует Беликова, объясняя мотивы его поведения особенностями его характера, спецификой его профессии, временем, которое сформировало его психологию, хотя и не отрицая «футлярность», ограниченность его натуры. С другой стороны, утверждает исследователь, «новые люди» – Буркин и Коваленко – весь свой темперамент направили на осуждение «ничтожного» Беликова, который, по их мнению, держит в своих руках бразды правления не только в гимназии, но и в городе. У страха глаза велики?

Не будем пересказывать содержание интересной статьи О.В. Богдановой, остановимся только на выводах ее автора: «Совокупность приведенных наблюдений позволяет делать вывод, что рассмотренная с иной точки зрения – “уравновешенная” – система персонажей рассказа перево-

дит мотив футлярной жизни на антуражный план, на уровень мотива человеческого *одиночества*, в рамках которого трагические ноты восприятия жизненной судьбы «человека в футляре» нарастают и усиливаются. Футляр Беликова уже не воспринимается исключительно *виной* героя (как в сознании нарратора-рассказчика Буркина), но становится *бедой* человечества (в представлении нарратора-повествователя, в итоге – самого Чехова)» [Там же, с. 66].

Представляется, что О.В. Богданова, очень грамотно прочитав чеховский рассказ, не фундировала должным образом свои рассуждения. В представлении исследователя, «футлярность» человека означает ограниченность его кругозора, бедность душевных ресурсов, формальное отношение к делу и к людям. Между тем существование человека (как и живых существ) немислимо без «футляра», тех факторов, которые определяют его «я», как природных, так и социальных. Здесь уместно вспомнить фигуру бродяги из рассказа «Мечты», определить «футляр» которого сопровождающим его сотским так и не удастся. Если деформируется «футляр» человека, он теряет свое лицо, если «футляр» разрушается, человек погибает («Скрипка Ротшильда», «Архирей»).

Специфику ситуации в этом рассказе попробуем определить через онтологический статус его персонажей. Согласно этому статусу, позитивное содержание их отношений заключается в согласии между ними (целое и его части), способствуя самопознанию и самоутверждению, т.е. упорядочивает как их личный жизненный статус, так и личные отношения, в то время как конфликт между

индивидами порождает в их отношениях хаос, он контрпродуктивен в отношении самого индивида. Беликов мешает жить «мыслящим» людям в соответствии с их «либеральной» идеологией, и они нацелены на то, чтобы свергнуть тиранию «человека в футляре», самонадеянно присваивая себе функцию идеологов. *В этом заключается их вина.* Беликов, напротив, старается упорядочить как свою личную жизнь, так и служебную. Он сторонник разумного порядка в человеческих отношениях, поддерживает общение с коллегами – по возможности, любит свой предмет. О Буркине и Коваленко как педагогах, кроме их «либерализма», ничего не известно, хотя внешность Коваленко, его постоянные стычки даже со своей сестрой, зычный голос, суковатая палка как-то не вяжутся с имиджем педагога. Он виртуально странствует во времени (историк) и в пространстве (географ), а в реальной жизни непоседа. Станный, своеобразный авторитет Беликова среди горожан его озадачивает, как озадачивает Буркина старостиха Мавра, которая за всю жизнь не покидала свою деревню. *Натура человека* в мире действительном озадачивает «мыслящих» людей как парадокс. Суетное желание исправить человека и порядок вещей питает их самооценку. И перед «мыслящими» людьми Беликов беззащитен. Вопрос, однако, в том, в чем состоит подлинная вина Беликова.

История Беликова с Варенькой была разыграна общественностью города как по нотам, и жители города приняли активное в ней участие, сведя смеха ради двух явно несхожих по характеру людей, «порадовав» жениха нарисованной на него карика-

турой. Антипод Беликова Коваленко поставил в любовной истории точку, спустив Беликова с лестницы за одно лишь обещание сообщить об их беседе директору гимназии – «в главных чертах» [13, т. 10, с. 51]. Поступок, дискредитирующий статус педагога. Звонкий смех Вареньки при виде падения ее «жениха» с лестницы звучит словно бы издевательски. Кто она, эта обольстительница? Не из гоголевской ли Украины, где красавицы губят людей? Так избавились «мыслящие, порядочные люди» от человека по натуре робкого, «домашнего», когда он вышел из границ личного своего бытия и оказался особенно уязвимым. Он, как и каждый человек, хотел «пожить» – не по средствам. *Вот его вина!*

Гоголевский Башмачкин, очевидная «родня» Беликову, из опасения козней от окружающего его мира словно бы очертил возле себя магический круг, наслаждаясь на службе по-детски игрой с буквами, и так держал оборону, пока не прохудился его «футляр», старая шинель. Вечно пьяный одноглазый портной Петрович, у которого ноготь на большом пальце ноги напоминал копыто, сыграл с Башмачкиным дурную шутку, вдохновив его на пошивку новой, дорогой шинели. В новом «футляре» Башмачкин потерял ощущение времени и пространства, оказавшись ночью в глухом месте, где над ним подшутили лихие люди, содрав с его плеч якобы им принадлежащую шинель. Частный пристав тоже подшутил над ним, посчитав, что в ограблении виноват сам потерпевший. «Значительное лицо» пошутило убийственно, увидев в Башмачкине опасного бунтовщика (сцена несколько аналогична сцене визита Беликова к Коваленко).

Итак, анекдот не состоялся. Хмурого Ивана Ивановича Буркин не рассмешил и даже сам вздохнул печально – ведь после похорон Беликова «жизнь потекла по-прежнему, такая же суровая, утомительная, бестолковая <...>, не стало лучше» [13, т. 10, с. 53]. А это и есть хаос. При этом Беликов в гробу имеет вид умиротворенный, словно он достойно прошел свой земной путь. Ведь он, что называется, пожил – как умел. Таков порядок вещей.

«Маленькая трилогия» Чехова – это цикл, о чем свидетельствует вариативность ее композиции: разные индивиды рассказывают друг другу «истории» с единой проблематикой. Можно сказать, что сквозной героиней трилогии – чеховский персонаж-парадоксалист. Как тот, кто рассказывает «истории», так и те, о ком эти «истории» рассказываются, – все они чеховские персонажи единого онтологического и эстетического статуса.

Буркин – типичный «недостовверный» рассказчик, поскольку автор не уполномочил его выступать от своего имени. Вышла путаница, в которой приходится разбираться. Рассказчик в «Крыжовнике» Иван Иванович Чимша-Гималайский – ветеринар, специалист по болезням животных, озадачился, однако, проблемой излечения человека от социальных и нравственных болезней. Его темперамент публичного человека не нашел применения в общественно-полезной деятельности, и слушателем его проповеди оказались только Буркин и Алехин. В качестве козла отпущения он избрал своего брата, Николая Ивановича, мелкого чиновника, который явно уподоблен им Беликову. Его рассказ направлен одновременно и в пику тем «мыслящим» людям,

которые терпели «диктат» Беликова. Иван Иванович чуть ли не скорбит по поводу «роковой» ошибки брата, сменившего мундир чиновника на халат помещика и тем самым устранившегося от активной жизни. Логика не видит Иван Иванович в поведении людей, словно привязанных к повседневной жизни, которая вершится в одних и тех же формах испокон века, и почему-то люди не бьют в набат по поводу очевидного – нищеты, невежества, пороков. Иван Иванович явно из тех людей, которые легко возбуждаются при виде парадоксов поведения человека и алогизма порядка вещей, и та искренность, с которой он говорил о вещах актуальных и очевидных, должна была воспламенить гражданские чувства его слушателей. Но индивиды привередливы в отношении вкусов, и рассказ Ивана Ивановича их не впечатлил. Эстет Буркин находился под впечатлением той жизни, которая смотрела на него с портретов в гостиной Алехина, и прозаическая история о мелком чиновнике, который обрел смысл жизни в растительном существовании, его не заинтересовала, как и Алехина, который хотел спать и слушал рассказ только как гостеприимный хозяин. Слово Ивана Ивановича оказалось риторическим. Есть иные ценности, которые объединяют людей, например, природа, чувство любви к родной стране, сострадание к неудачно сложившейся жизни человека...

А для читателя автор ввел два микрорассказа – о купце, съевшем деньги, и калеке-откупщике, для которого зашитые в отрезанной ноге деньги были дороже самой жизни. Увы! «Мыслящих» людей окружают парадоксы, перед которыми разум встает в тупик. Так заявляет о себе



живая жизнь, на которую «мыслящие» люди смотрят с недоумением, потому что у них иное представление о том, какой она должна быть. Индивид, утомившись нести иго повседневной жизни, вдруг внутренне взрывается, кипит и сознает себя властью имеющим, чтобы затем возвратиться в пределы своего личного бытия. Вот характерные для Чехова фабулы, в том числе и в его драматических произведениях.

Душа человека не считается со своим «футляром» и жаждет идеала. Здесь источник внутреннего конфликта у чеховского персонажа. Любовь Алехина к замужней женщине стала причиной его несчастья. Это ли не парадокс? Женщина, о которой он мечтал, оказалась замужем за человеком, конечно же, явно не заслуживающим счастья быть ее мужем. Эта мысль и питала отношения Алехина с Анной Алексеевной, смутную его надежду на исправление этой несправедливости, хотя среди его дворни странная пара – красавица Пелагея и повар Никанор, пьяница и грубиян, казалось бы, могла стать яркой иллюстрацией апофея «тайна сия велика есть», означающей бесплодность любых устремлений разгадать таинство любви. Любовь – это дар человеку, который следует принять, а не разгадывать этот феномен. Разве не за это ратует сам Алехин, взывая, однако, к разуму человека и не умея ценить подарки судьбы, то, например, обстоятельство, что он настолько пришелся впору семье Лугановичей, словно этого человека семье и недоставало для счастья: «Все видели во мне благородное существо. И взрослые, и дети чувствовали, что по комнате ходит благородное существо,

и это вносило в их отношения ко мне какую-то особую прелесть, точно в моем присутствии и их жизнь была чище и красивее» [13, т. 10, с. 73]. Разве не понятно, что эта своеобразная гармоничность отношений не состоялась бы, если бы кто-то из этой троицы не подходил по своему характеру для общего согласия? Таков порядок вещей: дружба не столь взыскательна к индивидуальности человека, как любовь: «любовные треугольники» внутренне конфликтны, а любовь тайная, идеальная сопряжена со страданиями. И с этим сельскому хозяину следовало бы примириться. Но Алехин жаждет любви идеальной, мечтает о розе без шипов, он не готов считаться с порядком вещей, сознавая себя неудачником в любви и обвиняя в этом свою робость, обстоятельства и даже особенности национального менталитета. Объяснение в любви при последнем свидании – вот что судьба уготовила этим возлюбленным. Судьба одарила Алехина любовью, но этот дар он не сумел оценить. Именно в любви человек начинает особенно остро осознавать странность логики неведомого ему порядка вещей, с которой индивид должен считаться.

Лев Толстой пронизательно увидел в Чехове художника по преимуществу, кем, по его мнению, являлся и Пушкин. Пушкин, по свидетельству Ю.М. Лотмана, стремился к преодолению литературности, к созданию такого текста, «который бы не воспринимался как текст, а был бы адекватен его противоположности – внетекстовой действительности» [7, с. 49]. В эпоху Чехова художественная литература в поисках истинной сущности человека свободно обращалась к нехудожественным дискур-

сам – философскому, религиозному, социологическому, политическому... Чехов «вычислил» человека сугубо художественными средствами, доверившись самой действительности с ее реальным единичным человеком, в реальности которого нельзя усомниться. И между тем Чехов создал уникальную для своей литературной эпохи художественную систему, озадачив современных литературных критиков видимой ее против-

речивостью – как бы ее отсутствием и одновременно ее загадочностью. Но, как писал тот же Ю.М. Лотман, «у Пушкина повествование достигало эффекта “неструктурности” и “внеискусственности” не ценой отказа от художественной структуры или резкого ее упрощения, а путем предельного усложнения организации текста» [7, с. 86], что с полным правом можно отнести и к художественным текстам Чехова.

### Библиографический список

1. Богданова О.В. Есть ли «футляр» в рассказе Чехова «Человек в футляре» // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2017. № 2. С. 59–66.
2. Гиришман М.М. Гармония и дисгармония в повествовании и стиле // Типология стилового развития XIX века. М., 1977. С. 362–383.
3. Камянов В.И. Время против безвременья. Чехов и современность. М., 1982.
4. Катаев В.Б. Проза Чехова: Проблемы интерпретации. М., 1979.
5. Кибальник С.А. Художественная феноменология Чехова // Русская литература. 2010. № 3. С. 32–38.
6. Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. М., 1982.
7. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М., 1988.
8. Маркович В.М. Пушкин, Чехов и судьба «лелеющей душу гуманности» // Чеховиана. Чехов и Пушкин. М., 1998. С. 19–35.
9. Паперный З.С. «Сюжет должен быть нов...» // Вопросы литературы. 1976. № 5. С. 169–189.
10. Степанов С.Л. О субъективации чеховского повествования // Русская литература. 2001. № 4. С. 16–31.
11. Тодоров Ц. Поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 37–114.
12. Тюпа В.И. Функция читателя в чеховском нарративе // Русская литература. 2010. № 3. С. 45–50.
13. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М., 1974–1983.

### Reference

1. Bogdanova O.V. Is there a “case” in Chekhov’s story “The Man in the Case”. *Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education*. 2017. No. 3. Pp. 59–66. (In Rus.)
2. Gershman M.M. Harmony and disharmony in narrative and style. *Tipologija stilevogo razvitiya XIX veka*. Moscow, 1977. Pp. 362–383. (In Rus.)
3. Kamyanov V.I. Vremya protiv bezvremnja. Chekhov i sovremennost [Time versus timelessness. Chekhov and modernity]. Moscow, 1982.
4. Kataev V.B. Proza Chekhova: problemy interpretacii [Chekhov’s prose: Problems of interpretation]. Moscow, 1979.
5. Kibalnik S.A. Artistic phenomenology of Chekhov. *Russkaya literatura*. 2010. No. 4. Pp. 32–38. (In Rus.)
6. Linkov V.Ya. Khudozestvennyy mir prozy A.P. Chekhova [The artistic world of A.P. Chekhov]. Moscow, 1982.
7. Lotman J.M. V shkole poeticheskogo slova. Pushkin. Lermontov. Gogol [In the school of a poetic word. Pushkin. Lermontov. Gogol]. Moscow, 1988.

8. Markovich V.M. Pushkin, Chekhov and the fate of “cherishing the soul of humanity”. *Chekhoviana. Chekhov i Pushkin*. Moscow, 1998. Pp. 19–35. (In Rus.)
9. Papernyy Z.S. “The plot must be new...”. *Voprosy literatury*. 1976. No. 5. Pp. 169–189. (In Rus.)
10. Stepanov S.L. On the subjectification of Chekhov’s narrative. *Russkaya literatura*. 2001. No. 4. Pp. 16–31. (In Rus.)
11. Todorov Ts. Poetics. *Strukturalizm: «za» i «protiv»*. Moscow, 1975. Pp. 37–114. (In Rus.)
12. Тура V.I. The reader’s function in Chekhov’s narrative. *Russkaya literatura*. 2010. No. 3. Pp. 45–50. (In Rus.)
13. Chekhov A.P. *Polnoye sobraniye sochineniy i pisem: v 30 t.* [Complete collection of works and letters: in 30 vols.]. Moscow, 1974–1983.

Статья поступила в редакцию 31.01.2023, принята к публикации 20.02.2023

The article was received on 31.01.2023, accepted for publication 20.02.2023

#### Сведения об авторе / About the author

**Афанасьев Эдгард Сергеевич** – доктор филологический наук, профессор; независимый исследователь, г. Москва

**Edgard S. Afanasyev** – ShD in Philology, Full Professor; Independent Researcher, Moscow

E-mail: edg\_afanasyev@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-67-73

УДК: 821.112.2-31Новалис

**И.Б. Чернявский**Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Фрактальная структура романа Новалиса «Генрих фон Офтердинген»

**Аннотация.** В статье рассматривается фрактальный принцип организации текста в романе Новалиса «Генрих фон Офтердинген» (1802). Показано, как фрактальность, являющаяся самовоспроизводящим множеством, имеющим естественную, неизменяемую при масштабировании форму, может быть применена к поэтике романа Новалиса, проявляясь в его композиции. Структурообразующей основой романа является лейтмотив побуждения творческой личности к путешествию, которое должно помочь в раскрытии собственного бесконечного потенциала и обретении любви, что в итоге приведет к тотальному преображению реальности. Этот лейтмотив становится универсальным инвариантом романа, проявляющимся во всех его наиболее значимых частях, независимо от их объема. Поэтические вставки, включая «Посвящение» и «Песнь горняка II», в предельно сжатом виде, зачастую благодаря отдельным образам и лексемам, задают или указывают на концептуальную основу романа, которая раскрывается уже в основном прозаическом тексте, либо же в видеоизмененном виде предстает в отдельных сказках. Так, между поэтическими и прозаическими, сказочными и романскими частями «Генриха фон Офтердингена» обнаруживается сходство и подобие, указывающее на соотнесенность с инвариантом. При этом близость этих частей доходит до такой степени, что в них совпадают не только основные мотивы, но и действующие лица, а пространственно-временные отношения предполагают взаимную проницаемость. Мотивно-образная фигура целого (романа) выстраивается из такой же мотивно-образной фигуры отдельных элементов, как самых малых (стихотворные вставки), так и самых крупных (сказки). В подобной структуре проявляются наиболее существенные установки раннеромантической эстетики.

**Ключевые слова:** Новалис, «Генрих фон Офтердинген», немецкий романтизм, фрактал, фрактальная структура романа, поэтика романа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чернявский И.Б. Фрактальная структура романа Новалиса «Генрих фон Офтердинген» // Литература в школе. 2023. № 2. С. 67–73.  
DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-67-73

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-67-73

**I.B. Chernyavskiy****Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation**

## The Fractal Structure of Novalis' Novel “Heinrich von Ofterdingen”

**Abstract.** The article studies the fractal principle of the text organization in Novalis' novel “Heinrich von Ofterdingen” (1802). It is shown how fractality, which is a self-reproducing set that does not change its nature form with scaling, can be applied to the poetics of Novalis' novel, primarily manifesting itself in its composition. The structure-forming basis of the novel is the leitmotif of the artist's arousal to travel, which should help to reveal his own infinite potential and find love. Both will ultimately lead to a total transformation of reality. This leitmotif becomes a universal invariant of the novel showing itself in all its significant parts, regardless of their volume. Poetic insertions, including “Dedication” and “The Song of Miner II”, in an extremely compressed form, often due to separate images and lexemes, set or point to the conceptual basis of the novel which is revealed in the main prose text or appears in a modified form in the separate fairytales. Thus, there are similarity and affinity between the poetic and prose, fairytale and novel parts of “Heinrich von Ofterdingen”. This indicates a correlation with the invariant. At the same time, the proximity of these parts reaches such an extent that not only the main motifs, but also the characters coincide in them, and space-temporal relations imply mutual permeability. The motif-figurative shape of the whole (the novel) is built on the same motif-figurative shape of individual elements, both the smallest (poetic insertions) and the largest (fairytales) ones. Such a structure expresses the most essential installations of early romantic aesthetics.

**Key words:** Novalis, “Heinrich von Ofterdingen”, German romanticism, fractal, the fractal structure of the novel, poetics of the novel

CITATION: Chernyavskiy I.B. The Fractal Structure of Novalis' Novel “Heinrich von Ofterdingen”. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 67–73. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-67-73

В художественном наследии Новалиса (Novalis, Friedrich von Hardenberg, 1772–1801), поэта и философа йенского круга романтиков, ярко и самобытно воплотились магистральные тенденции раннего романтизма

в Германии. В частности, в творчестве Новалиса проявилось свойственное романтикам мистическое умонастроение и стремление к тотальному синтезу. Эти особенности определили своеобразие поэтики неоконченного

романа «Генрих фон Офтердинген» (“Heinrich von Ofterdingen”, 1802), в который Новалис инкрустировал различные жанровые формы (песню, сказку и т.д.), что привело к лиро-эпическому синтезу. Особая композиция романа, свободно перемежающая различные пространственно-временные пласты, благодаря чему одни и те же персонажи оказываются в разных качествах и пластах бытия, выявляет фрактальный принцип организации текста.

Фрактал (*fractus* – дробленный, расколотый) – понятие, введенное Б. Мандельбротом для построения новой геометрической модели природы, в которой существуют сложные самоповторяющиеся фигуры, способные при увеличении или уменьшении повторять свой рисунок, не меняясь. Б. Мандельброт выделяет три главенствующих качества фрактального множества: «Пространственная однородность, масштабная инвариативность и самоподобие» [2, с. 35]. Таким образом, фрактал является фрагментированной, неправильной структурой естественного мира, чья форма выстраивается из самой себя. Поэтому при масштабировании такой формы создается эффект бесконечного погружения в некую идеальную геометрическую заданность.

Возможность бесконечно малого и бесконечно большого масштабирования текста по принципу живой, органической природы является ключевой особенностью романа «Генрих фон Офтердинген», отмеченной Н.Я. Берковским: «Можно бы говорить об особой биокомпозиции у Новалиса, в его романе тоже все пойдет концентрическими кругами, переходами с малого радиуса на большой: сердцевина романа – сказка Клингзора,

но и весь роман – сказка Клингзора, которая по-особому распространяется вширь и по-особому уходит вглубь» [1, с. 156]. При том, что сказка Клингсора действительно является центром романа, в ней суммируются все чаянья первой части и предвосхищаются все события второй части, можно выделить более общий мотивный рисунок, который повторяется как в отдельных фрагментах романа, так и в целом во всем романе.

Обнаружение этого рисунка требует обращения к романтической эстетике Новалиса, позволяющей прояснить характер взаимодействия сказки Клингсора с реальностью. В концепции Новалиса эта сказка является мифологизированной, или романтизированной действительностью, которая в поэтическом символизме обобщает и концентрирует саму реальность, делает ее возвышенной. Новалис пишет: «Мир должен быть романтизирован. Только так исконный смысл будет обретен вновь. Романтизация есть не что иное, как качественное потенцирование... Придавая низкому высокий смысл, обыденному – таинственный облик, известному – достоинство неизвестного, конечному – сияние бесконечного, я все это романтизирую; обратная операция для высокого, неизвестного, мистического, бесконечного – посредством соединения с противоположным они логарифмируются, получают обыденное выражение» [4, с. 153]. Существенно, что Новалис пишет о двух разнонаправленных операциях, которые должны привести к согласию возвышенное и обыденное, разрушив между ними непроницаемый барьер. Из этого следует, что сказка Клингсора является романтизированным вариантом

некоего общего мотивно-образного инварианта, лежащего в фундаменте всего романа.

Этот инвариант может быть сформулирован следующим образом: юный исключительный герой, внутри которого скрывается бесконечный творческий потенциал, ощущает призыв женского трансцендентального начала. Это рождает в его душе смутное томление (*Sehnsucht*), подвигающее героя к путешествию, в ходе которого он преображается, становясь совершенной версией самого себя, обретает любовь и, наконец, трансформирует универсум. В разных жанровых формах, отличных друг от друга хронотопах, эта схема постоянно возникает в структуре «Генриха фон Офтердингена».

Организация романа позволяет выделить несколько наиболее значимых композиционных элементов.

1. Основной текст романа о поэте-миннезингере Генрихе, события которого происходят в условном Средневековье.
2. Стихотворные вставки в сильных позициях текста («Посвящение», «Песнь горняка II», «Astralis» и др.).
3. Вставные сказки, в которых повествуется о Золотом веке, либо же пророчествуется о его возвращении (Сказка об Арионе, Сказка об Атлантиде, Сказка Клингсора).

При этом все вставные элементы не служат только лишь украшением основного повествования, но являются разными модусами действительности. В определенном смысле они даже соперничают с основным нарративом за реальность и первичность, что оправдано одной из главных эстетических идей Новалиса: «Поэзия есть абсолютная Реальность. Это центр моей философии. Чем поэтич-

нее, тем правдивее» [Там же, с. 180]. Поэтому все эти части связаны друг с другом на идейно-концептуальном уровне. Это, в свою очередь, ведет к пространственно-временному синтезу, на который обращает внимание Г.Н. Храповицкая: «Один персонаж (Клингсор, Генрих, граф Гогенцоллерн, Матильда и др.) там появляется в разные исторические эпохи, в различных ситуациях, их отношения изменяются в зависимости от времени появления. Пространство как внешняя одежда времени создает возможность переходов даже через границу жизни и смерти» [5, с. 45]. Из этого следует, что в различных эпизодах и частях романа, как в зеркале, отражается единая история, принимающая разные формы и обличья, но в своей сути всегда неизменная.

В поэтическом посвящении, которое предваряет основной текст романа, в концентрированном виде присутствует лейтмотивный рисунок всего произведения. Так, в самом начале лирический герой обращается к богине, музе, в которой сходятся все женские образы («Das Urbild zartgesinnter Frauen» [7, с. 193] / «Прообраз нежных жен»): «Du hast in mir den edeln Trieb erregt / Tief ins Gemüt der weiten Welt zu schauen; / Mit deiner Hand ergriff mich ein Vertrauen, / Das sicher mich durch alle Stürme trägt» [Там же] / «Меня ты побудила заглянуть / В такие задушевные глубины, / Что мне страшиться в бурю нет причины: / Твоей рукой указан верный путь» [3, с. 7].

Примечательно, что Новалис прибегает к лексеме *Trieb* (росток, влечение, импульс), представленной двумя разными семантическими полями: одно относится к ментальному, внутреннему миру (побуждение),

а другое – к природе, растительному миру. Новалис соединяет эти значения. В художественном мире романа сама поэзия, связанная с метафизическим женским началом, заложила в лирического героя прорастающее зерно таланта, которое раскрывает ему глубины собственной души и направляет к поэтической деятельности. Аналогичная ситуация развивается в основном повествовании романа, когда Генрих видит сон о Голубом цветке – символическом растительном образе, в котором также сходятся все возлюбленные поэта: «Цветок затрепетал и начал преобразаться, листья засверкали ярче и прильнули к стеблю, удлинявшемуся на глазах, и цветок стал клониться к юноше, и над лепестками, как над голубым воротничком, возникли нежные черты» [3, с. 9].

Ф. Хибель предполагает, что Голубой цветок в определенном мистическом смысле прорастает в самом Генрихе, это его вдохновение и гений, налаживающий связь с Божественным через искусство [6, с. 117–118]. Так, романная форма через сны Генриха, описание его душевного состояния и разговоры о поэзии и природе раскрывает заложенный в «Посвящении» образ поэтического дара. Из этого следует, что концептуально минимальный лексический уровень (стих) совпадает с обширным эпическим текстуальным уровнем (целые главы).

В изобилующей алхимической образностью второй песни горняка в таком же сжатом виде присутствует апокалипсический мотив преображения вселенной через потоп и победу над солнцем. Стихотворение условно делится на три части, представляющие разные этапы Золотого века.

В конце людям удастся пробудиться и достать короля из его крепости, что ведет к их освобождению: “Je mehr wird seine Macht gedämmt, / Je mehr die Zahl der Freien werden. / Am Ende wird von Banden los / Das Meer die leere Burg durchdringen / Und trägt auf weichen grünen Schwingen / Zurück uns in der Heimat Schoß” [7, с. 250] / «Но прежней власти нет как нет, / Зато свободных больше стало. / Своею вольною волной / Вновь заиграет в замке море, / И на зеленых крыльях вскоре / Мы вознесем в край родной» [3, с. 45]. В алхимической традиции король выступает аллегорией золота, которое, в свою очередь, имеет символическую и натурфилософскую связь с солнцем. Его низложение в стихотворении ведет к погружению универсума в морскую пучину, однако за этим следует обновление и оживление природы.

В сказке Клингсора Эрос – возвышенная ипостась Генриха – наблюдает апокалипсические картины, завершающиеся потопом и появлением Голубого цветка: «Внезапно из-под сумрачного пепла хлынули млечно-голубые воды, распространяясь повсюду... Чудо-цветок плавал, блистая на нежных волнах... Среди лепестков почил юная красавица, обняв навеки своего возлюбленного, который клонился к ней: это был сам Эрос» [Там же, с. 80].

Этот эпизод в полной мере демонстрирует фрактальность романа, т.к. его рассмотрение в контексте всей сказки и основного повествования дает следующую картину: Генрих слушает сказку о самом себе (Эросе) у своего деда Шванинга. В сказке Эрос посещает своего деда Месяца и наблюдает мистериальное представление, в котором видит самого



Генриха и всю его прошлую и грядущую историю. Она завершается концом света и преображением Генриха в Эроса, а также обретением Голубого цветка. В самой сказке через несколько страниц после этого эпизода стогорит Солнце, замерзшее царство Арктура оттаает, и мир преобразится. Таким образом, лейтмотивный комплекс романа не просто постоянно повторяется, но самоконструируется и выстраивается на самых малых и самых больших уровнях текста, интенционально предполагая, что у этого процесса нет конца и ограничений.

Фрактальная структура романа «Генрих фон Офтердинген» проявилась в том, что лейтмотив мистического призыва поэта его трансцендентной возлюбленной к творчеству, которое преобразит универсум, и связанная с этим система образов лежат в основе всех композиционно значимых частей романа, включая основной нарратив, сказки и стихотворения. Они вырастают из этого общего инварианта, пока-

зывая его в любом жанровом, пространственно-временном или мифологизированном модусе. Получается, что как малые части романа (стихотворения), так и крупные (сказки) демонстрируют единый мотивно-образный рисунок, но и само целое, т.е. сам роман, есть тот же самый развернутый до крупной эпической формы лейтмотив. Подобно тому, как геометрические фракталы являются моделью фрагментированной формы естественного мира, которая при масштабировании способна постоянно воспроизводить саму себя, словно бы безгранично утопая в самой себе, фрактальная структура романа Новалиса выявляет схожие особенности, соответствующие эстетике йенского романтизма. В подобной структуре проявляется желание увидеть за несовершенным и незаконченным, т.е. фрагментарным, живую природную красоту, которая в действительности оказывается гармоничной и совершенной, т.к. в динамике раскрывает присутствие бесконечного в конечном.

#### Библиографический список

1. Берковский Н.Я. Романтизм в Германии. М., 2001.
2. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы / пер. с англ. М., 2002.
3. Новалис. Генрих фон Офтердинген. М., 2003.
4. Новалис. Фрагменты. М., 2014.
5. Храповицкая Г.Н., Коровин А.В. История зарубежной литературы. Западноевропейский и американский романтизм: учебник для студентов педагогических вузов. М., 2007.
6. Hiebel F. Novalis: German poet – European thinker – Christian mystic. Chapel Hill, 1954.
7. Novalis. Schriften. Erster Band: Das dichterische Werk. Stuttgart, 1960.

#### References

1. Berkovsky N.Ya. Romantizm v Germanii [Romanticism in Germany]. Moscow, 2001.
2. Mandelbrot B. Fraktalnaja geometrija prirody [The Fractal geometry of nature]. Trans. from English. Moscow, 2002.
3. Novalis. Genrih fon Ofterdingen [Heinrich von Ofterdingen]. Moscow, 2003.
4. Novalis. Fragmenty [Fragments]. Moscow, 2014.

5. Hrapovickaya G.N., Korovin A.V. Istoriya zarubezhnoj literatury. Zapadnoevropejskij i amerikanskij romantizm [History of foreign literature. Western European and American romanticism]. Textbook. Moscow, 2007.
6. Hiebel F. Novalis: German poet – European thinker – Christian mystic. Chapel Hill, 1954.
7. Novalis. Schriften. Erster Band: Das dichterische Werk. Stuttgart, 1960.

Статья поступила в редакцию 10.03.2023, принята к публикации 31.03.2023

The article was received on 10.03.2023, accepted for publication 31.03.2023

Сведения об авторе / About the author

**Чернявский Иван Борисович** – аспирант кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Ivan B. Chernyavskiy** – PhD post-graduate student at the World Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: IBrodiaga@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-74-88

УДК: 821.161.1-31Толстой Л.Н.

**А.М. Шуралев<sup>1</sup>, А.К. Рашидов<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Башкирский государственный педагогический университет  
имени М. Акмуллы,  
450008 г. Уфа, Российская Федерация

<sup>2</sup> Кокандский государственный педагогический институт,  
150700 г. Коканд, Ферганская область, Республика Узбекистан

## Художественное воплощение категории соборности в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»: дидактический и методический аспекты

**Аннотация.** В статье раскрывается психолого-педагогический потенциал исследования категории соборности в процессе изучения старшеклассниками романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». Во введении авторы акцентируют внимание на том, что в романе выдающегося русского гуманиста Л.Н. Толстого художественно осмыслена и представлена многогранная нравственно-философская парадигма человеческого бытия, важное и фактически центральное и смыслообразующее место в которой занимает категория соборности. Но, к сожалению, школьные учителя далеко не всегда используют потенциал романа с максимальной эффективностью в плане духовно-нравственного, патриотического и эстетического воспитания обучающихся на основе глубокого и разностороннего проникновения в кладезь художественной философии великого яснополянского мыслителя. Авторы подчеркивают важное не только нравственно-философское, но именно психолого-педагогическое значение исследования категории соборности для формирующейся личности старшеклассника. В методологической части статьи представлена психолого-педагогическая, философская и литературоведческая база исследования. Обращается внимание на то, что, разрабатывая стратегию знакомства школьников с категорией соборности в контексте романа, необходимо четко представлять значимость этого понятия в русской философии, в трудах по онтологии, гносеологии и этике. Демонстрируется значение разумно выстроенного на этом представлении анализа художественного текста для формирования читательской грамотности, культурного и гражданского потенциала, духовно-нравственного, патриотического воспитания и выработки активной жизненной позиции обучающихся. В методической части статьи последовательно рассматриваются и иллюстрируются примерами целесообразные и наиболее значимые направления и конкретные возможности реализации психолого-педагогического потенциала исследования

категории соборности в процессе изучения романа «Война и мир» в современной школе. В заключительной части статьи делаются выводы о целесообразности и эффективности рассмотренных методических подходов в реальных условиях литературного образования в современной школе.

**Ключевые слова:** соборность, духовно-нравственное воспитание, духовные ценности, гражданский потенциал, читательская грамотность, художественная деталь, символический образ

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шуралев А.М., Рашидов А.К. Художественное воплощение категории соборности в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»: дидактический и методический аспекты // Литература в школе. 2023. № 2. С. 74–88. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-74-88

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-74-88

**A.M. Shuralev<sup>1</sup>, A.K. Rashidov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,  
Ufa, 450008, Russian Federation

<sup>2</sup> Kokand State Pedagogical Institute,  
Kokand, Fergana region, 150700, Uzbekistan

## **Artistic embodiment of the category of conciliarity in Leo Tolstoy’s novel “War and Peace”: Didactic and methodological aspects**

**Abstract.** The article reveals the psychological and pedagogical potential of the study of the category of conciliarity in the process of studying L.N. Tolstoy’s epic novel “War and Peace” by high school students. In the introduction, the authors highlight that a multifaceted moral and philosophic paradigm of the human existence is artistically comprehended and presented in the novel by L.N. Tolstoy, an outstanding Russian humanist. The category of conciliarity occupies the central and sense-making place in this paradigm. Unfortunately, school teachers do not always use the potential of the novel with maximum efficiency in terms of spiritual, moral, patriotic and aesthetic education of students based on a deep and versatile penetration into the storehouse of the artistic philosophy of the great thinker. The authors underline the importance not only of the moral and philosophic, but also of the psychological and pedagogical meaning of studying the category of conciliarity for a high schooler’s developing personality. The methodological part of the article presents

the psychological, pedagogical, philosophic and literary base of the study. The authors point out that, when developing the strategy of introducing the category of conciliarity to school students in the context of the novel, it is necessary to understand clearly how important this concept is for the Russian philosophy, works on ontology, epistemology and ethics. The study proves the importance of the analysis, sensibly-built on this assumption, of a literary text for forming the reader's literacy, their cultural and civic potential, moral and spiritual, and patriotic upbringing, as well as developing the students' active life attitudes. In the methodological part of the article, the expedient and most important directions together with the certain ways of implementing the psychological and pedagogical potential of the study of the category of conciliarity in the process of studying the novel "War and Peace" in a modern school are consistently considered and illustrated. In the final part of the article, conclusions are drawn about the expediency and effectiveness of the considered methodological approaches in the real conditions of literary education in a modern school.

**Key words:** conciliarity, spiritual and moral education, spiritual values, civil potential, reading literacy, an artistic detail, a symbolic image

CITATION: Shuralev A.M., Rashidov A.K. Artistic embodiment of the category of conciliarity in Leo Tolstoy's novel "War and Peace": didactic and methodological aspects. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 74–88. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-74-88

В романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» художественно осмыслена и представлена многогранная нравственно-философская парадигма человеческого бытия, важное и фактически центральное и смыслообразующее место в которой занимает категория соборности.

Этот роман, как известно, на протяжении многих лет неизменно входит в школьную программу по литературе 10 класса, и на его изучение отводится самое большое количество часов по сравнению с другими произведениями. Но, к сожалению, школьные учителя далеко не всегда используют эту возможность с максимальной эффективностью в плане духовно-нравственного, патриотического и эстетического воспитания обучающихся на основе глубокого и разностороннего проникновения в кладезь художественной филосо-

фии великого яснополянского мыслителя. Обходится стороной или рассматривается поверхностно художественно воплощенная в образной системе и мотивной структуре этого толстовского произведения категория соборности. Соборность как всеединство с давних времен относится к ведущим ценностям русской культуры, наряду с такими ценностями, как «нравственно-религиозная доминанта», «эсхатологизм, мессианизм, интуитивизм как духовное созерцание», «разум сердца» [8, с. 31]. Без понимания этого невозможно полноценное формирование и развитие культурного потенциала обучающихся и приобщение их к культуре.

Исследование категории соборности имеет важное не только нравственно-философское, но именно психолого-педагогическое значение

для формирующейся личности старшеклассника.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют современное литературное образование на формирование целостного комплекса компетенций школьников и важное значение придают формированию культурного и гражданского потенциала молодого поколения. «Формирование гражданского потенциала молодого поколения является одним из основных направлений молодежной политики. От степени сформированности гражданского потенциала зависит результат выбора политического пути, как самого молодого поколения, так и общества в целом» [1, с. 18].

Прочувствовав и глубоко осмыслив путь любимых героев Л.Н. Толстого в соотношении с основополагающими характеристиками категории соборности, школьники получают возможность онтологически пройти путь обретения важнейших смыслов бытия и трансформировать это понимание в четко выраженную гражданскую позицию.

Одна из ключевых задач современного литературного образования – формирование читательской грамотности. Читательская грамотность включает в себя целостный и многоплановый набор готовых к разносторонней практической реализации способностей личности, таких, например, как понимание, оценивание, разнообразное использование текстов, глубокое размышление о них и достижение на этой основе поставленных целей в разных областях жизнедеятельности.

«От степени сформированности данной компетенции зависит многое в жизни человека: способность пони-

мать и использовать информацию, взаимодействовать с другими людьми» [13, с. 4]. Формирование читательской грамотности неразрывно связано с осмыслением изучаемых по школьной программе произведений литературы в контексте истории, философии, культуры. Среди художественных текстов наиболее репрезентативных для решения этой задачи одно из первых мест по праву принадлежит роману Л.Н. Толстого «Война и мир».

В статье методологически осмыслены и представлены целесообразные направления и конкретные методические возможности реализации психолого-педагогического потенциала исследования категории соборности в процессе изучения романа «Война и мир» в современной школе.

Разрабатывая и впоследствии осуществляя на практике конкретные направления исследования категории соборности в контексте романа «Война и мир», мы опирались на следующие методологические (философские, психолого-педагогические и литературоведческие) ориентиры.

Во-первых, таким ориентиром в философском плане послужило четкое и научно обоснованное представление о том, что соборность является одним из главных понятий православной Руси. «Этот основополагающий принцип отражается во всех сферах культуры, в менталитете и образе жизни» [8, с. 31]. В русской философии идея соборности впервые приобрела статус понятия в учении славянофилов. Впоследствии этот термин активно использовался мыслителями в трудах по онтологии, гносеологии, философии и этике. Термин «соборность» тесно связан со становлением русской религиозной философии,

оформив важнейшие для ее понимания теоретические основы, что впоследствии трансформируется в один из фундаментальных базисов самой сущности русского способа философствования. Осмысление, с точки зрения философии, идеи соборности и ее полное оформление в понятие впервые подробно рассматривается в трудах А.С. Хомякова [15]. Русь и православие в своем историческом развитии сформировали идею соборности, придав ей особое значение и универсальность. На рубеже XIX–XX вв. гносеологическое осмысление идеи соборности становится одной из приоритетных тем русской философии и находит свое разностороннее отражение в трудах целого ряда известных русских философов.

Во-вторых, психолого-педагогическим обоснованием исследования послужило понимание того, что завтрашний день человека, его семьи, коллектива, в котором он трудится, страны, в которой он живет, общества в целом, человечества и планеты во многом зависит от способности каждого конкретного человека к сохранению и воспроизводству культуры. Потеря и разрушение культурных традиций и основ неизбежно приведет к потере и гражданской идентичности, деградации, конфликтам, распаду и разрушению общества. Как справедливо утверждает исследователь А.А. Карпиков, «обращение к христианской философии и христианской психологии при рассмотрении человеческой сущности не только позволяет ответить на вопросы, связанные с внутренней противоречивостью, трансцендентальностью человеческого бытия, и другие, но и решать вопросы, связанные с выживанием человечества, что особенно

становится актуальным в XXI веке» [7, с. 4].

Роман «Война и мир», как и все многогранное мировоззрение Л.Н. Толстого, пропитан в том числе христианской философией и христианской психологией, что находит отражение и в конкретных образах, и во всей многоликой атмосфере произведения. Не осмыслив этого, невозможно, например, понять всю глубину и драматизм образа Марьи Болконской, ее взаимоотношений с отцом, братом, Наташей и Николаем Ростовыми, другими людьми. Проникновению в эту область, сложную и в то же время неразрывно связанную с историей православной России, с ее отразившимися во множестве исторических и литературных памятников событиями и традициями, помогает именно сопряженность всего этого с принципом соборности и народного единства. Понимание, сохранение и продолжение этих традиций на новом витке человеческого развития – действенный залог сохранения нации, культуры, мира и благополучного будущего для страны и всего человечества.

В-третьих, по имеющему достаточно оснований наблюдению психолога Г.С. Абрамовой, «мир, в котором мы живем, с каждым днем становится все более зависимым от наших мыслей о нем, от наших чувств к нему и друг другу» [2, с. 9]. Очень важно в этом контексте соотношение позитивных и негативных мыслей и чувств. Если будет преобладать негатив, то человечество необратимо придет к саморазрушению и глобальным катастрофам. В романе Л.Н. Толстого на примере описания жизненного пути Пьера Безухова, всенародного героизма и чело-веколюбия, а также выраженной

в многочисленных художественных воплощениях «мысли народной» демонстрируются яркие примеры преодоления негатива и утверждения позитива на основе принципа соборности и всеединства.

В-четвертых, говоря о литературоведческих основах исследования, следует отметить значение художественного текста как носителя «духовно-нравственного опыта тех или иных общественных групп и, главное, отдельных личностей», то, что «с помощью наиболее ярких образцов текстов осуществляется свободное общение целых народов и всего человечества», а «обращенность читателя к тексту, к его авторскому смыслу, и диалог с ним предполагает приобщение к духовной культуре» [4, с. 12]. Поэтому очень важно подготовить школьников и не принудительно, а естественно ввести их в атмосферу такого диалога их растущей личности с писателем и его героями. Глубокое осмысление категории соборности в контексте романа Л.Н. Толстого способствует полноценному духовно-нравственному воспитанию старшеклассников, поскольку они имеют возможность, вступая в диалог с великим мыслителем-автором, развить свои интеллектуальные способности, проходя путь вместе с толстовскими героями (прежде всего, с Пьером Безуховым), и на этой основе развить свои гражданские, нравственные и эстетические качества.

В-пятых, постижение идеи соборности не ограничивается только сферой духовно-нравственного совершенствования человека, оно простирается на профессиональную деятельность и на все сферы человеческих взаимоотношений, оно универсально и практически все-

объемлюще. На это обращает внимание исследователь О.В. Самороднов, который утверждает, что «...соборное видение необходимо каждому специалисту в своей сфере деятельности, в несомненном освоении того наследия, которое досталось такому специалисту от предыдущих поколений» [10, с. 237]. Развивая эту мысль, ученый открывает еще одну очень важную особенность осмысления и принятия человеком принципа соборности, из которой вытекает одна из ключевых проблем человеческого существования и сосуществования с другими людьми и сообществами – проблема ответственности каждого человека за свои поступки, действия, дела, мысли, чувства: «...узнав о Вселенском законе Соборного Единства всего и всех, мы понимаем, что данная нам свобода никогда не бывает без ответственности: перед Природой с ее живыми и неживыми существами, биоценозами и сообществами; перед своей семьей, перед нацией, перед Родиной, перед всем человеческим братством на планете, перед окружающей нас Галактикой и перед Всевышним с Его сонмом святых» [Там же].

Эти философские, психолого-педагогические и литературоведческие положения и стали краеугольным камнем нашего исследования.

Исследование категории соборности при изучении старшеклассниками романа-эпопеи «Война и мир» целесообразно осуществить не на каком-то одном конкретном уроке, а проводить его на разных этапах изучения, частично и на вступительных занятиях, и при анализе образной системы и эпизодов романа, и на заключительных занятиях – как одно из сквозных и в то же время



связывающих в единое целое всю многогранную работу с текстом направлений изучения.

На одном из первых уроков при ознакомлении десятиклассников с трансформацией замысла писателя при подступах к написанию романа и с проделанной Л.Н. Толстым колоссальной подготовительной работой целесообразно ввести этот термин в круг предваряющего читательское восприятие ученического осмысления, а затем уже в ходе непосредственного анализа произведения категория соборности будет все больше конкретизироваться и разрастаться в представлениях школьников художественно воплощенными писателем реалиями. Соборность, по сути своей, возникает как стихийное и не руководимое сверху общественное явление, но вместе с тем проявляется как монолитное единение людей разных социальных уровней, ощущающих себя свободным индивидуумом. У В.Н. Сагатовского об этом сказано следующее: «...в русских традициях свобода не противопоставляет человека (или общество, культуру) миру. Она сопряжена с соборностью. Собор – это храм. И мир предстает не как “конвейер” по переработке материалов для удовлетворения растущих потребностей и не как сцена, где выступают Единственные, но именно как храм. А в храме все родственно и свято. И человек в нем укоренен как органическая часть целого, а не “заброшен в чуждый хаос”» [9, с. 169].

Обдумывая и выстраивая методические подходы к наиболее адекватному для восприятия старшеклассников и продуктивному с точки зрения их разностороннего воспитания обращению к категории соборно-

сти в контексте романа Л.Н. Толстого, следует учесть и то, что в русской литературе идея соборности была озвучена во многих произведениях. Такие события, как Крещение Руси, нашествие монголо-татарских орд, Куликовская битва, стояние на Угре, Великая Смута и отражение польской интервенции, войны Петра I и Екатерины II, дали богатый материал для освещения темы единства русского народа и его стихийного объединения в народные массы, которым суждено было участвовать в ключевых моментах мировой истории.

Тема «народного единства», неразрывно связанная с категорией соборности, принимает классические формы с приходом в литературу нового литературного направления, который известен как критический реализм, и приобретает патриотическое звучание в творчестве А.С. Пушкина («Борис Годунов»), М.Ю. Лермонтова («Бородино»). Но именно в творчестве Л.Н. Толстого идея «соборности» и сопутствующая ей идея «народности» нашли наиболее завершенный и поистине всенародный характер.

«Любовь и свобода выступают первичными характеристиками соборного единства. Точнее сказать, они есть именно феноменологические лики соборности: они не какие-то «явления», за которыми следует обнаружить некую сущность, они и есть сама соборность в ее непосредственной данности» [3, с. 57]. Такую любовь в разнообразных проявлениях (к ближнему, к семье, к Родине, к миру, ко всему живому и существу многообразию мира, к Богу) мы видим на страницах толстовского романа. Она показана автором во всей своей первоначальной сущности не как какое-то частное явление, а именно

как непосредственная данность. Это мы видим и в обретении жизненных смыслов Пьера Безухова, и в ничем не замутненной непосредственной естественности Наташи Ростовской, и в человеколюбии Платона Каратаева, и в смиренномудрии Марьи Болконской, и в ростовском гостеприимстве. Это происходит потому, что она точно так же наполняет художественный мир самого писателя.

Как ключевой момент постижения учениками художественного воплощения Л.Н. Толстым категории соборности целесообразно провести сопоставление жизненных путей Андрея Болконского и Пьера Безухова. При этом очень важно акцентировать внимание обучающихся на подборе, изобразительной силе, символике и последовательности используемых писателем художественных деталей, которые помогают читателю проникнуть в глубину авторского замысла и раскрыть истинно толстовскую философию бытия.

Рассмотрим и проанализируем в таком детализированном контексте образы Болконского и Безухова в их соотносительности с категорией соборности. Андрей Болконский существенно отличается от других персонажей уже в самом начале романа. Андрей старается постигнуть смысл и значение всего происходящего в жизни страны, стремится изменить общество к лучшему в соответствии со своими идеалами, воспитанными в семье честного патриота князя Николая Андреевича Болконского. Но делает он это в одиночку, обособленно от других и поэтому постоянно подвергается разочарованиям. Разочарования Болконского, выстроенные Толстым градационно, от события к событию, становятся

главной движущей силой все большей и большей отстраненности героя от народа и окружающего мира в целом.

Впервые мы встречаемся с Андреем Болконским в салоне Анны Павловны Шерер. Проницательный взгляд интеллектуально одаренного героя легко обнаруживает в этом «балагане» демагогического приспособленчества и карьеризма театральную кукольную сущность всего происходящего. Он видит, что все в этом салоне, как и в свете, к которому принадлежат его посетители, ненастоящее. Это вызывает у него не только скуку и раздражение, но и становится стимулом для поисков возможностей ухода из этого общества. Стремление вырваться из этой пропитанной фальшью атмосферы сопряжено у него с неутолимой жадой подвига, который бы прославил и его самого, и род Болконских, и Отечество. Поэтому он пользуется предоставившейся ему возможностью принять участие в военной кампании. Именно на войне, по его мнению, люди не могут лицемерить и лгать, вести себя непристойно, поскольку там другая система нравственных координат, обусловленная постоянно угрожающей опасностью погибнуть. Но и здесь его преследует то, от чего он стремился уйти. Оказавшись в штабе М.И. Кутузова, он видит, как паясничает штабной адъютант Жерков после разгрома союзнической австрийской армии. И это вызывает его справедливое возмущение.

Следующее разочарование Андрея связано с событиями Шенграбенского сражения. То, что увидел Андрей в палатке маркитанта, а затем во время Шенграбенского сражения на батарее капитана Тушина и в палатке

у Багратиона после боя, разительно расходится с его представлениями о военной славе и вызывает в душе у героя неудовлетворенность.

Следующее разочарование Болконский испытывает, когда ему не удастся выступить на военном совете и, как он считает, предложить наиболее успешный и перспективный план Аустерлицкого сражения. На поле Аустерлица он, казалось бы, максимально приближается к поставленной цели и испытывает миг долгожданной славы, когда бежит впереди батальона со знаменем в руках. Но это всего лишь миг, за которым последовало ранение и потеря сознания. А очнувшись Болконский уже совершенно с другими представлениями о том, к чему до этого стремился. Именно здесь, на поле Аустерлица, ему впервые открывается поразившая его воображение бесконечность высокого неба и ничтожность, обман, пустота всего, что к этому небу не относится, в том числе и военная слава, и бывший его кумиром Наполеон, т.е. все земное.

Очень символично и емко Толстой описывает возвращение Болконского после ранения домой. На нескольких страницах романа перед героем и читателем проносится вся человеческая жизнь от первого крика родившегося ребенка до ухода в небытие жены Лизы и слез старика-отца. Толстой очень тонко показывает нам, что его герой уже не может воспринять все это как возвращение в настоящий родной дом. Его сознание, потрясенное бесконечностью увиденного на Аустерлицком поле неба, начинает бессознательно воспринимать все земное еще большим удалением от той далекой планеты-мечты, к которой теперь стремится его душа.

На какое-то время желание осчастливить земной мир своим подвигом суживается до единственной значимой для него в новом состоянии заботы о сыне, на которой герой мучительно хочет сосредоточиться. Примечательна здесь художественная деталь – расплесканные капли приготовленного для Николеньки горького лекарства, которые можно символически осмыслить как капли расплесканного Болконским былого тщеславия.

Судьба посылает Андрею встречу с Наташей Ростовой, и его разочарованность земной жизнью на некоторое время озаряется светом надежды. В эпизоде приезда Андрея в Отрадное к нему, казалось бы, снова возвращается желание жить земной жизнью. Девушка, мечтающая летать, рождает в нем еще одну иллюзию изменить, если не весь мир, то хотя бы свою личную жизнь. Ассоциирующийся с душевным состоянием Андрея старый дуб, увиденный им по пути в Отрадное, на обратном пути одевается зелеными листьями неожиданно расцветающей в душе героя любви. Эта любовь, а точнее – желание ее по-настоящему испытать, закружила его затем в прекрасном ритме вальса с Наташей Ростовой. Но эта молодая листва оборачивается зелеными незрелыми сливами, подобными сорванным девочками в брошенном имени, в которое он заезжает в начале войны 1812 г. Эта художественная деталь усиливает постигшее Андрея очередное разочарование и иллюстрирует испытанную им в этот момент досаду, перерастающую в душевную боль. Девушка, на какое-то мгновение пробудившая в нем простые человеческие желания, доводит его разочарованность

до полного опустошения, погнавшись за пустотой обманувшего ее наивность ловеласа Анатоля Курагина.

Примечательна деталь, когда Андрей читает своему сыну сказку о Синей Бороде, но не дочитывает и, погруженный в свои печальные мысли, снимает со своих колен, как пылинку бытия, свою последнюю земную привязанность – сына. Эпизод с плотиной на пруде, когда Андрей брезгливо отказывается купаться в одной воде с солдатами, знаменует его окончательное отделение от простых людей и невозможность принятия им соборности как естественного жизненного принципа. Во время Бородинского сражения, находясь вместе со своим полком в резерве, он не прячется от гранаты, инстинктивно принимая возможную гибель как неизбежный апофеоз разочарования во всем земном. Увидев затем на перевязочном пункте страдающего от боли своего заклятого врага Анатоля Курагина, он впервые в полной мере ощущает новое для его земного существования чувство любви ко всем, и к ближним, и к врагам, казалось бы, созвучное идее соборности. Но эта кажущаяся любовь ко всем, как пишет Л.Н. Толстой, на самом деле есть отсутствие любви как таковой и отчуждение души героя от мира людей. Как далекий исчезающий огонек земной свечи видится все больше и больше отстраняющемуся от всего земного Андрею когда-то казавшаяся ему такой близкой Наташа. Ее слезы и слова прощения – это последние отголоски навсегда уходящей от него земной жизни...

Если путь Андрея Болконского к постижению смысла бытия – это путь отстранения, отчуждения и отдаления от народа и земной жизни,

то путь к истине Пьера Безухова – это приближение ко всему живому, соединение и окончательное слияние с жизнью земной в ее непрекращающейся живой бесконечности. В образе Пьера Безухова показан человек, который постепенно приходит к пониманию роли и места народа в жизни своей страны. Толстой намеренно ведет своего героя к пониманию православных идей постепенно, проведя его через различные формы других жизненных приоритетов. Увлечение бонапартизмом, великосветские кутежи, неосмотрительный брак с Элен – через все это должен пройти один из главных персонажей романа. В начале романа Пьер похож на наивного, любопытного, добродушного ребенка, который удивленно смотрит вокруг, но ничего толком не понимает. Именно таким он предстает перед читателями в салоне Анны Павловны Шерер.

Движущей силой осмысления жизни и духовного прозрения Пьера Безухова как соединения с народом, со всем живым и сущим в единое неразделимое целое становятся потрясения, которые градационно, по мере усиления описывает Л.Н. Толстой в романе. Очень примечательны и многозначны художественные детали этого своеобразного соборования через преодоление заблуждений, боли, грязи, крови, страха. Первое потрясение Пьер испытывает, когда его приводят к графу Безухову и он видит неестественно вывернутую руку немощного, страдающего, умирающего человека. Затем Пьер неожиданно для самого себя становится мужем Элен, попав в ловко расставленные Василием Курагиным брачные сети, и испытывает потрясение от ее измены. Следующая деталь в этом

ряду – это снег, который судорожно жует любовник жены Долохов, раненый на дуэли Пьером. Во время этой дуэли герой переживает разнополюсные эмоции: от радости от того, что ему, никогда до этого не державшему в руках пистолет, удалось произвести выстрел, до ужаса, когда он осознал, что этот выстрел мог лишить жизни человека. И наконец апофеозом его потрясений становится столб на огороде, где перед глазами героя предстало «страшное убийство, совершенное людьми, не хотевшими этого делать».

На протяжении всего романа Толстой последовательно показывает читателям этапы нравственного взросления героя. То, как Пьер сначала «переболел корью» беспредельной доверчивости, окунувшей его в море развлечений в компании Анатоля Курагина. То, как он затем проходит через огонь, воду и медные трубы. «Медные трубы» неожиданно-негаданно зазвучали из «мозаикового портфеля», в котором хранилось завещание графа Безухова. Писатель проводит своего героя и через воду. Это вода масонства, поначалу принятая наивным Пьером за живую, а на деле лишь «смывающая» с него золото и бриллианты. Главное испытание, как и для всего народа, выпадает Пьеру Безухову на Отечественной войне 1812 г. Он проходит через огонь войны, становится свидетелем и отчасти участником Бородинского сражения и осознает себя сначала русским человеком, затем землянином (после встречи с Платоном Каратаевым) и наконец – неразрывно соединенной с мириадами других капелек в бесконечном стремлении к Богу живой капелькой на глобусе бытия, который видит в своем знаме-

нательном вещем сне. Примечательно описание «небольшой, разоренной и загаженной церкви», в которой Пьер оказывается после того, как из него «выдернута была пружина, на которой все держалось и представлялось живым, и все завалилось в кучу бессмысленного сора». Такой разрушенной церковью становится в этот момент его душа, но в следующий миг он понимает, что все, что строится в одиночку, рано или поздно разрушается, а истинный вечный храм – это бесконечное слияние всего народа, всех живых существ с Богом. Он впервые ощутил неподдельный вкус единой с народом жизни, когда одной деревянной ложкой ел вместе с солдатами у костра простой кавардачок, который стал для него истинным елеем настоящего соборования. Четырехмесячный плен у французов и встреча Пьера с Платоном Каратаевым являются тем событием, после которого Безухов наконец приходит к осознанию своей роли как части русского народа и месте самого народа в эпоху глобальных потрясений. У Платона Каратаева он учится смирению, кротости, вековой мудрости народа.

Солнечное милосердие источаемое, по описанию Толстого, круглым, как Земля и Солнце, одинаково по-доброму относящимся и к русским, и к французам, и к сопровождающей его собачке, ко всему живому и существу простым человеком помогает Пьеру окончательно и неразрывно объединить свое «я» с «они» в единое целое «мы». Находясь в плену у французов, ограниченный внешне, Пьер «узнал еще новую, утешительную истину, – он узнал, что на свете нет ничего страшного», потому что душа человека, не отстранившегося

от жизни, а слившегося с ней, бесконечна, т.к. она устремлена к Богу. К такому пониманию бесконечности и соборности приходит любимый толстовский герой, очистившийся душой и телом после «моральной бани» всего того, через что ему довелось пройти, и соединившийся с другой живой каплей, которую он любил и боготворил с первой встречи, – с Наташей. Л.Н. Толстой пишет, что Пьер «выучился видеть великое, вечное и бесконечное во всем», что его окружало и неотъемлемой частью чего был он сам [16, с. 9].

Так на уроках литературы в 10 классе мы открываем вместе с учениками глубокие смыслы соборности и бесконечности, заложенные великим яснополянским гуманистом в романе «Война и мир» и демонстрирующие вдумчивым читателям гениальность толстовского мировидения в лучших традициях русской духовности.

«Проблема формирования ценностно-смысловой сферы личности в настоящее время весьма актуальна не только с точки зрения науки, но и в практическом отношении» [12, с. 4]. В эпоху социокультурной, полиэтнической и технологической глобализации, активизации и повсеместного роста миграционных процессов молодое поколение подвержено огромному числу самых разных рисков и фобий, негативных влияний, обострению конфликтологической агрессивности, разного рода зависимостей технологического, субкультурного и психологического характера. В этой обстановке очень трудно найти правильное решение в той или иной ситуации, найти правильный путь, не поддаваться множеству соблазнов, приводящих к потере четких ориентиров, деградации и в конеч-

ном итоге к разрушению личности, превращению еще не сформировавшегося молодого человека в бездумного и аморального потребителя. «Преодоление негативного и деструктивного этноконфликтологического влияния в молодежной среде должно быть направлено на развитие способности молодого человека к духовной организации личности, к адекватным перестройкам в ответ на значимые изменения внешних и внутренних факторов, ее внутренней согласованности, соразмерности и гармоничности в отношениях, взаимодействии и восприятию человека человеком» [11, с. 268]. Такую согласованность, соразмерность и гармоничность как стойкий иммунитет ко всем негативным воздействиям окружающего мира вырабатывает в сознании, интеллекте и психологии школьника идея соборности и всенародного единства на основе любви и позитивного созидания. Такому преодолению деструктивности способствует целенаправленное постижение принципа соборности в контексте школьного литературного образования и продуманно, методически целесообразно выстроенные уроки по изучению романа-эпопеи «Война и мир» в 10 классе.

По вполне обоснованному мнению исследователя С.Ю. Дивногорцевой, «духовно-нравственное воспитание... должно выступать не только как стимул духовного и нравственного становления, развития и совершенствования личности и общества в целом, но и необходимым условием воспроизводства культуры как таковой» [6, с. 6]. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир», безусловно, стимулирует и инициирует духовную деятельность подрастающего поколения,

актуализирует их причастность и непосредственное участие в процессе воспроизводства культуры. Это демонстрирует рассмотренный нами методический подход, основанный на постижении глубоко осмысленных и художественно воплощенных в этом произведении традиций соборного единения.

В современной школе «важно помочь каждому учащемуся стать цельной личностью, реализовать его или ее потенциал и поспособствовать формированию общего будущего, основанного на благополучии людей, сообществ и планеты» [14, с. 3]. Несомненное значение в этом плане имеет та целостность, к которой приходит в результате преодоления множества заблуждений и испытанных потрясений герой Л.Н. Толстого Пьер Безухов. Эта целостность как раз направлена на безусловное стремление к осуществлению не эгоистического, сугубо личного, а всенародного, всеобщего благополучия и скреплена духовно, нравственно и интеллектуально именно принципом соборности и народного единства. Эта целостность является по-настоящему дея-

тельной в своей нерушимой причастности ко всем позитивным деяниям человечества. «Духовно-нравственное развитие растущего человека, рационально реализуется воспитанием, которое, интегрируя обучение, воспитание и развитие личности в единую целостность, обеспечивает формирование и развитие интеллектуальных, гражданских, нравственных, эстетических, физических качеств ученика со сформированными духовными ценностями» [5, с. 87]. Именно такой интеграции способствуют методически описанные нами уроки постижения принципа соборности при изучении романа «Война и мир».

Апробация предложенного в статье методического материала осуществлялась на практических занятиях по дисциплине «Теория и методика обучения литературе» со студентами Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы в Уфе и Кокандского государственного педагогического института в Узбекистане, а также на уроках литературы в Кушнаренковском многопрофильном профессиональном колледже имени Д.Б. Мурзина.

#### Библиографический список

1. Абакумова Н.Н., Филенко И.А., Щеглова Э.А. Методы комплексного исследования проблем молодежи: учебное пособие. Томск, 2018.
2. Абрамова Г.С. Психология человеческой жизни: учебное пособие для вузов и ссузов. М., 2018.
3. Анисин А.Л. Принцип соборности бытия: монография. Тюмень, 2006.
4. Грошенкова В.А. Методические основы формирования «талантливого читателя» (на примере уроков русского языка и литературы): монография. М., 2020.
5. Данилов Д.А., Корнилова А.Г., Карпиков Ю.В. Духовно-нравственное воспитание в сфере образования: монография. М., 2017.
6. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание личности в условиях образовательного учреждения: учебно-методическое пособие. М., 2019.
7. Карпиков А.А., Кондратьев С.В. Психология обучения и воспитания: гуманитарная христианская парадигма: монография / под ред. С.В. Кондратьева. М., 2017.
8. Кобылкин Р.А. Духовные ценности в современной России: монография. Волгоград, 2018.
9. Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? СПб., 1994.

10. Самороднов О.В. Принцип соборности как необходимое условие духовного возрастания христианина: монография. СПб., 2014.
11. Социокультурные и психолого-педагогические проблемы социализации молодежи: монография / под ред. Е.А. Левановой, А.В. Мудрика. М., 2019.
12. Темперамент и ценностно-смысловая сфера как ресурсы развития личности старшеклассника: практическое пособие / А.А. Вихман, Е.Н. Митрофанова, А.А. Скорынин и др. Пермь, 2019.
13. Четвертных Т.В., Токарева П.В. Формирование читательской грамотности обучающихся: методические рекомендации. Омск, 2020.
14. Читательская грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / Н.П. Забродина, И.Е. Барсуков, А.А. Бурдакова и др.; под общ. ред. Р.Ш. Мошнинной. М., 2021.
15. Хомяков А.С. Сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1994.
16. Шуралёв А.М. «Любить Бога во всех проявлениях» (Инопланетная сущность любимых героев Л.Н. Толстого) // Литература. 2002. № 41. С. 9.

## References

1. Abakumova N.N., Filenko I.A., Shcheglova E.A. Metody kompleksnogo issledovaniya problem molodezhi [Methods for a comprehensive study of youth problems]. Manual. Tomsk, 2018.
2. Abramova G.S. Psihologiya chelovecheskoj zhizni [Psychology of human life]. Manual for universities and colleges. Moscow, 2018.
3. Anisin A.L. Princip sobornosti bytiya [The principle of catholicity of being]. Tyumen, 2006.
4. Groshenkova V.A. Metodicheskie osnovy formirovaniya «talantlivogo chitatelya» (na primere urokov russkogo yazyka i literatury) [Methodological foundations for the formation of a “talented reader” ( the example of the lessons of the Russian language and literature)]. Moscow, 2020.
5. Danilov D.A., Kornilova A.G., Karpikov Yu.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie v sfere obrazovaniya [Spiritual and moral education in the field of education]. Moscow, 2017.
6. Divnogorceva S.Yu. Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti v usloviyah obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Spiritual and moral education of a person in the conditions of an educational institution]. Teaching aid. Moscow, 2019.
7. Karpikov A.A., Kondratyev S.V. Psihologiya obucheniya i vospitaniya: gumanitarnaya hristianskaya paradigma [Psychology of training and education: humanitarian Christian paradigm]. S.V. Kondratyev (ed.). Moscow, 2017.
8. Kobylkin R.A. Duhovnye cennosti v sovremennoj Rossii [Spiritual values in modern Russia]. Volgograd, 2018.
9. Sagatovsky V.N. Russkaya ideya: prodolzhim li prervannyj put? [Russian idea: Will we continue the interrupted path?]. St. Petersburg, 1994.
10. Samorodnov O.V. Princip sobornosti kak neobhodimoe uslovie duhovnogo vozrastaniya hristianina [The principle of catholicity as a necessary condition for the spiritual growth of a Christian]. St. Petersburg, 2014.
11. Sociokulturnye i psihologo-pedagogicheskie problemy socializacii molodezhi [Socio-cultural and psychological-pedagogical problems of youth socialization]. E.A. Levanova, A.V. Mudrik (eds.). Moscow, 2019.
12. Vihman A.A., Mitrofanova E.N., Skorynin A.A. et al. Temperament i cennostno-smyslovaya sfera kak resursy razvitiya lichnosti starsheklassnika [Temperament and value-semantic sphere as resources for the development of the personality of a high school student]. Practical guide. Perm, 2019.
13. Четвертных Т.В., Токарева П.В. Формирование читательской грамотности обучающихся [Formation of reading literacy of students]. Omsk, 2020.
14. Zabrodina N.P., Barsukov I.E., Burdakova A.A. et al. Chitatelskaya gramotnost: posobie po razvitiyu funkcion-alnoj gramotnosti starsheklassnikov [Reading literacy: a manual



for the development of functional literacy of high school students]. R.Sh. Moshnina (ed.). Moscow, 2021.

15. Номыakov A.S. Sochineniya: v 2 t. [Works: in 2 vols.]. Vol. 2. Moscow, 1994.

16. Shuralyov A.M. "To love God in all manifestations" (Alien essence of L.N. Tolstoy's favorite heroes). *Literatura*. 2002. No. 41. P. 9. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 25.01.2023, принята к публикации 15.03.2023

The article was received on 25.01.2023, accepted for publication 15.03.2023

#### Сведения об авторах / About the authors

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

**Alexander M. Shuralev** – ScD in Education; Professor at the Department of Russian Literature, Institute of Philological Education and Intercultural Communications, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah

E-mail: almishur@mail.ru

**Рашидов Азиз Камолович** – доцент кафедры русского языка и литературы, Кокандский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан

**Aziz K. Rashidov** – Assistant Professor at the Department of Russian Language and Literature, Kokand State Pedagogical Institute, Uzbekistan

E-mail: acceduzzo71@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-89-98

УДК: 372.882

**С.Е. Балашова****Речицкая средняя общеобразовательная школа,  
140165 г.п. Раменское, Московская область, Российская Федерация**

## **Виды творческих работ при изучении разных жанров фольклора в школе**

**Аннотация.** Цель статьи – проанализировать эффективность использования различных видов творческих работ при изучении фольклора. Опираясь на исследования русских фольклористов, автор выделяет основные особенности разных жанров устного народного творчества, которые необходимо знать учащимся, чтобы понимать их поэтику, идейное содержание; рекомендует эффективные для постижения данных особенностей способы создания собственного текста, виды творческого пересказа, словесного и графического иллюстрирования, различных драматизаций. Каждая предлагаемая работа имеет свои нюансы в подготовке, создании и презентации. Для волшебной сказки наиболее продуктивными заданиями являются написание собственной сказки, творческий пересказ, составление комиксов с учетом функций действующих лиц, описанных В.Я. Проппом. Разработка карты-схемы наглядно отразит лежащий в основе волшебной сказки древний обряд инициации. В статье описана методика подготовки и проведения коллективного сочинения былины способом «рассказ по кругу». Словесное и графическое иллюстрирование призвано передать сконцентрированность действия былины вокруг богатыря и существование главного героя в его подвиге. Составление диалогов, разыгрывание различных жизненных ситуаций, съемка видеороликов, создание интернет-мемов зафиксировать внимание школьников на яркости, меткости, мудрости пословиц и поговорок. Составлению загадок должна предшествовать подготовительная работа, заключающаяся в изучении художественных приемов, лежащих в основе ее структуры. Автор полагает, что только в инсценировке обрядовой песни может проявиться ее игровой характер. В качестве основы для написания собственного предания предлагается использовать историю родного края, биографические данные выдающихся людей малой родины обучающихся. В статье также рассмотрены возможности синквейна, буктрейлера, интернет-поста в изучении разных жанров фольклора. Творческие задания, предложенные автором для каждого из жанров устного народного творчества, ориентированы на выявление, осознание и запоминание учащимися их характерных черт.

**Ключевые слова:** творческая работа, жанры фольклора, идейно-художественные особенности, создание собственного текста, словесное и графическое иллюстрирование, драматизация, творческий пересказ

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Балашова С.Е. Виды творческих работ при изучении разных жанров фольклора в школе // Литература в школе. 2023. № 2. С. 89–98. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-89-98

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-89-98

**S.E. Balashova**

Rechitsy Secondary School,  
Ramenskoe urban district, Moscow region, 140165, Russian Federation

## Kinds of creative work when studying different folklore genres at school

**Abstract.** The article aims at analyzing the effectiveness of using different kinds of creative work when studying the folklore. Based on the research of the Russian folklorists, the author distinguishes the main peculiarities of various genres of the oral folklore which students need to know to understand their poetics and ideological content. To achieve these aims, the author suggests the effective means of creating one's own text, kinds of creative retelling, verbal and graphic illustration, different dramatizations. Each work has its own nuances of preparation, creation, and presentation. As for the fairy tale, the most productive tasks are writing one's own tale, creative retelling, comics composing in the light of characters' functions described by V.Ya. Propp. Designing the schematic map will clearly reflect the ancient rite of initiation of the fairy tale. The article describes the method of preparation and presentation of the collective composition of the Russian epic poem in the way of "round table story". The verbal and graphic illustrations are to convey the concentration of action of the epic poem around the epic hero and the hero's existence in his heroic deed. Making dialogues, dramatizations of different life situations, shooting videos, creating internet memes will draw the students' attention to the brightness, accuracy and wisdom of saying and proverbs. Making the riddles should follow the preparatory work of learning artistic techniques that lie at the root of a riddle structure. The author supposes that only staging a ritual song can reveal its game character. The history of one's native land, biography of famous people of the students' small motherland can be used as the basis for writing their own legend. When studying different folklore genres, the opportunities of cinquain, booktrailer, and internet posting are also considered in this article. The creative tasks suggested by the author for each genre of oral folk art help students to identify, realize and remember its characteristic features.

**Key words:** creative work, folklore genres, ideological and artistic features, composing of one's own text, verbal and graphic illustration, dramatization, artistic retelling

CITATION: Balashova S.E. Kinds of creative work when studying different folklore genres at school. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 89–98. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-89-98

Современный мир стоит на той ступени развития, где от человека зачастую требуется творческий подход в решении личностных, социальных, профессиональных проблем. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования особое внимание уделяется личностным результатам, к которым должны прийти в процессе обучения школьники, а среди основных задач образования есть следующая: «стимулирование интереса обучающихся к творческой деятельности» (<https://docs.cntd.ru/document/607175848>).

Долгое время основной работой, связанной с творчеством учащихся, являлось школьное сочинение, причем цели его постепенно менялись. Оно в разное время использовалось как способ умственного развития, «средство нравственного и эстетического воспитания», упражнение в «самостоятельном изложении мыслей» и, наконец, как собственно творческая работа [12, с. 64–65].

В начале XX в. не только возрос интерес к литературному творчеству детей, но и стали появляться исследования его психологических аспектов. Выдающийся психолог Л.С. Выготский считал постоянное упражнение в творчестве одним из важных условий развития воображения ребенка [4, с. 19]. Стало понятно, что для литературного развития учащихся, развития их письменной и устной речи,

даже для самопознания и воспитания необходимы не просто творческие работы, а их продуманная система, над созданием которой трудились методисты и учителя-практики.

К концу XX в. проблема творческих работ на уроках литературы стала разрабатываться достаточно активно. Особо следует отметить две программы литературного образования, в которых им отводится важнейшая роль.

В программе под редакцией В.Г. Маранцмана представлена система творческих интерпретационных работ различных видов для всех изучаемых тем в каждом классе. В аннотации заявлено о том, что в 5–8 классах «система творческих работ учащихся включает сочинение загадок, необылиц, сказок, диалогов, басен, киносценариев, рассказов, стихотворений, баллад, пейзажных зарисовок, написание сочинений разных типов: рассказ об интересном событии, портрет литературного героя и реального лица, сопоставление эпизодов произведения, размышление над событиями или героями произведений, отзыв о прочитанной книге, сочинение стилизаций в духе изученных литературных жанров»<sup>1</sup>. Одним из критериев определения уровня литературного развития в этой программе является способность учащихся к литературно-творческой деятельности.

<sup>1</sup> Программа литературного образования. 5–9 классы / под ред. В.Г. Маранцмана. М., 2008.

Программа по литературе под редакцией А.Г. Кутузова «включает приемы освоения содержательной части, которые представлены системой коммуникативно-творческих работ»<sup>2</sup>. В «творческих практикумах» учебников предложены задания, вопросы, планы, материалы различного характера для экспериментально-творческой работы.

Разные аспекты творческих работ школьников, их связь с другими видами искусства раскрывались современными исследователями и учителями-практиками. В настоящее время во всех программах по литературе для средней школы предусмотрены задания творческого характера, что обусловлено вызовами, которые предъявляет современный мир к личности человека.

Обращение к творчеству на уроках литературы вполне естественно и закономерно. Задания данного плана, на наш взгляд, должны находиться в поле достижения предметных результатов и должны быть направлены на закрепление знаний об идейно-художественном своеобразии произведений. Это объясняется еще и тем, что творческая деятельность учащихся основывается на материале, уже усвоенном ими при изучении курса литературы. Л.С. Выготский писал: «Всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека» [4, с. 6].

Для иллюстрации нашего утверждения обратимся к изучению фольклора, представляющего большой интерес с точки зрения фор-

мирования следующих личностных результатов: ориентация на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора, восприимчивость к творчеству своего народа, понимание роли этнических культурных традиций и народного творчества, стремление к самовыражению в разных видах искусства (<https://docs.cntd.ru/document/607175848>).

В нашей работе мы расширяем палитру используемых в настоящее время творческих работ по фольклору в 5–8 классах, предлагаем наиболее продуктивные виды работ для постижения идейно-художественного своеобразия конкретных жанров устного народного творчества, а также методику организации и проведения некоторых видов таких работ.

Среди возможных видов творческих заданий можно назвать творческий пересказ, словесное и графическое иллюстрирование, различные драматизации, создание собственного текста на основе прочитанного. Предлагая обучающимся выполнить определенные задания, необходимо иметь в виду, что каждый фольклорный жанр обладает специфическими чертами, которые нужно учесть при планировании данного вида работы.

Безусловно, один из самых интересных жанров фольклора, который дает большой толчок творческой деятельности учащихся, это волшебная сказка. «Сказка – это устный рассказ» [7, с. 60], поэтому если учащимся предлагается сочинить собственное произведение данного жанра, то его проверку стоит осуществлять именно в устной форме, что закрепит представление о фольклоре как об устном творчестве. Воспроизведение в собственном произведении черт поэтики волшебной сказки (зачин, концовка,

<sup>2</sup> Кутузов А.Г. В мире литературы. 5–11 классы: Программа по литературе для общеобразовательных учреждений. М., 2005. С. 3.

тремя повторами, сказочные формулы, постоянные эпитеты и т.п.) поможет учащимся не только сохранить их в памяти, но и осознать цели их использования.

Важно, чтобы школьники понимали, что «сказка повествует о таких событиях, которые в жизни произойти не могут, они невероятны, фантастичны» [7, с. 60], но при этом учитывали, что такие необыкновенные события непременно должны сочетаться с возможными в реальности.

Но важнее всего в сказке то, что «она учит нас быть добрыми и справедливыми, противостоять злу, презирать хитрецов и льстецов, ненавидеть злодеев, врагов. Она утверждает народные принципы жизни: честность, преданность, смелость, коллективизм» [Там же, с. 61]. Обо всех этих особенностях сказок учащиеся должны знать еще до самостоятельного их написания, чтобы не отступать от данных принципов. При обсуждении работ необходимо затрагивать вопрос о том, придерживались ли авторы этих неизменных постулатов народной жизни.

Композиция волшебной сказки, по мнению В.Я. Проппа, однотипна по своему строению и основана на функциях действующих лиц. «Под функцией понимается поступок действующего лица, определенный с точки зрения его значимости для хода действия» [9, с. 20]. Наиболее оптимальным заданием иллюстративного плана будет либо изображение конкретной ситуации, отражающей сюжетобразующую функцию героя сказки, либо создание комиксов на основе данных функций. Обсуждение и сопоставление полученных комиксов поможет учащимся прийти к выводу о том, что в волшебной

сказке «последовательность функций всегда одинакова» [Там же, с. 20]. Таким образом, мы закрепим представление об особенностях композиции данного жанра фольклора.

Творческий пересказ, на наш взгляд, также должен находиться в зоне использования известных функций героя сказки, т.е. добавив в процессе пересказа можно лишь то, что уже было в других сказках, но опущено в пересказываемой.

В.Я. Пропп считал, что исторические корни волшебной сказки следуют искать в обряде инициации. Главный герой должен был побывать в потустороннем мире, переродиться и стать взрослым, готовым к женитьбе и самостоятельной жизни. Составление карты-схемы по сказке сможет наглядно отразить и путешествие героя, и черты пространства волшебной сказки: некоторого царства, тридевятого государства, границы между ними.

Былина как жанр фольклора также дает нам прекрасный материал для творческих заданий. Ее исследователь А.П. Скафтымов утверждал, что «все построение былины сконцентрировано вокруг ее главного героя, а он сам существует здесь только в своем богатырском подвиге. В былине нет никаких отходов за пределы этой главной темы. Вся действующая среда и все эпизоды, весь пафос былины направляются в одну точку скрещения сил двух противников и на исход их непродолжительной борьбы» [10, с. 88]. Исходя из этого, мы приходим к выводу, что именно иллюстрирование эпизода борьбы богатыря с противником – наиболее нужное творческое задание с точки зрения постижения целей былины. В данной иллюстрации учащимся

необходимо будет учесть описание внешности богатыря, передать невероятную силу противника, которого ему предстоит одолеть.

Итак, главный герой былины – богатырь. «Былина любит и ласкает каждую принадлежность богатырского убранства, и каждую ниточку и бляшку, как и всего самого героя, представляет в отменно-идеальном свете» [10, с. 90]. Чтобы закрепить знание в сложившемся народном представлении о богатыре, можно дать задание составить его словесный портрет с сохранением особенностей его описания в былине.

Одна из черт поэтики былины – «решительное преобладание динамики над элементами статики» [Там же, с. 88], поэтому эффективной работой при изучении произведений данного жанра будет коллективное сочинение былины по принципу «рассказа по кругу». Эта работа требует кропотливой предварительной подготовки. Сначала необходимо познакомить учащихся с образцами былин, изучить их художественные особенности и идейное содержание. В сознании школьников должно сложиться представление о богатыре как о воплощении «идеала мужественного, честного, преданного Родине, народу человека» [7, с. 98]. Если мы предложим сделать героем былины нашего современника, эти черты богатыря надо сохранить в качестве основополагающих в его образе. Ученики должны хорошо знать композицию былины. Прекрасным художественным средством былины – повтором – могут воспользоваться не очень хорошо подготовленные учащиеся.

В ходе работы обращаем внимание учащихся на постоянные эпитеты,

сравнения, гиперболы, уменьшительно-ласкательные, увеличительные и уничижительные суффиксы, характерные для поэтики былин. Сохранение тонического стиха былины будет возможным, если тренировка на уроке уже происходила. Учащиеся лучше улавливают ритм былины, когда слышат ее чтение. В такой работе помощь окажут аудиозаписи с актерским чтением. При организации «рассказа по кругу» лучше начать его составление с тех учащихся, у которых особый ритм стиха былины получается лучше, чем у остальных. Таким образом, сочинение былины в формате «рассказа по кругу» поможет почувствовать не только динамику былины, но и ее особый стихотворный ритм, будет способствовать запоминанию средств выразительности, характерных для данного жанра фольклора.

«Обобщающий характер содержания пословиц и их поучительность, назидательность» [Там же, с. 183] обуславливают обращение к творческому заданию, заключающемуся в инсценировке ситуации, которая будет иллюстрировать значение пословицы. Каждая группа учеников в классе готовит свою инсценировку. Так учащиеся смогут уяснить, что пословица применима в разных ситуациях, ведь «только в речи необыкновенно емкая пословица приобретает свой конкретный смысл и свое конкретное приложение» [2, с. 9]. Безусловно, содержание сценок подскажет обучающимся, что пословица всегда заключает в себе мудрость, учит, как правильно себя вести. Как вариант такого задания можно использовать создание видеоролика.

Назначение поговорки – «как можно ярче, образнее охарактеризовать то или иное явление или

предмет действительности, украсить речь» [7, с. 184]. Для понимания учениками этого назначения поговорки лучше всего использовать задание по составлению диалога. Экспрессия поговорок, целенаправленно включенных в диалог, научит ребят передавать свои эмоции в речи разнообразно и выразительно. Съемка видеороликов сделает это задание для учащихся еще интереснее.

Жанровая специфика и особенности применения поговорки делают ее привлекательной для создания интернет-мемов, которые являются единицей информации, сочетающей компоненты текста и графики в квадратной рамке. Задание по созданию интернет-мема включает в себя подбор картинки, фотографии или рисунка и написание короткого текста, в содержании которого есть поговорка, отражающая ситуацию, изображенную в графическом формате. Интернет-мему присущи эмоциональность, минимализм, полимодальность, поэтому такие свойства иллюстрирующей графическое изображение поговорки, как яркость и образность, будут востребованы.

«Загадка – краткое, требующее отгадки, опирающееся на иносказание (чаще всего метафору во всех ее проявлениях) поэтическое произведение о явлениях природы и предметах, окружающих человека в его повседневной жизни и труде» [8, с. 133]. Изучение загадок стоит закончить творческой работой по их составлению. При этом отгадками могут быть современные школьнику предметы и явления. Но сначала мы должны открыть для учащихся поэтическую образность, которая присуща этой малой форме фольк-

лора, обратить внимание на художественные приемы, которые лежат в основе ее структуры. Загадки могут строиться с помощью сравнения, метафоры, антитезы, оксюморона, гиперболы, монологов, диалогов. Все это разнообразие художественных средств должно быть знакомо ученикам прежде, чем они сами попробуют написать загадки.

Обрядовые песни тесно связаны с определенными действиями, которые их сопровождали. Эта особенность данного жанра обуславливает возможное творческое задание по группам: инсценировка обряда с исполнением заученной песни. Таким образом, каждая группа знакомит остальных ребят с определенным календарным обрядом.

Одна из разновидностей обрядовых песен – хороводная – «всегда игровая по происхождению – она возникла вместе с игровым действием» [1, с. 39], поэтому необходимо включение обучающихся в творческое разыгрывание хоровода, а именно воспроизведение содержания хороводной песни с хождением разными способами: кругами, восьмеркой, разными фигурами. Ученики должны понять, что без воспроизведения такой игры пение хороводной песни лишается смысла. Таким образом, у них сложится представление о действии, лежащем в основе обрядовой игры, которое сообщает хороводной песне непрерывное движение: «одна сюжетная ситуация сменяется другой» [Там же, с. 49].

«Исторические предания – устные прозаические рассказы о значительных событиях и лицах прошлого» [11, с. 3]. Народу требовалось «осмыслить свое прошлое, настоящее. Этой потребности отвечали предания,



которые отличались историзмом» [11, с. 9]. Их начали записывать раньше других жанров. «Предания привлекались прежде всего как материал для воссоздания истории края и для характеристики воззрений местного населения» [Там же, с. 3].

Поскольку у исторических преданий нет четко выраженных жанровых признаков, которые могли бы стать источником их творческого осмысления, то в качестве основы для задания, где обучающиеся смогут проявить свою креативность, стоит взять содержание предания и предложить им самим написать произведение данного фольклорного жанра. Ученики смогут таким образом попробовать отразить в них важные события, происходящие в настоящее время в России, или деятельность какого-либо значительного лица, непосредственного участника этих событий. Было бы очень интересно использовать в качестве материала для написания предания историю родного края, биографические данные выдающихся людей – уроженцев малой родины обучающихся.

Существуют такие творческие задания, которые применены к разным жанрам фольклора. Например, «синквейны являются быстрым и мощным инструментом для синтеза и обобщения понятий и информации» [3, с. 239]. При этом синквейн является стихотворением, написание которого требует еще и творческих способностей, умения подобрать емкое, нужное и красивое слово для выражения своей мысли. Ученики описывают признаки, свойства предмета или объекта, его характерные действия, суть, выражают личное отношение к нему. В качестве темы для синквейна можно предложить сами жанры фольклора.

С помощью такого задания учащиеся смогут осмыслить их характерные признаки, назначение.

Синквейн является прекрасным средством раскрытия образов героев сказок, былин и песен. Он помогает резюмировать информацию о них, полученную в результате анализа произведения. На помощь обучающимся придут постоянные эпитеты, в которых отражается народный взгляд на то, каким должен быть герой. Они осмысливают, какие действия главного героя характерны для него и помогают ему достичь своей цели.

Еще одно творческое задание, которое способствует систематизации знаний о специфике каждого фольклорного жанра, это написание поста для публикации в Интернете – гипертекста, содержащего «фотоматериалы, видео, перекрестные ссылки на другие материалы» [6]. В информационном или развлекательном посте школьники смогут рассказать о сущности какого-либо элемента формы или содержания произведения устного народного творчества.

Для изучения фольклорных произведений, обладающих сюжетом, эффективным творческим заданием является создание буктрейлера, представляющего собой «жанр рекламно-иллюстративного характера, интегрирующий визуальное искусство, художественную образность и мультимедиа-технологии» [5, с. 462]. Буктрейлеры могут быть как игровыми, где учащиеся самостоятельно инсценируют эпизоды, так и не игровыми, в которых используются картинки, фотографии, иллюстрации, видеофрагменты и т.п. Выбирая при создании данного продукта творческой деятельности значимые эле-

менты сюжета, поэтики, школьники постигают их своеобразие в фольклорном произведении, при этом «создается не разрозненное и мозаичное, а единое читательское представление» [5, с. 462] о них.

Жанры фольклора уникальны, обладают своими особенностями, имеют присущую только им цель. Творческие задания, предложенные в данной статье, ориентированы на выявление, осознание и запоминание школьниками их характерных черт, на развитие творческого потенциала учащихся.

Данный подход к организации различных видов творческих работ по фольклору используется в Речицкой средней общеобразовательной

школе Раменского района Московской области как в урочной, так и во внеурочной деятельности в 5–8 классах. Следует отметить, что он обеспечивает рост качества знаний, демонстрируемых учащимися на проверочных и контрольных работах по разделу «Устное народное творчество». На его основе разработана программа внеурочной деятельности «В мире русского фольклора», каждое занятие которой является творческим погружением в разные жанры устного народного творчества. Выпускаются сборники, в которых публикуются работы учеников. Отмечается также увеличение количества призеров и победителей конкурсов и олимпиад разного уровня.

#### Библиографический список

1. Аникин В.П. Календарная и свадебная поэзия. М., 1970.
2. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., 1957.
3. Ашим У.М. Синквейн как средство развития творческих способностей учащихся // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 237–241.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
5. Колова С.Д., Врублевский А.С. Образовательные и педагогические возможности технологии буктрейлера в литературном образовании школьников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 3. С. 462–465.
6. Зубков И.Г. Жанр, язык и стиль веб-публикаций. Анализ контентной составляющей интернет-текстов // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 10 (30). URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10201321> (дата обращения: 18.11.2022).
7. Круглов Ю.Г. Русский фольклор. М., 2000.
8. Митрофанова В.В. Русские народные загадки. Ленинград, 1978.
9. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М., 1998.
10. Скафтымов А.П. Поэтика и генезис былин. М.; Саратов, 1924.
11. Соколова В.К. Русские исторические предания. М., 1979.
12. Ядровская Е.Р. Проблема творческих работ в школьном литературном образовании // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 63–72.

#### References

1. Anikin V.P. Kalendarnaya i svadebnaya poehziya [Calendar and wedding poetry]. Moscow, 1970.
2. Anikin V.P. Russkie narodnye poslovitsy, pogovorki, zagadki i detskiy folklor [Russian folk proverbs, sayings, riddles and children's folklore]. Moscow, 1957.

3. Ashim U.M. Sinkwine as a means of developing the creative abilities of students. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Problems of Education: Languages and Speciality*. 2015. No. 5. Pp. 237–241. (In Rus.)
4. Vygotsky L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. St. Petersburg, 1997.
5. Kolova S.D., Vrublevsky A.S. Educational and pedagogical possibilities of booktrailer technology in the literary education of schoolchildren. *Philology. Theory & Practice*. 2019. Vol. 12. Issue 3. Pp. 462–465. (In Rus.)
6. Zubkov I.G. Genre, language and style of web publications. Analysis of the content component of Internet texts. *Modern Research of Social Problems*. 2013. No. 10 (30). URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10201321> (In Rus.)
7. Kruglov Yu.G. *Russkii folklor* [Russian folklore]. Moscow, 2000.
8. Mitrofanova V.V. *Russkie narodnye zagadki* [Russian folk riddles]. Leningrad, 1978.
9. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoi skazki* [Morphology of a fairy tale]. Moscow, 1998.
10. Skaftymov A.P. *Poehtika i genezis bylin* [Poetics and genesis of bylina]. Moscow; Saratov, 1924.
11. Sokolova V.K. *Russkie istoricheskie predaniya* [Russian historical legends]. Moscow, 1979.
12. Yadrovskaya E.R. The problem of creative work in school literary education. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2009. No. 112. Pp. 63–72. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 15.12.2022, принята к публикации 15.02.2023.  
The article was received on 15.12.2022, accepted for publication 15.02.2023.

#### Сведения об авторе / About the author

**Балашова Светлана Евгеньевна** – кандидат филологических наук; учитель русского языка и литературы, Речицкая средняя общеобразовательная школа, г.п. Раменское, Московская область

**Svetlana E. Balashova** – PhD in Philology; Teacher of the Russian language and literature, Rechitsy secondary school, Ramenskoe urban district, Moscow region

E-mail: [balashova1791971@mail.ru](mailto:balashova1791971@mail.ru)

**А.Р. Ятимов****Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава,  
735140 г. Бохтар, Республика Таджикистан**

# Индивидуализация учебных заданий при изучении лирических произведений в педагогических университетах Республики Таджикистан

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы индивидуализации учебных заданий при изучении лирических произведений на занятиях в педагогических вузах Республики Таджикистан. Автор, опираясь на свой практический опыт, предлагает современные подходы к решению данной проблемы. В образовательных учреждениях Республики Таджикистан изучение русского языка и литературы опирается на опыт таджикской литературы как части классической персидской литературы, одной из главных поэтических форм которой была газель. Уровень знаний и таланта поэта часто определялся его способностью создавать газели. Учитывая, что эта поэтическая форма известна и популярна среди студентов, автор использует возможность ее привлечения и для знакомства со стихотворениями русских поэтов, и для последующего сопоставительного анализа. Часто учащиеся испытывают трудности при осмыслении сути лирических произведений, автор предлагает после завершения их выразительного чтения делать паузу, чтобы слушатели как можно дольше находились под впечатлением прочитанного. Также автор указывает на тесное взаимопроникновение двух литератур: русской и таджикской. Большинство русских поэтов и мыслителей по разным причинам обращались к таджикско-персидской литературе, в которой были развиты лирические жанры. Русский язык и литература, как отмечает автор, преподаются в средних школах и высших учебных заведениях Республики Таджикистан, в том числе на основе разработок российских ученых. Таджикские школьники и студенты в достаточной мере знакомы с русской классической и современной литературой.

**Ключевые слова:** изучение русской поэзии в вузах Таджикистана, русский язык как неродной, развитие эмоциональной сферы личности, поэтическая форма

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ятимов А.Р. Индивидуализация учебных заданий при изучении лирических произведений в педагогических университетах Республики Таджикистан // Литература в школе. 2023. № 2. С. 99–104. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-99-104

**A.R. Yatimov****Bokhtar State University named after Nosiri Khusrav,  
Bokhtar, 735140, Republic of Tajikistan**

## Individualization of educational tasks when studying lyrical works in Pedagogical Universities of the Republic of Tajikistan

**Abstract.** The article examines the questions of individualization of the educational tasks when studying lyrical works in pedagogical universities in the Republic of Tajikistan. Based in the personal experience, the author suggests modern approaches to solving this problem. In the educational institutions of the Republic of Tajikistan, the study of the Russian language and literature rest upon the experience of teaching the Tajik literature as part of the Persian literature, a key poetic form of which was ghazal. The poet's level and talent were often recognized due to his ability to make ghazal. Taking into consideration that this poetic form is known and popular with students, the author takes the opportunity and uses it to introduce the Russian poets' works and a further comparative analysis. The students often find it difficult to apprehend the essence of a poetic work, so the author, when their expressive reading is over, suggests to pause to leave the listeners to their impressions as long as possible. The author also points out the close interpenetration of two literatures, Russian and Tajik, due to the fact that the major part of the Russian poets and thinkers turned to the Tajik-Persian literature, in which lyricism is well developed. The Russian language and literature, as the author notes, is taught in secondary schools and higher educational institutions of the Republic of Tajikistan, including on the basis of the developments of Russian scientists. Tajik schoolchildren and students are sufficiently familiar with Russian classical and modern literature.

**Key words:** studying the Russian poetry in Universities of Tajikistan, Russian as a foreign language, development of an individual's emotional terrain, poetic form

CITATION: Yatimov A.R. Individualization of educational tasks when studying lyrical works in Pedagogical Universities of the Republic of Tajikistan. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 99–104. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-99-104

Обращаясь к проблеме индивидуализации учебных заданий при изучении лирических произведений на занятиях со студентами педагогических вузов Республики Таджики-

стан, мы опирались на собственный опыт работы в Бохтарском государственном университете имени Носира Хусрава, особенности восприятия лирической поэзии, в том числе

и русской классической поэзии, современными молодыми читателями, а также учитывали фундаментальные труды по литературоведению и методике преподавания литературы, посвященные анализу лирических произведений.

Лирика обращена к внутреннему миру каждого человека, который подобен космосу и поистине безграничен, как и его воображение, его фантазии. Однако индивидуальное сознание, переживания отдельной личности, запечатленные в лирическом произведении, всегда несут в себе и черты всеобщего. По определению Л. Гинзбург, «уже неприемлемо некогда бытовавшее понимание лирики как непосредственного выражения чувств данной единичной личности. Подобное непосредственное выражение было бы не только неинтересно (если бы речь действительно шла об одной личности), но и невозможно, поскольку искусство – это опыт одного, в котором многие должны найти и понять себя» [2, с. 9].

В российской методике преподавания литературы сложилась традиция особого подхода к анализу лирических произведений, строившемуся с учетом их жанрово-родовой специфики и особенностей их восприятия читателями разного возраста, характера, темперамента и обращавшему особое внимание на работу над выразительным чтением, развитие эмоционального восприятия, потребности сопереживать, сочувствовать, делиться своими мыслями и эмоциями [4; 8], а также к учащимся, для которых русский язык был неродным, поэтому для них многое в художественном тексте казалось непонятным, нуждалось в дополнительном комментарии (лексическом, историческом и др.), а при чтении лириче-

ских стихотворений могли возникать проблемы с произношением, интонацией (разные языки отличаются не только лексическим составом, но и интонационными моделями), воссозданием ритмико-мелодической организации текста [5; 9; 10].

Об особой роли лирических произведений в развитии эмоциональной сферы личности, воображения и фантазии писали многие педагоги. При этом обращение к лирике на занятиях должно сопровождаться целостным анализом поэтического текста, который предполагает и работу над его ритмико-интонационными особенностями. Л.В. Тодоров доказывает, что анализ лирического произведения, «целостное восприятие художественной формы» невозможно без определенного минимума знаний по теории стиха, анализа стихотворной формы, учитывающего особенности ее восприятия учащимися [11, с. 33]. В работах Н.В. Беляевой теоретически обоснован дифференцированный подход при изучении лирики, который «будет, с одной стороны, опираться на личностные особенности ученика, с другой стороны, – на специфику идейно-эстетической и родо-жанровой природы лирического произведения» [1, с. 18].

Опыт работы со студентами педагогических вузов Республики Таджикистан, в том числе в Бохтарском государственном университете имени Носира Хусрава, показал эффективность использования достижений методической науки, в том числе и отмеченных нами публикаций, адресованных учителям средней школы, в практике преподавания литературы и в высшей школе. Индивидуализация учебных заданий в данном случае касается всех этапов работы с лирическим произведением,

а именно: чтение и эмоциональная оценка прочитанного (услышанного) текста; комментированное чтение и обмен суждениями; работа над словом в поэтическом тексте и работа со словарями; анализ и интерпретация.

Уже на этапе выразительного чтения лирического стихотворения преподавателем (подготовленным студентом) или прослушивания аудиозаписи (например, актерского исполнения) учащиеся должны эмоционально пережить и логически осмыслить произведение. Поэтому важно после завершения чтения сделать паузу перед первым обменом впечатлениями. Возможным откликом на стихотворение русского поэта (например, «Парус» М.Ю. Лермонтова) может стать не только краткое высказывание, описание своего впечатления, эмоциональной реакции, но и подобранная иллюстрация, музыкальный фрагмент или графические средства изображения эмоции (эмодзи).

В образовательных учреждениях Республики Таджикистан изучение русского языка и литературы опирается на опыт таджикской литературы как части классической персидской литературы, одной из главных поэтических форм которой была газель [3]. Уровень знаний и таланта поэта часто определялся его способностью создавать газели. Учитывая, что эта поэтическая форма известна и популярна среди студентов, мы использовали возможность ее привлечения и для обозначения их эмоциональной реакции на стихотворения русских поэтов, и для последующего сопоставительного анализа.

Во всем мире известны классики персидской литературы Фирдоуси, Саади, Низами и О. Хайям. Их стихи, особенно газели и рубаи, читают

и знают наизусть. Эти поэты оказали определенное воздействие и на русских поэтов. А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов С.А. Есенин, Н.С. Гумилев и др. в своих произведениях опирались на поэтические шедевры персидских художников слова, посвящали им свои стихи [7]. На эти связи важно опираться при изучении лирических произведений русских классиков на занятиях со студентами, основываясь на сложившемся в методике преподавания литературы в национальной школе представлении о диалоге культур [6; 12].

На занятиях в средних общеобразовательных школах и педагогических университетах Республики Таджикистан при изучении лирических произведений часто используют чтение дополнительной литературы, источники в Интернете, которые предлагают информацию о древних сказаниях народов мира, о значении отдельных слов и выражений, исторический и историко-культурный комментарий, аудиозаписи и кинофрагменты, чтобы у учащихся создалось более полное представление о художественных образах, идейно-эмоциональном содержании стихотворения, чтобы они могли подготовить его интерпретацию (выразительное чтение, иллюстрацию, буктрейлер, фотоколлаж и др.).

Многие учащиеся средних общеобразовательных учреждений и студенты педагогических вузов Республики Таджикистан могут реализовать свои творческие способности, обратившись к созданию собственных стилизаций, газели или рубаи, а также принять участие в конкурсах. Уже несколько лет под патронажем Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона проводится конкурс под названием «Фуруғи субҳи

доной китоб аст» («Мудрости зари сиянье – это книга»), в котором участвуют все жители страны (ежегодно – более 500 тысяч). Данное мероприятие проводится в нескольких номинациях. Одной из таких номинаций является «Мировая литература», и большинство участвующих в этой номинации выбирают русскую литературу, произведения русских поэтов-классиков. И это понятно, потому что в школах и педагогических университетах Республики Таджикистан ведутся уроки русского языка и литературы, школьники с раннего возраста очень хорошо осведомлены о русских народных сказках, мультипликационных и художественных фильмах на русском языке.

Среди рекомендованных участникам конкурса русских авторов – А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.С. Грибоедов, А.Н. Островский, И.А. Крылов, И.А. Бунин, Б.Л. Пастернак, Н.В. Гоголь, А.П. Чехов, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, М. Горький, М.А. Булгаков, А.А. Блок, В.В. Маяковский, С.А. Есенин, А.А. Ахматова, М.И. Цветаева, А.П. Платонов, В.В. Набоков, М.А. Шолохов, А.И. Солженицын, В.М. Шукшин, В.Г. Распутин, а также А.Г. Волос, родившийся и некоторое время работавший в Таджикистане, занимавшийся переводами таджикской поэзии на русский язык.

В заключение нужно отметить, что методика изучения русской класси-

ческой поэзии на занятиях в педагогических университетах Республики Таджикистана основана на традиции российской методической науки, принципах когнитивного и креативного подходов в обучении. Она предполагает продуманную систему поэтапного усложнения видов деятельности в процессе анализа лирических произведений (чтение и эмоциональная оценка прочитанного текста; комментированное чтение и обмен суждениями; работа над словом в поэтическом тексте и работа со словарями; анализ и интерпретация) и систему индивидуальных и групповых заданий (направленных на подготовку к восприятию поэтического текста, предполагающих подготовку комментария, нацеливающих на представление своей эмоциональной реакции, готовящих к интерпретации текста и его выразительному чтению и др.), содействует качественно новым изменениям в понимании, эмоциональном восприятии, анализе и интерпретации лирических произведений русских поэтов XIX в. у студентов-филологов педагогических университетов Республики Таджикистан, подтверждает особую значимость избранной индивидуальной стратегии обучения в системе профессиональной подготовки студентов-филологов к педагогической деятельности, формирования их читательских и общекультурных компетенций.

#### Библиографический список

1. *Беляева Н.В.* Уроки изучения лирики в школе: Теория и практика дифференцированного подхода к учащимся. М., 2004.
2. *Гинзбург Л.* О лирике. 2-е изд. Л., 1974.
3. История литературы народов Средней Азии и Казахстана: учебное пособие для университетов и педагогических институтов / под ред. М.И. Богдановой. М., 1960.
4. *Мадер Р.Д.* Анализ поэтического текста на уроках литературы. М., 1979.
5. Методика объяснительного и литературного чтения в национальной школе / под ред. К.В. Мальцевой и З.С. Смелковой. Л., 1978.



6. Мухаметшина Р.Ф. Диалог русской и татарской культур в системе литературного образования: монография. Казань, 2007.
7. Раджабов З.Ш. Россия и таджикская литература конца XIX – начала XX вв. Сталинабад, 1959.
8. Рез З.Я. Изучение лирических произведений в школе (IV–VII классы). Л., 1968.
9. Смелкова З.С. Слово в художественном тексте. Преодоление языковых трудностей при изучении русской литературы в национальной школе. М., 1980.
10. Тодоров Л.В. Методика изучения поэтических произведений на уроках русской литературы в национальной школе РСФСР: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988.
11. Тодоров Л.В. Работа над стихом в школе. М., 1965.
12. Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М., 2007.

## References

1. Belyaeva N.V. Uroki izucheniya liriki v shkole: Teoriya i praktika differencirovannogo podhoda k uchashchimsya [Lyric lessons at school: Theory and practice of a differentiated approach to students]. Moscow, 2004.
2. Ginzburg L. O lirike [About lyrics]. 2 ed. Leningrad, 1974.
3. Istoriya literatury narodov Srednej Azii i Kazahstana [History of literature of the peoples of Central Asia and Kazakhstan]. Textbook for universities and pedagogical institutes. M.I. Bogdanova (ed.). Moscow, 1960.
4. Mader R.D. Analiz poeticheskogo teksta na urokah literatury [Analysis of the poetic text in literature lessons]. Moscow, 1979.
5. Metodika obyasnitel'nogo i literaturnogo chteniya v nacionalnoj shkole [Methods of explanatory and literary reading in the national school]. K.V. Maltseva, Z.S. Smelkova (eds.). Leningrad, 1978.
6. Muhametshina R.F. Dialog russkoj i tatarskoj kul'tur v sisteme literaturnogo obrazovaniya [Dialogue of Russian and Tatar cultures in the system of literary education]. Kazan, 2007.
7. Radzhabov Z.Sh. Rossiya i tadjhikskaya literatura konca XIX – nachala XX vv. [Russia and Tajik literature of the late 19th – early 20th centuries]. Stalinabad, 1959.
8. Rez Z.Ya. Izuchenie liricheskikh proizvedenij v shkole (IV–VII klassy) [The study of lyrical works at school (IV–VII grades)]. Leningrad, 1968.
9. Smelkova Z.S. Slovo v hudozhestvennom tekste. Preodolenie yazykovyh trudnostej pri izuchenii russkoj literatury v nacionalnoj shkole [Word in a literary text. Overcoming language difficulties in the study of Russian literature in the national school]. Moscow, 1980.
10. Todorov L.V. Metodika izucheniya poeticheskikh proizvedenij na urokah russkoj literatury v nacionalnoj shkole RSFSR [Methods of studying poetic works at the lessons of Russian literature in the national school of the RSFSR]: PhD theses. Moscow, 1988.
11. Todorov L.V. Rabota nad stihom v shkole [Work on poetry at school]. Moscow, 1965.
12. Cherkezova M.V. Problemy prepodavaniya russkoj literatury v inokulturnoj srede [Problems of teaching Russian literature in a foreign cultural environment]. Methodological guide. Moscow, 2007.

Статья поступила в редакцию 20.12.2022, принята к публикации 30.01.2023  
The article was received on 20.12.2022, accepted for publication 30.01.2023

## Сведения об авторе / About the author

**Ятимов Амирбег Раджабович** – преподаватель кафедры русского языка и литературы факультета русского языка и литературы, Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава, Республика Таджикистан

**Amirbeg R. Yatimov** – Lecturer at the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Russian Language and Literature, Bokhtar State University named after Nosiri Khusrav, Republic of Tajikistan

E-mail: amirbteg.jatimov.66@mail.ru

## К Году педагога и наставника

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-105-117

УДК: 371(091)(47)

**В.А. Доманский**

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова  
институт войск национальной гвардии Российской Федерации,  
198206 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

## Тургеневский проект программы «Общества распространения грамотности и начального образования» и общественно-педагогическое движение конца 1850-х – начала 1860-х гг.

**Аннотация.** И.С. Тургенев был не только великим писателем, но и крупным общественным деятелем. Поражают масштабы его личности – прозаика, поэта, драматурга, переводчика, редактора, культуртрегера, мецената, создателя и участника различных общественных организаций. В статье рассматривается проект русского писателя, связанный с разработкой программы «Общества распространения грамотности и начального образования». Освещается история его создания и цель написания. Тургенев считал, что все образованные русские люди должны объединить свои усилия для просвещения народа, и эта высокая цель должна стать их нравственным выбором. Появление тургеневского проекта программы было вызовом времени в предреформенный период, когда готовились большие преобразования во всех сферах русской жизни, в том числе в образовании и просвещении. В статье тургеневский педагогический проект анализируется и интерпретируется в контексте общественно-педагогического движения конца 1850-х – начала 1860-х гг. с использованием сравнительно-типологического метода для рассмотрения педагогических концепций и практик (Н.И. Пирогов, А.С. Хомяков, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Тургенев создавал обширную программу в деле начального образования, перед которой ставились прикладные задачи. Не занимаясь специально вопросами образования, писатель полагал, что распространение грамотности первоначально может ставить лишь сугубо утилитарные цели, хотя и не отрицал воспитывающего обучения. Практически воплотить в жизнь данный проект не удалось. Участвовавший в его разработке П.В. Анненков

объяснял это общественными событиями русской жизни, которые не способствовали его внедрению. Но есть и другие, более убедительные объяснения. Это, прежде всего, бурное развитие педагогической мысли в 1860-е гг. и появление плеяды выдающихся педагогов-просветителей, а также правительственные реформы в области народного образования, которые успешно решили ряд задач, поставленных в проекте Тургенева.

**Ключевые слова:** И.С. Тургенев, педагогический проект, общественно-педагогическое движение конца 1850-х – начала 1860-х гг., содержание проекта, социокультурный контекст

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Доманский В.А. Тургеневский проект программы «Общества распространения грамотности и начального образования» и общественно-педагогическое движение конца 1850-х – начала 1860-х гг. // Литература в школе. 2023. № 2. С. 105–117. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-105-117

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-105-117

**V.A. Domansky**

Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops  
of the Russian Federation,  
Saint-Petersburg, 198206, Russian Federation

## Turgenev's project of the program “Society of literacy and primary education” and the social pedagogical movement of the late 1850s – early 1860s

**Abstract.** I.S. Turgenev was not only a great writer, but also a major public figure. The scale of his personality is striking: a prose writer, poet, playwright, translator, editor, cultural trader, philanthropist, creator and participant of various public organizations. The article examines the project of the Russian writer, connected with the development of the project of the program “Societies for the Propagation of Literacy and Primary Education”. The history of its creation and the purpose of writing are highlighted. Turgenev believed that all educated Russian people should join their efforts to educate the people, and this lofty goal should become their moral choice. The appearance of Turgenev's draft program was a challenge of the time in the pre-reform period, when major changes were being prepared in all spheres of Russian life, including education and enlightenment. In the article, Turgenev's pedagogical project is analyzed and interpreted in the context of the social and pedagogical movement of the late 1850s – early 1860s using the comparative typological method to consider pedagogical concepts and practices (N.I. Pirogov, A.S. Khomyakov, L.N. Tolstoy, K.D. Ushinsky).

Turgenev created an extensive program in the field of primary education, and the main steps of the Society were applied tasks. Without specifically dealing with issues of education, the writer believed that the spread of literacy could initially set only purely utilitarian goals, although he did not deny upbringing education. Practical realization of the given project was not possible. P.V. Annenkov, who participated in its development, explained this with the social events of Russian life, which did not contribute to its implementation. But there are other, more convincing explanations. This is, first of all, the rapid development of the pedagogical thought in the 1860s and the emergence of a number of outstanding educators, as well as the governmental reforms in the field of public education, which successfully solved a number of tasks set in Turgenev's project.

**Key words:** I.S. Turgenev, a pedagogical project, the social and pedagogical movement of the late 1850s – early 1860s, the project content, the sociocultural context

CITATION: Domansky V.A. Turgenev's project of the program "Society of literacy and primary education" and the social pedagogical movement of the late 1850s – early 1860s. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 105–117. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-105-117

Маленький городок Вентнор на острове Уайт в биографии И.С. Тургенева известен как место, где зародился замысел романа «Отцы и дети» и был обдуман его план. Об этом вспоминал писатель в своих заметках по поводу создания романа: «Я брал морские ванны в Вентноре, маленьком городке на острове Уайте, – дело было в августе месяце 1860 года, – когда мне пришла в голову первая мысль “Отцов и детей”» [12, с. 86]. Здесь, на этом острове, писатель также создал интереснейший документ, о котором редко кто вспоминает, но к нему небезынтересно обратиться в Год педагога и наставника. Речь идет о созданном Тургеневым проекте программы «Общества распространения грамотности и первоначального образования». О подробностях создания этого проекта мы узнаем из воспоминаний П.В. Анненкова, который по приглашению писателя проживал некоторое время вместе с ним в Вентноре.

«Усевшись в Вентноре и одолеваемый такой праздностью, что “больно было перо взять в руки”, по собственному его выражению, Тургенев задался мыслью основать общество для обучения грамоте народа и распространения в нем первоначального образования с помощью имущих и развитых классов всего государства» [1].

Конечно, принимать за чистую монету признание писателя о его бездеятельности не стоит. Творческая мысль писателя работала неустанно, и часы так называемой «праздности» позволяли ему обдумывать замыслы и планы будущих произведений. Отрешившись от обыденных дел здесь, в Вентноре, Тургенев выступил инициатором образовательного проекта и его главным исполнителем. На начальном этапе работы ему оказывал некоторую помощь П.В. Анненков, о чем писатель сообщал А.А. Фету в письме от 27, 31 августа (8, 12 сентября) 1860 г.: «Мы с Анненковым, во время пребывания нашего

на острове Уайте, придумали проект Общества для распространения грамотности и первоначального обучения» [14, т. IV, с. 234].

Проект программы был создан и «представлен на обсуждение русской колонии в Вентноре», которую составляли В.П. Боткин, Н.Ф. Крузе, Н.Я. и М.Я. Ростовцевы, Ал.К. Толстой, А.Ф. Фрикен и другие либеральные общественные деятели и литераторы, отдыхающие на Уайте. По словам П.В. Анненкова, программа «подробно разбиралась по вечерам в домике Тургенева», а затем «после многих прений, поправок и дополнений принята была комитетом из выборных лиц кружка» [1].

Переписанный во многих экземплярах проект программы был отправлен «выдающимся лицам обеих столиц – художникам, литераторам, ревнителям просвещения и влиятельным особам, проживающим дома и за границей» [Там же, с. 234]. Отправкой списков занимались выборные лица кружка и сам Тургенев, который в уже цитируемом письме к Фету сообщал: «Я послал несколько копий этого проекта в Россию – и буду продолжать посылать» [Там же].

Нужно отметить, что у Тургенева уже был опыт организации подобных благотворительных обществ. Зимой 1859–1860 гг. он в Петербурге усиленно занимался общественной деятельностью и принял активное участие в организованном А.В. Дружининым «Обществе для вспомоществования нуждающимся литераторам и ученым» (Литературный фонд). Именно на обеде у Тургенева 9 февраля 1859 г. был принят Устав этого общества, целью которого являлось оказание помощи нуждающимся писателям, ученым, талантливым молодым

людям. Русский писатель стал членом комитета и активно участвовал в благотворительных акциях Фонда. Так, 10(22) января 1860 г. в Петербургском Пассаже им с благотворительной целью на заседании этого Общества была произнесена речь о Гамлете и Дон Кихоте.

Находясь в столице, Тургенев был также свидетелем организации в 1859 г. Петербургского педагогического собрания, которое впоследствии было переименовано в Петербургское педагогическое общество. В его создании и работе приняли участие известные педагоги и методисты: К.Д. Ушинский, П.Г. Редкин, В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, Д.Д. Семенов, А.Я. Герд и др.

Для написания статьи был использован комплекс методов, которые позволили изучать заявленную проблему системно, используя принципы историзма, дискурсивности и контекстуальности. Тургеневский педагогический проект анализировался и интерпретировался в контексте общественно-педагогического движения конца 1850-х – начала 1860-х гг. Особое внимание уделялось использованию сравнительно-типологического метода для рассмотрения педагогических концепций и практик в контексте исторического времени.

Обратимся непосредственно к содержанию проекта программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования». Приступая к его разработке, Тургенев исходил из благородной цели: сделать грамотность и начальное образование доступным и бесплатным для самого широкого круга народонаселения России. Он считал недостаточным только решений правительства в деле просвещения

и полагал, что все образованные русские люди должны объединить свои усилия для просвещения народа, и эта высокая цель должна стать их нравственным выбором. Появление тургеневского проекта программы было вызовом времени в предреформенный период, когда готовились большие преобразования во всех сферах русской жизни, в том числе и в просвещении и образовании. Инициаторами выступали не только государственные служащие, но и частные лица.

Провозвестником общественно-педагогического движения стал выдающийся русский хирург и педагог Н.И. Пирогов, опубликовавший в 1856 г. в журнале «Морской сборник» статью «Вопросы жизни» [6]. Она получила большой общественный резонанс, даже была перепечатана в нескольких странах. В ней и в статьях, опубликованных в журнале «Современник», Пирогов резко выступил против сословной школы и ранней утилитарно-профессиональной подготовки, которая, по его мнению, сужает кругозор и тормозит духовно-нравственное развитие ребенка. Он утверждал необходимость воспитания высоконравственного человека с широким умственным и культурным кругозором. Особое внимание Пирогов уделял женскому воспитанию и выступал против существующего воспитания, которое не способствовало развитию личности женщины, ее профессиональному становлению, а больше превращало ее в куклу.

В своих последующих трудах и в деятельности попечителя Одесского и Киевского учебного округов, а также советника Министерства народного просвещения Пирогов под-

готовил проект школьной системы. Он считал, что двухлетняя начальная школа должна была стать основой школьной системы, а после ее окончания каждому ребенку предоставлялась возможность поступить в среднюю школу. Школьная система, как он утверждал, должна состоять из нескольких ступеней: два года начальной школы, четыре года неполной средней школы (прогимназии), трех- и пятилетнее обучение в гимназии двух типов (реальной и классической) и высшая школа (высшие специальные учебные заведения и университеты).

Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский считал, что заслуга Пирогова заключается в том, что он «пробудил спавшую до сих пор педагогическую мысль» [16, с. 11]. Развивая свою мысль, Ушинский писал: «Мы не знаем ни одного ни русского, ни иностранного сочинения, в котором бы эта основная истина была схвачена глубже и выражена яснее того, как выражается она в статьях Н.И. Пирогова» [Там же, с. 20].

Пирогов-педагог поставил перед российской общественностью вопрос о необходимости подготовки реформ всей школьной системы, и его деятельность послужила толчком к развитию в России широкого общественно-педагогического движения.

Нужно заметить, что Тургенев был знаком с педагогическими работами Пирогова, следил за их публикациями. Когда в 1857 г. вышел «Сборник, издаваемый студентами Санкт-Петербургского императорского университета» [9], Тургенев, узнав о нем, попросил Е.Я. Колбасина прислать его вместе с третьим номером «Современника». Колбасин исполнил его просьбу, но был удивлен выбором

своего адресата, о чем писал ему: «Что это Вам вздумалось читать “Сборник студентов”? Кроме великолепного письма от Пирогова, больше ничего не найдете...» [15, с. 340].

Конечно, Тургенев не мог не обратить внимание на письмо Пирогова в этом «Сборнике». Тем более, что на него акцентировал внимание Колбасин. Он также мог прочитать и другие публикации студентов университета: о службе Гоголя в департаменте уделов, французских стихах В.Л. Пушкина, ненапечатанных стихах А.С. Пушкина. «Сборник», несомненно, был интересен Тургеневу как замечательное явление общественной жизни России. Он свидетельствовал о высоком уровне самоорганизации и развития студентов Санкт-Петербургского университета, выступивших своеобразным бродильным началом общественного движения на переломе 1850–1860-х гг.

Если вчитаться в письмо Пирогова, то можно сделать вывод, что его, как и письмо С.Т. Аксакова, можно рассматривать в качестве своеобразного предисловия к сборнику студентов. В нем автор, обращаясь к молодому поколению, дает ему свои ценные наставления: «Докажите, вспомнив Декартово: *coqito ergo sum*, что Вы живете – это будет огромная заслуга, когда еще не пришло время доказать, как Вы живете»; «Если Вы уже научились иметь убеждения, что Ваша деятельность будет полезна, тогда никого не спрашиваясь, верьте себе, и труды Ваши будут тем, чем Вы хотите, чтоб они были» [9, с. VI].

В высказываниях недавнего студента Базарова в романе «Отцы и дети», кажется, слышатся отголоски этих наставлений о приоритете логического мышления в позна-

нии, отношении к авторитетам, а также и об общественной пользе в деятельности молодого поколения. И это обнаруживается в следующих высказываниях героя Тургенева: «Да зачем же я стану их [авторитетов] признавать? И чему я буду верить? Мне скажут дело, я соглашаюсь, вот и все» [12, т. VII, с. 28]; «Всякий человек сам себя воспитать должен...» [Там же, с. 34]; «Мы действуем в силу того, что мы признаем полезным...» [Там же, с. 49].

Тургеневский проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования» [13] необходимо рассматривать в контексте педагогических работ и практик известных общественных деятелей того времени. Его создание объясняется желанием писателя выполнить свой гражданский долг в деле просвещения народа. Еще раньше, в 1859 г., проект распространения первоначального обучения практически реализовал в своем родовом имении Ясная Поляна Л.Н. Толстой, создавший школу для крестьянских детей. Хотя в это время личные отношения двух писателей были весьма напряженные, но Тургенев знал о существовании Яснополянской школы. О ней его мог информировать А.В. Дружинин, которому в письме от 14 апреля 1860 г. Толстой сообщал об успехах своей школы [10, т. LX, с. 337]. Еще более вероятно, что о ее деятельности Тургенев мог узнать от самого Толстого или его брата, Николая Николаевича, с которым он подружился во время пребывания в немецком курортном Содене. Именно в это время Толстой был всецело увлечен педагогической деятельностью и начал писать свою программную статью «О народном

образовании», в которой утверждал мысль, что школа для крестьянских детей должна быть связана с реальностью и условиями их жизни. Он создал свою оригинальную школу, которая строилась на нескольких важнейших дидактических принципах: свобода в обучении и воспитании; отсутствие жесткого регламента, насилия и наказания; учет жизненного опыта ребенка и опора на практическое применение знаний; высокая мотивация обучения; развитие творческого воображения и детского творчества; установка на нравственное совершенствование ребенка; приобщение к религиозному началу [11].

В жизни Толстого были периоды, когда он считал педагогическую деятельность самой важной и полезной и к ней он постоянно возвращался. В течение 1862 г. писатель выпускал педагогический журнал «Ясная Поляна». Опубликованные в нем статьи «О народном образовании», «О методах обучения грамоте», «О свободном возникновении и развитии школ в народе», «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы», «О значении описания школ и народных книг» значительно обогатили отечественную педагогику и дают содержательное представление о педагогической системе Толстого, хотя дискуссии о ней до сих пор не умолкают. Отдельного разговора заслуживает созданная в 1872 г. «Азбука» писателя, которая явилась универсальным пособием для обучения грамоте и включала в себя короткие рассказы и истории, былины, басни, загадки и пословицы, рекомендации и методические советы педагогам. Большую часть занимали специально написанные для детей краткие познавательные и поучительные («пословичные»)

рассказы Толстого для детей. Интересно, что, увлекшись примером Толстого, Тургенев в 1861 г. помогал своему брату Николаю Сергеевичу создать школу для крестьянских детей в родовом селе Тургенево, учителем в которой стал настоятель церкви Введения во храм Пресвятой Богородицы священник и стихотворец Владимир Васильевич Говоров [7].

В отличие от школы Толстого тургеневский проект не отличался конкретикой и дидактическим обеспечением, но поражал своей громадностью задач. Тургенев и его кружок рассчитывали на поддержку их проекта со стороны «всех сословий», а также «на сочувствие и покровительство самого правительства» [13, с. 359]. Они надеялись, что это реально, т.к. этот проект программы Общества вписывался в процесс реформирования государственной системы, связанной, прежде всего, с отменой крепостного права, которая проводилась в это время правительством. «Обучая грамотности тех самых людей, которых оно освобождает, – утверждал автор проекта, – мы продолжаем его дело; мы также освобождаем их от другого рабства – рабства невежества» [Там же].

Определяя круг задач, которыми будет заниматься «Общество», реализуя программу, Тургенев исключил вопросы воспитания народа. Он это объяснял тем, что их решение не под силу ему: «...наше общество не имеет и не может иметь целью воспитание народа: такое дело превышает силы какого бы то ни было общества. Мы не имеем подобных притязаний...» [Там же].

Конечно, такое заявление звучит странно, т.к. воспитание неразрывно связано с образованием, и это



Тургенев не мог не знать, тем более что о роли воспитания в это время убедительно писал А.С. Хомяков в статье «Об общественном воспитании в России» (1858). Правда, он связывал его не с научным знанием, а с православием, религиозным воспитанием. В упомянутой статье Хомяков, в частности, писал: «Воспитание в обширном смысле есть, по моему мнению, то действие, посредством которого одно поколение prepares следующее за ним поколение к его очередной деятельности в истории народа» [17, с. 352].

Тургенев создавал обширную программу в деле начального образования, и основными шагами Общества были прикладные задачи: «...мы желаем распространения грамотности в тесном ее смысле. Заводить как можно больше школ, пропускать как можно больше лиц сквозь эти школы...» [13, с. 359]. Не занимаясь специально вопросами образования, писатель полагал, что распространение грамотности первоначально может ставить лишь сугубо утилитарные цели, хотя и не отрицал воспитывающего обучения, задачи которого можно решать на следующем этапе обучения. Толстой, как известно, был более категоричен: он отрицал воспитывающее обучение и считал, что школа должна ставить своей целью передачу знаний и сведений, а воспитывающее значение обучения заключается не в его содержании, а в самом преподавании и личности учителя.

Против такого одностороннего понимания образования выступал Н.И. Пирогов. Суть его педагогической концепции о приоритете общего (воспитывающего) образования убедительно сформулировал в своем капитальном труде «История

русской педагогики» П.Ф. Каптерев: «Одностороннее прикладное образование, с его временными и утилитарными стремлениями, рано или поздно вступит в разлад с жизнью. Вечно движущаяся, непрерывно меняющаяся жизнь требует полного и всестороннего развития человеческих способностей. Все прикладное уживается и переходит в плоть и кровь только при общем образовании» [4, с. 355].

Целью тургеневского проекта являлось решение ряда важнейших стратегических задач. Прежде всего, это организация Обществом школ для народа, привлечение к их деятельности всех желающих лиц, которые готовы оказывать разную помощь: денежную, снабжать пособиями, делиться опытом, оказывать методическую помощь, заводить кабинеты для чтения. Предполагалось также, что силами Общества будут издаваться педагогические руководства. Особого внимания заслуживает проект издания «Ежемесячного вестника», в котором предполагалось помещать сведения о пожертвованиях членов Общества, список открытых школ и сведения о них, различного рода статистика.

Перечень предметов, которые планировалось преподавать в народных школах, ограничивался азбукой, грамотой, арифметикой, «самыми элементарными сведениями в истории и географии» [13, с. 360], а также «технологии по всем ее отраслям, земледелия и скотоводства, вообще хозяйства в обширном смысле» [Там же, с. 361]. Входил в этот перечень и Закон Божий, но на нем Тургенев особого внимания не акцентировал, т.к. был сторонником, в отличие от А.С. Хомякова, исключительно светского образования и воспитания.

Вызывает недоумение в тексте программы «Общества распространения грамотности и начального образования» отношение Тургенева к беллетристике, которую он призывает допускать «только с величайшей осторожностью и не иначе как с общепользуемой, обучающей целью». Вовсе не допускались произведения, «имеющие один интерес вымысла» [13, с. 362]. Исключительное предпочтение отдавалось избранным биографиям и описаниям путешествий. Тургеневская позиция о грамотности среди народа, ориентированная на практическую пользу и подготовку к жизни, оказалась очень близкой к позиции Хомякова, что отмечал Д.С. Гасак [3]. В одинаковой степени можно говорить о ее сближении с толстовской позицией. В преподавании предметов в своей Яснополянской школе главную установку Толстой делал на практическом применении знаний и их полезности. Позже, в статье «Что такое искусство?», он будет связывать искусство с социальными категориями полезности и доступности для народа. Идея прикладной ориентации образования будет присутствовать во многих педагогических работах Толстого.

Однако, в отличие от Толстого, Тургенев в своих взглядах на сущность искусства исходил из эстетических категорий и отвергал его утилитарность. Об этом убедительно говорит его высказывание о диссертации Н.Г. Чернышевского в письме к В.П. Боткину от 25 июля (6 августа) 1855 г.: «Что же касается до книги Чернышевского – вот главное мое обвинение против нее: в его глазах искусство есть, как он сам выразился, только суррогат действительности, жизни – и в сущности годится толь-

ко для людей незрелых. Как ни вертись, эта мысль у него лежит в основании всего. А это, по-моему, вздор» [14, т. III, с. 49].

Парадокс осторожного обращения к беллетристике в программе Тургенева можно объяснить ее установкой на овладение грамотой широких слоев населения и овладения учащимися необходимыми элементарными знаниями. Не поэтому ли Толстой в своих кратких рассказах для детей отстаивал их установку на реальную жизнь и морализаторство? Интересно, что в 1920-е гг. на страницах советских изданий развернулась бурная дискуссия о сказке и прежде всего волшебной сказке. Так, Н.К. Крупская отрицала необходимость включения волшебных сказок в книги для детского чтения, считая, что сказка отвлекает ребенка от реального мира, а ее вымышленный мир и антропоморфизм тормозят формирование представлений ребенка о действительности [5].

В проекте Тургенева основной уклон в обучении детей делался на практические сведения в области хозяйственной деятельности. Тургенев знал, с какой неохотой крестьяне отдавали своих детей в школу, считая бесполезными знания, не имеющие прикладного характера. Вместе с тем важнейшей задачей писатель считал необходимость воспитания читателя, но им, по его мнению, может стать лишь человек, овладевший грамотой: «Нам прежде всего предстоит создать читателей, а потом дать им возможность продолжать свое образование» [13, с. 362]. Конечно, такой подход с позиции современной педагогики неубедителен, и книги для чтения учащихся первого класса включают в равной степени тексты

научно-популярные и художественные. Но в социокультурных условиях того времени тургеневский подход к отбору произведений для чтения имеет, как уже было сказано, свое объяснение.

Если содержание деятельности Общества в проекте программы описано в общих чертах, то его алгоритм организации и структура представлены достаточно обстоятельно и конкретно. Впоследствии этот опыт пригодился Тургеневу в его участии в создании Русской общественной библиотеки в Париже (1875), ныне Русская общественная библиотека имени И.С. Тургенева, и Общества взаимного вспоможения и благотворительности русских художников в Париже (1877).

Знакомство с последней частью программы убеждает, что Тургенев был увлечен своим проектом и тщательно разработал процедуру организации Общества. Он исходил из того, что первоначально его центральное управление должно находиться в Санкт-Петербурге, «как в месте наиболее удобном для получения административных, статистических и других сведений» [13, с. 363]. Из двух столиц в равном количестве (по 40 человек) из наиболее уважаемых граждан составляется первичная организация Общества. Затем из этих 80 человек, по 8 из каждой столицы, избирается центральный комитет. На его заседании большинством голосов избирается председатель, секретарь и кассир. По мнению Тургенева, срок деятельности первоначального, как и последующих комитетов, не должен превышать одного года. Впоследствии его новые члены могут принадлежать гражданам, живущим в разных концах России. Ежегодно,

в день создания Общества, проводится общее собрание для заслушивания отчетов и переизбрания членов комитета, которые наполняли бы работу «Общества» новым содержанием.

Русский писатель был чрезвычайно увлечен своим проектом, о чем свидетельствует его переписка и Приложение к проекту программы [Там же, с. 365–366], т.к. считал, что распространение грамотности и первоначального образования среди русского народа является важнейшей задачей времени. Писатель очень страдал от невежества и необразованности крестьянства и возмущался, когда другие его соотечественники, подобно его герою, Павлу Петровичу Кирсанову, умилялись его патриархальности и забитости. И в спор старшего Кирсанова с Базаровым он вложил свое неприятие невежества народа. На реплику последнего «Стало быть, вы идете против своего народа?», Базаров ответил: «А хоть бы и так?.. Народ полагает, что когда гром гремит, это Илья пророк в колеснице по небу разъезжает. Что ж? Мне соглашаться с ним?» [12, т. VII, с. 49–50].

К сожалению, практически реализовать тургеневский проект не удалось. Участвовавший первоначально в его разработке П.В. Анненков объяснял это общественными событиями русской жизни, которые не способствовали его внедрению: «...пока собирались приступать к составлению обстоятельного плана, время проектов подобного рода уже миновало; после петербургских пожаров 1862 г., временного закрытия Петербургского университета, упразднения воскресных школ и всяких попыток со стороны частных лиц распространять народное образование,

программа не достигла и канцелярского утверждения, а заглохла и рассеялась сама собой, не оставив после себя и следа, кроме воспоминания у немногих современников ее» [1].

Но есть и другое, более убедительное объяснение. Это бурное развитие педагогической мысли в 1860-е гг. и появление плеяды выдающихся педагогов-просветителей: П.Г. Редкина, Н.А. Корфа, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, С.А. Рачинского, Ф.И. Буслаева, Н.Ф. Бунакова и др., создавших в своих трудах и внедривших в практику систему российского образования и просвещения.

Еще большую роль в области народного образования сыграли правительственные реформы. Благодаря административному ресурсу было практически решено большинство задач, очерченных в проекте Тургенева. Прежде всего, во второй половине XIX в. произошли изменения в системе церковно-приходских школ, значительно расширилось их количество. Так, если в 1839 г. действовало всего две тысячи таких школ, то к 1865 г. число их возросло в 10 раз.

В 1860 г. Министерство народного просвещения выработало проект нового Устава о низших и средних учебных заведениях. В 1864 г. было утверждено Положение о земских учреждениях и начальных училищах. В первоначальном виде земская школа была одноклассной с одним или двумя учителями, подготовленными в учительских семинариях, гимназиях или епархиальных учили-

щах. Затем количество классов расширилось, и курс в земском училище стал трех и четырехгодичным [2].

В отличие от тургеневского проекта, благодаря педагогической деятельности методистов-словесников (В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, А.Д. Галахова), в земской школе большое внимание уделялось литературному чтению. Вводилось объяснительное и комментированное чтение, литературные беседы. Установка делалась на развитие интереса ребенка к чтению, воспитанию любознательного читателя. Для внешкольного чтения земские училища обзаводились библиотеками, которые финансировались как Министерством народного просвещения, так и частными лицами [18].

Как видим, проект Тургенева был создан как ответ на вызовы времени. Он характеризуется благородством целей, грандиозностью задач, обстоятельной разработкой организационной структуры Общества. Но в социокультурных условиях общественной жизни на переломе 1850–1860-х гг. и развития отечественной педагогики, а также прогрессивных административных реформ в области народного образования проект Тургенева не получил своей реализации. Однако он остается интересным документом, который позволяет увидеть, насколько активно русский писатель был вовлечен в образовательные и просветительские процессы своего времени и стремился быть полезным своему Отечеству.

#### Библиографический список

1. *Анненков П.В.* Воспоминания «Шесть лет переписки с И.С. Тургеневым». Ч. II // Вестник Европы. 1885. № 3, 4. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/vospominaniya-oturgeneva/v-vozpominaniyah-sovremennikov-1/annenkov-chast-ii.htm> (дата обращения: 20.01.2022).

2. *Веселовский Б.Б.* История земства за сорок лет. Т. 1. СПб., 1909.
3. *Гасак Д.С.* Проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования» И.С. Тургенева в контексте просветительских идей славянофилов // *Спасский вестник* / ред.-сост. Е.Н. Левина. Вып. 26. Тула, 2018. С. 53–64.
4. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. Пг., 1915.
5. *Крупская Н.К.* О детской литературе и детском чтении: Избранное. М., 1979.
6. *Пирогов Н.И.* Вопросы жизни // *Морской сборник*. 1856. № 9. С. 559–597.
7. *Поляков А.Ф.* История Тургеневской средней школы. Тула, 1966.
8. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802–1902. СПб., 1902.
9. Сборник, издаваемый студентами Санкт-Петербургского императорского университета. Вып. 1. СПб., 1857.
10. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений: В 90 т. Т. 60. Письма 1856–1862. М., 1949.
11. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М., 1989.
12. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. М., 1978–1986.
13. *Тургенев И.С.* Проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования» // *Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. XII. М., 1986. С. 351–358.*
14. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 18 т. М., 1982–2018.
15. *Тургенев и круг «Современника»: Неизданные материалы. 1847–1861 / вступ. статья Н.В. Измайлова. М.; Л., 1930.*
16. *Ушинский К.Д.* Сочинения. Т. 3. М., 1948.
17. *Хомяков А.С.* Полное собрание сочинений. Т. 1. М., 1900.
18. *Чехов Н.В.* Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. М., 1912.

## References

1. Annenkov P.V. Memoirs “Six years of correspondence with I.S. Turgenev”. Part II. *Vestnik Evropy*. 1885. No. 3, 4. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/vospominaniya-o-turgeneve/v-vospominaniyah-sovremennikov-1/annenkov-chast-ii.htm> (In Rus.)
2. Veselovsky B.B. Istoriya zemstva za sorok let [The history of the zemstvo for forty years]. Vol. 1. St. Petersburg, 1909.
3. Gasak D.S. The project of the program “Societies for the promotion of literacy and primary education” I.S. Turgenev in the context of the educational ideas of the Slavophiles. *Spasskij vestnik*. E.N. Levina (ed.). Issue 26. Tula, 2018. Pp. 53–64. (In Rus.)
4. Kapterev P.F. Istoriya russoj pedagogiki [History of Russian pedagogy]. Petrograd, 1915.
5. Krupskaya N.K. O detskoj literature i detskom chtenii [About children’s literature and children’s reading]. Selected works. Moscow, 1979.
6. Pirogov N.I. Questions of life. *Morskoj sbornik*. 1856. No. 9. Pp. 559–597. (In Rus.)
7. Polyakov A.F. Istoriya Turgenevskoj srednej shkoly [History of Turgenev secondary school]. Tula, 1966.
8. Rozhdestvensky S.V. Istoricheskij obzor deyatelnosti Ministerstva Narodnogo Proshchcheniya [Historical overview of the activities of the Ministry of Public Education]. 1802–1902. St. Petersburg, 1902.
9. Sbornik, izdavaemyj studentami Sankt-Peterburgskogo imperatorskogo universiteta. [Collection published by students of St. Petersburg Imperial University]. Issue 1. St. Petersburg, 1857.
10. Tolstoy L.N. Polnoye sobraniye sochineniy: v 90 t. [Complete collection of works in 90 vols.]. Vol. 60. Letters 1856–1862. Moscow, 1949.
11. Tolstoy L.N. Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical works]. Moscow, 1989.
12. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 12 t. [Complete collection of works and letters in 30 vols. Works in 12 vols.]. Moscow, 1978–1986.

13. Turgenev I.S. Draft program “Societies for literacy and primary education”. *Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem v 30 t. Sochineniya*. T. XII. Moscow, 1986. Pp. 351–358. (In Rus.)
14. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pisma: v 18 t.* [Complete collection of works and letters in 30 vols. Letters in 18 vols.]. Moscow, 1982.
15. Turgenev i krug «Sovremennika»: Neizdannye materialy. 1847–1861 [Turgenev and the “Sovremennik” circle: Unpublished materials. 1847–1861]. Introduction article by N.V. Izmajlov. Moscow; Leningrad, 1930.
16. Ushinsky K.D. *Sochineniya* [Works]. Vol. 3. Moscow, 1948.
17. Homyakov A.S. *Polnoye sobranie sochineniy* [Complete collection of works]. Vol. 1. Moscow, 1900.
18. Chekhov N.V. *Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-h gg. XIX v.* [Public education in Russia since the 60s. XIX century]. Moscow, 1912.

Статья поступила в редакцию 30.01.2023, принята к публикации 25.02.2023

The article was received on 30.01.2023, accepted for publication 25.02.2023

#### Сведения об авторе / About the author

**Доманский Валерий Анатольевич** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации

**Valerii A. Domanskii** – ScD in Education, Full Professor; Professor at the Department of Theory and Methods of Continuous Professional Education, Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

E-mail: valerii\_domanski@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-118-128

УДК: 821.161.1

С.Ю. Жутова<sup>1</sup>, Н.В. Сорокина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Образовательный фонд «Талант и успех»,  
354340 г. Сочи, Российская Федерация

<sup>2</sup> Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,  
392036 г. Тамбов, Российская Федерация

## Повесть Е. Басовой «Подросток Ашим»: школьник и педагог в современном цифровом мире

**Аннотация.** В статье обозначены вопросы современной отечественной литературы для подростков, связанные с осмыслением цифровизации как фактора, влияющего на детское сознание и самоидентификацию в реальном и виртуальном мирах. В указанном ракурсе, с использованием структурно-описательного, социологического, культурно-исторического методов исследования, проанализирована повесть Е. Басовой «Подросток Ашим», рассмотрены наиболее важные параметры создания индивидуально-авторского типа героя, выделены основные черты цифровизации: формирование нового пространства (двоемирия) и новых методов коммуникации в нем. Определены пути взаимодействия героев в рамках новой виртуальной среды общения. Выделены отрицательные черты цифровой реальности, оказывающие пагубное воздействие на формирующееся сознание современных школьников: бесконтрольность информационных потоков, анонимность. Уточнены такие понятия, как феномен безличности, Homo Confusus («человек растерянный»). Обращено внимание на сюжетные линии, связанные с взаимоотношениями взрослых и детей, школьников и педагогов; выявлены модели поведения данных социально-возрастных групп в ситуации виртуальной коммуникации. Определено, что конфликт в повести Е. Басовой носит внутриличностный характер, обусловленный поведением героев: трудность в выборе решений, противоречивость собственных взглядов, нарушение механизма адаптации, заниженная самооценка, нереализованность своего потенциала. Отмечены возможности использования современной подростковой прозы на уроках литературы. Данная литература способна развивать потребности к переменам, формировать навыки верификации информации, обучать противостоять стрессу, формировать способности жить в цифровом мире и сохранять человечность. Предложены несколько приемов изучения произведения на уроках внеклассного чтения.

**Ключевые слова:** современная подростковая проза, Е. Басова, виртуальная среда, художественное решение межличностных конфликтов, методы коммуникации, проблема «отцов и детей»

© Жутова С.Ю., Сорокина Н.В., 2023

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Жутова С.Ю., Сорокина Н.В. Повесть Е. Басовой «Подросток Ашим»: школьник и педагог в современном цифровом мире // Литература в школе. 2023. № 2. С. 118–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-118-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-118-128

S.Yu. Zhutova<sup>1</sup>, N.V. Sorokina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Educational Fund “Talent and Success”,  
Sochi, 354340, Russian Federation

<sup>2</sup> Derzhavin Tambov State University,  
Tambov, 392036, Russian Federation

## “Teenager Ashim” by E. Basova: A schooler and a teacher in the modern digital world

**Abstract.** The article touches upon some problems that the modern young adult fiction deals with. Most of them lie in the field of digitalization that influences children’s mind as well as their identification in reality and in the virtual space. In the above mentioned light, we use structural-descriptive, sociological and culture-historical methods of study to examine the “Teenager Ashim” story by E. Basova. We considered the key parameters of creating an individually author’s type of the antagonist and pointed out the most significant features of digitalization: constructing some new space (dual reality) and new methods of communication that are suitable for it. We have defined ways of characters’ interaction within the framework of a new virtual space of communication. Negative aspects of digitalization that have a harmful effect on the developing mind of schoolboys’ and girls’ have been highlighted: the uncontrolled informational flow and anonymity. The terms of “Impersonality” and “Homo Confusus” have been specified. In addition, we put an emphasis on plots that touch upon the relationships between children and grown-ups, pupils and their teachers; we also elicit certain behavior patterns that both of the mentioned age groups follow while online-communication. We suggest that the conflict in E. Basova’s literary work is intrapersonal and the cause of it lies in the characters’ behavior: children face difficulties in decision-making, experience opinion inconsistency, adjustment disorder, low self-esteem, and frustration. We believe that it using young adult fiction at the lessons of literature is of high potential. This type of literature can help one to develop the quality to adjust to changes, to form skills to verify information, to teach how to resist stress, to develop the ability to live within the digitalization context and to remain humane. A number of methods of dealing with the “Teenager Ashim” story at the extracurricular reading lessons is suggested.



**Key words:** modern young adult fiction, E. Basova, virtual space, artistic solutions of the interpersonal conflicts, communication methods, generation gap

CITATION: Zhutova S.Yu., Sorokina N.V. "Teenager Ashim" by E. Basova: A schooler and a teacher in the modern digital world. *Literature at School*. 2023. No. 2. Pp. 118–128. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-2-118-128

В 2012 г. Э. Успенский в разговоре с журналистами о детской литературе отметил: «...мы находимся в пещерном состоянии. Через сто лет, может, и появятся шесть-семь Ковалей, пять-шесть Олегов Григорьевых, и тогда мы сможем поговорить о каком-то серьезном багаже»<sup>1</sup>. Прошло только десятилетие, а детская литература уже сама находится в состоянии подростка: появляются новые имена, новые премии, а самое главное – новые книги, где ценные, важные, вечные темы и проблемы находят новые пути выражения и решения.

О том, что данная литература является действительно востребованной, свидетельствуют регулярно проводимые конкурсы; премии «Книгуру», «Ясная Поляна», «Новая детская книга», премия имени В. Крапивина, премия имени П.П. Ершова. Эта литература недостаточно изучена, требует особого внимания учителей и методистов, т.к. может служить одним из компонентов урочной и внеурочной деятельности. Об этом, в частности, размышляют Н.Е. Кутейникова [5], Б.А. Ланин [6], С.А. Петрова [9]. В Институте русской литературы (Пушкинский Дом) РАН в 2015 г. был создан Центр исследований дет-

<sup>1</sup> Успенский Э. Наша детская литература пока еще начинается // Новый мир. 2012. № 12. URL: [https://magazines.gorky.media/novyi\\_mi/2012/12/nasha-detskaya-literatura-poka-eshhe-tolkonachinaetsya.html?ysclid=lbuxioo7os31892522](https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2012/12/nasha-detskaya-literatura-poka-eshhe-tolkonachinaetsya.html?ysclid=lbuxioo7os31892522) (дата обращения: 11.12.2022).

ской литературы. Проведение только в последние годы значительных научных форумов, таких, например, как Международная научная конференция «Феномен детской литературы: генезис, эволюция, перспективы» (ИМЛИ имени А.М. Горького РАН, 2020), научно-практическая конференция по проблемам и достижениям детской литературы в XX–XXI вв. (МПИГУ, 2020), II Всероссийская научно-практическая конференция «Детская и подростковая литература: подходы к анализу, практики чтения, региональный контекст изучения» (Томск, 2022), подчеркивает важность «развития научных направлений, связанных с изучением детской и юношеской литературы» [10, с. 127].

В современной отечественной подростково-юношеской литературе немало известных и достойных писателей: Е.В. Басова, Е.В. Борода, М.А. Ботева, Э.Н. Веркин, Н.С. Дашевская, Т.В. Михеева, Л.А. Романовская, Е.В. Рудашевский и др. Произведения этих авторов посвящены школьникам XXI в., чья жизнь насыщена учебными заботами, занятиями в культурно-спортивных центрах, активным виртуальным общением в социальных сетях с одновременным недостатком прямого общения и понимания со стороны взрослых. Наследуя традиции богатой предшествующей русской литературы для школьников (произведения

Н.Н. Носова, Ю.Я. Яковлева, В.Ю. Драгунского, В.К. Железнякова, Л.А. Касиля и др.), отечественные писатели обращаются к новым формам и проблемам современных молодых людей, являясь своеобразным «зеркалом общества» [4]. Их произведения, несомненно, способны вызвать интерес у школьников и привить ценностные ориентиры в современных реалиях [3].

Современное поколение школьников уже не представляет жизнь без Интернета, новейших технологий, информационной инфраструктуры. Меняющийся мир входит в эпоху цифровизации прежде всего под влиянием информационно-коммуникационных технологий. Степень проникновения цифровых технологий и уровень их развития растут с каждым годом, что дает возможность говорить о возникновении цифрового пространства. В поле цифровизации теперь выстраивается коммуникация, конкуренция. Вместе с данными процессами стремительно трансформируется и жизнь людей.

Литература, освещающая текущую действительность, становится одним из источников изучения данного феномена и современных процессов. Очевидно, что в большей степени интернет-технологии захватывают молодых людей. Поэтому естественно, что в произведениях детской литературы последнего десятилетия эта сфера человеческой жизни непременно отражается. Современное пространство постоянно меняется, приходится учиться чему-то новому, постоянно быть в потоке, ориентироваться в непрерывно меняющейся ситуации, для этого школа должна выпускать ребенка мобиль-

ного, умеющего перестроиться под ситуацию. Интересен взгляд на эту проблему одного из ведущих специалистов психолингвистики Т.В. Черниговской. Она дает определение для человека новой цифровой действительности – Homo Confusus – человек растерянный<sup>2</sup>. Обстоятельства требуют принятия сложных решений, включенности в ситуацию, постоянного выбора. В таких условиях перед учителями стоит задача воспитывать детей, не боящихся перемен.

Определение, данное Т.В. Черниговской, можно применить к героям повести «Подросток Ашим» Евгении Владимировны Басовой – писателя, журналиста, члена Союза писателей России, члена Союза писателей Чувашской Республики, члена Товарищества детских и юношеских писателей России. Некоторые книги Е. Басовой были изданы под псевдонимом Илга Понорницкая. Е. Басова является участницей и финалисткой различных конкурсов и премий: Всероссийский конкурс на лучшее литературное произведение для детей и юношества «Книгуру», Международный конкурс детской и юношеской художественной и научно-популярной литературы имени А.Н. Толстого, Международная детская литературная премия имени Владислава Крапивина и др.

Соглашаясь с Д.А. Марковой в том, что «детская литература должна быть интересна не только ребенку» [7], отметим, что повесть «Подросток Ашим» одинаково полезна и для взрослого, и для детского (подросткового, на что прямо указывает заглавие книги) прочтения.

<sup>2</sup> Черниговская Т.В. Человек растерянный – Homo Confusus и новая цифровая реальность. [Аудиокнига]. М., 2019.

В центре сюжета повести «Подросток Ашим» – судьба нескольких учеников физико-математического класса лицея небольшого города, активно общающихся и в реальном, и в виртуальном мире. Школьный коллектив представляет собой проекцию на всю современную реальность, где одним из главных аспектов является вхождение героев в мир цифровизации. Цель нашего исследования – выявить специфику авторского видения современной ситуации нахождения подростков в ситуации виртуального общения и приемы художественного решения актуальной проблемы, использованные писательницей.

Представленные в повести Е. Басовой «Подросток Ашим» психологические портреты современных подростков, взаимодействующих в цифровой среде, – яркий пример «человека растерянного». Конфликт в произведении носит внутрличностный характер. Трудность в выборе решений, противоречивость собственного образа, нарушение механизма адаптации, заниженная самооценка, нереализованность своего потенциала – все это отражается в образах двух главных героев, Миши и Леши.

Первые строки знакомят читателей с главными персонажами, чье положение в классе сразу же характеризуется как особое: «Мишка только пришел в лицей, а уже стал администратором сайта. Кира Сергеева на перемене говорит:

– Ну, выскочка...» [1, с. 5].

О Мише Прокофьеве сразу известно, что он недавно прибыл в класс, названа его фамилия. Это математически одаренный ребенок; ему «нравилось, что учиться трудно – хоть до часа ночи не спи, а все сделай»

[Там же, с. 53]. «Он выглядел углубленным в свою любимую математику, точнее, утонувшим в ней так, что самого и не видать. Есть только задачки, о которых он говорит у доски» [Там же, с. 17].

Информация о втором персонаже, помимо прозвища Лехич (поначалу – очевидное образование от Леши), дается на первых страницах: «И Лехич тоже кивает, а сам думает: “Но ведь всем предлагали, когда этого Мишки Прокопьева здесь еще не было”» [Там же, с. 5]. И ясно, что это Леша Михайлов. Позже появляется обидное прозвище от одноклассников – Хич, Хичик. Таким образом, первая страница ориентирует читателей на очевидные конкурентные или дружеские отношения именно между этими двумя мальчиками.

Оба героя пытаются адаптироваться в новом коллективе, устроиться в этом мире, но поначалу терпят неудачу. Класс в состоянии подавить персональные черты и индивидуальность ребенка, все возможные желания, интересы. Леша и Миша не отвечают требованиям одноклассников, их поведение и принципы не схожи с мнением других:

«– Так что, объявим новенькому бойкот?»

– А что он такого сделал? – спрашивал Игорь Шапкин.

Кирка пожимала плечами:

– Да выскочек я не люблю...» [Там же, с. 16].

Поэтому героям приходится искать новые пути взаимодействия. Общение переходит на новый уровень – сайт лицея, где герои надевают маски, которые и помогают раскрыться и реализоваться и в границах виртуального пространства, и в реальной

действительности. Е. Басова награждает своих героев метанавыками, которые помогают им в новой реальности, информационной, требующей выхода за пределы нашего привычного мышления. К таким навыкам можно отнести критическое мышление, адаптивность и осознанность.

Отношения с ровесниками складывались у главных героев непросто. Одна из причин – резкая разница в материально-финансовых условиях жизни и судьбе родителей. Это мешает полноценно влиться в классный коллектив Леше Михайлову, склонному к гуманитарным наукам. Уважение одноклассников во многом пришло к Мише с созданием и модерацией им школьного сайта, на котором он выступал под ником Ашим (Миша наоборот: «Я точно теперь Ашим, – удивился он. – Все у меня стало наоборот» [1, с. 215]). Сама идея сайта была предложена педагогами школы; учительница информатики Алла Глебовна курировала общие технические вопросы, связанные со структурой и дизайном, консультировала школьников-«сайтостроителей». То, что создание сайта было поручено самим школьникам, знак доверия и признания их самостоятельности и возможностей.

Виртуальный мир (общение на сайте лица) – это жизнь иллюзорная. Здесь Лехич становится великим поэтом, меняется его характер и отношение одноклассников к мальчику. Реплики в классе, звучавшие от героя, выдавали в нем закомплексованного, нерешительного подростка. В цифровой реальности он превращался в Юджина, который был интересен, решителен и талантлив. Складывается некое двоемирие,

появляется новая сторона действительности, идеальная, но фантастическая: «Он жил в своих фантазиях, и там ему было вполне по силам победить в олимпиаде. Там и не такое возможным было» [Там же, с. 82].

В интернет-пространстве правит анонимность, поэтому человек чувствует меньшую ответственность, он полностью не ассоциирует себя со своими словами. Феномен близости скрывается уже в самом понятии «цифра», являющемся бесмысленным, абстрактным. Человек остается лишь цифровым кодом, без личного пространства и наполнения, что свидетельствует о неполноценности жизни. Ведь «коммуникация в Интернете, подразумевающая неизвестность собеседника, включает две составляющие: 1) его анонимность, отсутствие данных о нем; 2) невидимость его реального живого тела (редукция телесности)»<sup>3</sup>.

Но в повести Е. Басова стирает эту границу, появляется синтез явлений реального и виртуального мира. Цифровая реальность становится новым методом коммуникации, а не полностью новым миром. Е. Басова сохраняет традиции, модернизируя их под условия времени настоящего. Антропимы принадлежат теперь цифровой среде, чтобы полно отразить мысли и чувства школьника XXI в. На сайте появляются Юджин, Снежинка, Центурион, Буба и Биба, Вурдалак, леди Ночь, Алая Роза, 543210, Кукура, Бамбук, Майрапак (Мойра – волшебница из эскимосских сказок) и другие посетители.

<sup>3</sup> Бытие, познание и человек в цифровую эпоху: учебное пособие / Е.В. Косилова, В.В. Миронов, З.А. Сокулер, А.В. Фролов, В.А. Шапошников. М., 2019. С. 58–59.

Каждое из имен имеет свое значение: «У пользователя с ником Юджин тоже многое поменялось <...> И все-то дело в имени было. От имени веяло жарким югом, где он ни разу еще не был. Угадывался в новом имени и джин – тот волшебник, который вылетает из бутылки и исполняет заветные желания» [1, с. 77]. Замена имени, анонимность становятся одним из решающих факторов в раскрытии внутреннего мира школьника цифровой эпохи. Ребятам хотелось «вычислить» всех, кто скрывается за никами. Для этого подмечали детали, гадали. В виртуальном мире герои узнали о других то, о чем в реальной повседневности некоторые стеснялись рассказывать. Откровенность помогла преодолеть межличностные конфликты, подружить сверстников.

Переименования – примета переходных эпох. Так, к примеру, герой пьесы В.В. Маяковского «Клоп» (сто лет назад) изменил свою фамилию Присыпкин на Пьер Скрипкин: «Это он себе фамилию изобрел. Присыпкин. Ну, что это такое Присыпкин? На что Присыпкин? Куда Присыпкин? Кому Присыпкин? А Пьер Скрипкин – это уже не фамилия, а романс!» [8, с. 228]. Это также отражало желание людей в новое время изменить все – даже свое имя. Но в прошлом это воплощало стремление показать себя, выделиться. В наше же время – это, напротив, желание спрятаться, представить и включить себя в иную жизнь, не совпадающую с реальностью, во многом идеальную. Это прием «маски»: «В лицее все смотрели по сторонам, друг на друга, немножко странно. Все было чуть-чуть иначе» [1, с. 65]; «А на форуме можно было разговаривать, как

будто ты – это вовсе не ты, как будто тебя никто и не знает» [Там же, с. 79]; «...на форуме появлялось все больше и больше пользователей. Скольким же форум стал нужен! Было похоже, как маленьким строишь дом, целый замок, и у тебя там все по-настоящему» [Там же, с. 67].

Но, несмотря на анонимность и бездушность цифровых кодов, очевидно, что и виртуальный мир ориентирован на связь людей между собой. Меняется лишь уровень и предоставление доступности информации. Один из учеников лицея писал на сайте: «Я буду указывать в разделе “Свободное время”, где собираемся в выходные» [Там же, с. 63]. То есть связь между реальным и виртуальным миром до конца не нарушена.

Сайт, созданный Мишей Прокофьевым, был динамичной площадкой; это не было общением только в формате кратких реплик. Вводились тематические рубрики «Кто как проводит свободное время?», «Учительские новости», «Вместе учимся – вместе отдыхаем». Миша в качестве модератора удаляет резкие, грубые высказывания, пишет предупреждения. Таким образом идет формирование культуры общения.

Осознавая, что бесконтрольность информационных потоков может оказать пагубное влияние на отношения и атмосферу в классном и школьном коллективе, наставники, взрослое поколение, как показывает Е. Басова, стремятся активно включиться в виртуальные диалоги.

Анонимность, присущая цифровой среде, предоставляет доступ старшему поколению внедряться в жизнь детей и контролировать ситуацию изнутри. Писательница дает возможность

родителям и детям разговаривать на равных. Таким образом автор иначе решает извечный вопрос отцов и детей, где камнем преткновения является недопонимание и нежелание выслушать друг друга. И у ребенка, и у родителя появляется право высказаться, раскрыть свою точку зрения.

Новаторство Е. Басовой в изображении виртуального общения состоит, в том числе, в том, что писательница показывает процесс общения, в который вмешиваются взрослые – мама Миши под именем богини Майрапак, учителя. Материнская мудрость не позволяет превратить участие в диалогах в контроль, назидание. Это участие на равных в обсуждении вопросов, ненавязчивые рекомендации, умеренные похвалы и поддержка. Такое мудрое поведение позволило ей достаточно долго продержаться в чате: «самые неожиданные сообщения приходят от Майрапак, она всякий раз подкидывает дровишек в костер общего разговора» [1, с. 67–68]. Например, она предложила писать о любимых книгах. Юджину «Майрапак торопилась что-то объяснить» [Там же, с. 107]. «Те, кого не понимают в детстве, часто становятся психологами или писателями, или еще кем-то таким. Они сами начинают хорошо понимать людей» [Там же, с. 112]. Но сам Миша не принял участие мамы, он полагал, что она всех обманула: «Разве мамы такими бывают?» [Там же, с. 137]; «Ты всех обманула, – не веря сам себе, сказал Мишка» [Там же, с. 159]. Но он понял, что мама таким образом поддержала его, «подстраховала».

Советы Мишиной мамы – реальная помощь Леше Михайлову. Он све-

рял свои поступки с мнением Мойры. И благодаря советам смог признаться, что именно он – Юджин: «И потом, когда уже он стал взрослым, ему нет-нет да и казалось, что она может видеть его. Он даже спрашивал себя иногда: “Что сказала бы сейчас Майкрапак?”» [Там же, с. 205]. И он изменился, он специально пришел просить прощения у Миши за то, что неслестно отозвался о его маме и даже передразнил ее поведение. Таким событием, ожиданием Лешей Михаила, заканчивается повесть. Но Леша так и не узнал, кто же на самом деле скрывался под ником Майкрапак. Это был очередной, вслед за молодым строителем, химичкой Марией Андреевной, его ангел-хранитель.

По-иному показано участие педагогов в интернет-общении. Учителя не только задумали создать сайт, они корректируют содержательное наполнение, предлагают изменения структуры контента и т.п. Сама директор рекомендует размещать новости не только о лицеистах, но и об учителях, например, о том, что «в зимние каникулы сводный хор учителей получил почетную грамоту», «Галина Николаевна выступила на областной конференции» [Там же, с. 157]. Однако административные обязанности побуждают директора, хотя и «со вздохом», призвать к определенности подаваемой информации и ее авторов: «Что за анонимность на форуме? Как мы, учителя, сможем контролировать форум? Вдруг кто-то напишет что-нибудь противозаконное <...> В общем, вот вам задание: все пользователи должны зарегистрироваться под настоящими именами. Писать можно и дальше под этими вашими никами.

Но мы должны знать, кто прячется под каким ником» [1, с. 158–159].

Повесть написана с учетом соответствующих подростково-юношескому возрасту особенностей устной речи и коммуникации. Е. Басова использует короткие предложения. Небольшие фрагменты текста разделены типографскими пробелами или чертой. Некоторые события освещаются с точки зрения разных героев.

Сюжет повести «Подросток Ашим» явственно показывает необходимость присутствия поэзии, литературы в реальном и виртуальном мире. Ребята советуют друг другу прочитать понравившиеся книги, размещают фрагменты известных и собственных стихотворений. Опыт участия в школьном чате помогает формированию способности жить в цифровом мире и при этом сохранять человечность. Необходимая подростку цифровая социализация происходит через преодоление сложностей.

Как показано в повести Е. Басовой «Подросток Ашим», проблемы, возникшие в современном виртуальном или реальном мире, решаются только в реальной коммуникации. И хотя сейчас с каждым днем все очевиднее, что обычные человеческие контакты все больше заменяются общением в Сети, повесть Е. Басовой показывает возможности виртуальной коммуникации в процессе взросления детей и установления контактов с представителями молодого и старшего поколения. Дети-читатели наблюдают за собой со стороны и, переживая потрясения вместе с героем, оказываются способными формировать свое мнение и отстаивать его.

В книге показаны и повседневные радости, и огорчения школьни-

ков и взрослых: быт многодетной семьи с неизменной заботой старших о младших, жилищное и материальное неустройство, болезни близких, мальчишечьи встречи-драки с уличными хулиганами, служебные неприятности, семейные радости и ссоры, бойкоты новеньким, обиды, первые влюбленности, социальное неравенство и многое другое. Утверждение Н.Ю. Богатыревой в полной мере относится к повести Е. Басовой «Подросток Ашим»: «В хорошей книге для детей и подростков во все времена отражаются все основные духовно-нравственные ценности: человеколюбие и справедливость, честь, совесть, вера в добро, умение сделать нравственный выбор и др.» [2].

Повесть можно рекомендовать для обсуждения на уроках внеклассного чтения в средней школе. В качестве заданий стоит предложить изложение истории от лица взрослых, например: рассказ мамы Миши с ответом на вопросы, почему она решила именно так участвовать в жизни сына и его класса, как придумала ник, не жалеет ли о сделанном и т.п. Такой монолог может быть рассчитан как на детскую (разговор с Мишиными друзьями), так и на взрослую (выступление на родительском собрании) аудиторию.

Художественное воплощение в детской литературе специфики современной виртуальной коммуникационной деятельности, несомненно, является одной из перспективных тем произведений подростково-юношеской литературы, требующих повышенного внимания со стороны ученых-литературоведов и учителей-словесников.

## Библиографический список

1. Басова Е.В. Подросток Ашим. СПб., 2016.
2. Богатырева Н.Ю. Духовно-нравственные ценности в современной детской литературе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 51. С. 26–41.
3. Жутова С.Ю., Кулешова В.И. Современная литература в круге чтения детей и подростков: материалы для учителя // Державинский форум. 2021. Т. 5. № 17. С. 56–61.
4. Зелезинская Н.С. Подростковая литература как зеркало общества // Вопросы литературы. 2020. № 1. С. 159–176.
5. Кутейникова Н.Е. Одаренные дети в реалиях жизни и художественной литературе XXI века: Нина Дашевская. «День числа Пи». VII–IX классы // Литература в школе. 2019. № 2. С. 37–40.
6. Ланин Б.А. Современная литература в школе XXI века // Проблемы современного образования. 2010. № 5. С. 55–60.
7. Маркова Д.А. Короткое детство // Вопросы литературы. 2012. № 5. С. 89–109.
8. Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 11. М., 1958.
9. Петрова С.А. Современная русская детская литература – миф или реальность? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 1. С. 66–78.
10. Сафонова Е.А., Ходина Е.Ю., Байдагулова Т.А. Детская и подростковая литература: подходы к анализу, практики чтения, региональный контекст изучения // Литература в школе. 2023. № 1. С. 122–128.

## References

1. Basova E.V. Podrostok Ashim [Teen Ashim]. St. Petersburg, 2016.
2. Bogatyreva N.Yu. Spiritual and moral values in modern children's literature. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya*. 2018. Issue 51. Pp. 26–41. (In Rus.)
3. Zhutova S.Yu., Kuleshova V.I. Modern literature in the reading circle of children and adolescents: materials for the teacher. *Derzhavinskij forum*. 2021. Vol. 5. No. 17. Pp. 56–61. (In Rus.)
4. Zelezinskaya N.S. Teenage literature as a mirror of society. *Voprosy literatury*. 2020. No. 1. Pp. 159–176. (In Rus.)
5. Kutejnikova N.E. Gifted children in the realities of life and fiction of the XXI century: Nina Dashevskaya. «Pi Day» VII–IX grades. *Literature at School*. 2019. No. 2. Pp. 37–40. (In Rus.)
6. Lanin B.A. Modern literature in the school of the XXI century. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2010. No. 5. Pp. 55–60. (In Rus.)
7. Markova D.A. Short childhood. *Voprosy literatury*. 2012. No. 5. Pp. 89–109. (In Rus.)
8. Mayakovsky V.V. *Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t.* [Complete collection of works in 13 vols.]. Vol. 11. Moscow, 1958.
9. Petrova S.A. Modern Russian children's literature – myth or reality? *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*. 2018. Vol. 23. No. 1. Pp. 66–78. (In Rus.)
10. Safonova E.A., Hodina E.Yu., Bajdagulova T.A. Children's and adolescent literature: Approaches to analysis, reading practices, regional context of study. *Literature at School*. 2023. No. 1. Pp. 122–128. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 25.02.2023, принята к публикации 31.03.2023  
The article was received on 25.02.2023, accepted for publication 31.03.2023



Сведения об авторах / About the authors

**Жутова Светлана Юрьевна** – старший вожатый отдела воспитательной работы, Образовательный фонд «Талант и успех», г. Сочи

**Svetlana Y. Zhutova** – Senior camp counselor at the Department of Educational Work, Educational Fund «Talent and Success», Sochi

E-mail: zhutovasu@mail.ru

**Сорокина Наталия Владимировна** – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

**Nataliya V. Sorokina** – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Department of Russian and Foreign Literature, Derzhavin Tambov State University

E-mail: sorok\_tam@rambler.ru