

ISSN 0130-3414

ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ

LITERATURE at SCHOOL

2023

№ 4

16+

ISSN 0130-3414

Литература в школе

Literature at School

2023
№ 4

Издается с 1914 г.
Выходит 6 раз в год



Учредитель и издатель:

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

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

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

E-mail: mail@litsh.ru

Издание подготовили к печати:

редактор А.А. Алексеева

переводчик М.А. Соколова

макет, компьютерная верстка Н.А. Попова

Подписано в печать 15.08.2023 г.

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

Объем 8,0 п.л. Тираж 1000 экз.

© МПГУ, 2023

iterature at School

ISSN 0130-3414

2023
№ 4

Литература в школе

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



The Founder and Publisher:

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

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

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

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

E-mail: mail@litsh.ru

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

© MPGU, 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

С.М. Шаврыгин

«Жили-были два генерала...»: тема «необитаемого острова»
в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина 1860-х годов 9

Г.Ю. Минералов, И.Г. Минералова

Увлекательный Александр Грин:
стиль, развивающий духовно-нравственный слух 25

ЛИТЕРАТУРНАЯ КАРТА РОССИИ

А.Н. Семенов

Художественный текст хантыйской литературы
как знаковая структура 37

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Э.С. Афанасьев

Драматургия А.П. Чехова: иронический модус 53

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

Е.Н. Колокольцев

К изучению повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель»
в 7 классе 67

А.В. Перевозный

Интеграция процессов обучения и воспитания
на уроках литературы 81

*К 100-летию Р.Г. Гамзатова**Е.Р. Ядровская, З.М. Рашидова*

Расул Гамзатов: время и вечность. 93

А.М. Шуралёв

Поэзия Расула Гамзатова в контексте
школьного литературного образования 108

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*К 100-летию Н.А. Демидовой**И.В. Сосновская*

Ученый, педагог, наставник: методическое наследие
Н.А. Демидовой. 119

OUR SPIRITUAL VALUES

S.M. Shavrygin

“There lived two generals...”: The theme of the “an uninhabited island”
in the works by M.E. Saltykov-Shchedrin of the 1860s 9

G.Yu. Mineralov, I.G. Mineralova

Fascinating Alexander Grin: Developing a spiritual
and moral hearing through his style. 25

LITERARY MAP OF RUSSIA

A.N. Semenov

The artistic text of Khanty literature as a semiotic structure 37

POINT OF VIEW

E.S. Afanasyev

A.P. Chekhov’s drama: The ironic mode 53

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

E.N. Kolokoltsev

On studying A.S. Pushkin’s story “The Stationmaster” in the 7th grade. 67

A.V. Perevozny

Integration of learning and upbringing in literature classes 81

On the 100th anniversary of R.G. Gamzatov

E.R. Yadrovskaya, Z.M. Rashidova

Rasul Gamzatov: Time and eternity 93

A.M. Shuralev

Rasul Gamzatov’s poetry in the context
of school literary education 108

METHODOLOGICAL HERITAGE

On the 100th anniversary of N.A. Demidova

I.V. Sosnovskaya

Scientist, teacher, mentor: Methodological heritage
of N.A. Demidova 119

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-9-24

УДК: 821.161.1

С.М. ШаврыгинМосковский финансово-промышленный университет «Синергия»,
129090 г. Москва, Российская Федерация

«Жили-были два генерала...»: тема «необитаемого острова» в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина 1860-х годов

Аннотация. В статье рассматривается появление и развитие в творчестве М.Е. Салтыкова-Щедрина 1860-х гг. темы жизни чиновников на необитаемом острове на примере рассказа «Старый кот на покое» из цикла «Помпадуры и помпадурши» и «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил», отражающей возникновение новых общественных явлений, необходимость пробуждения от «спячки» губернского административного аппарата. Главная цель писателя состоит в раскрытии никчемной сущности губернской бюрократии, ее органической неспособности к каким-либо изменениям и улучшениям общественной жизни. В рассказах этого периода складывается система концептуальных образов-мотивов, отражающих бессмысленность служебного рвения администраторов и обнаруживающих внутреннюю пустоту этих персонажей. Концептосфера произведений подготавливает появление ярких и необычных средств художественной выразительности, характерных для поэтики гротеска конца 1860-х гг. С этой же целью писатель использует в качестве сюжетно-жанровой основы ситуацию, восходящую к переосмысленной в трагическом ключе традиции повествований-«робинзонад». В первых рассказах тема необитаемого острова раскрывается в аллегорическом духе, показывая ложность и лживость внешних усилий чиновников в попытках изменить жизнь общества к лучшему. В дальнейшем тема приобретает фантастические, гротескные черты и определяет принадлежность этих произведений к авантурным новеллистическим жанрам, ядром которых становится трагикомедия абсурда из жизни российской бюрократии, раскрывающая главным образом утрату сначала верхушкой общества, а затем и всем обществом таких качеств, как «разумность» и «совестливость». В рассказах конца 1860-х гг. художественное раскрытие темы приобретает межжанровый характер, синтезируя черты повести, сказки, притчи,

басни, и осложняется введением сюжетных библейских мотивов, которые также дополняют и усложняют жанровую природу произведения, привносят черты универсальности, становятся формой выражения концептуальных идей писателя.

Ключевые слова: М.Е. Салтыков-Щедрин, повесть-сказка, трагикомедия абсурда, сюжетная ситуация робинзонады, аллегорические образы-концепты, тема «необитаемого острова» в литературе XIX в., структурные признаки сказочного жанра

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шаврыгин С.М. «Жили-были два генерала...»: тема «необитаемого острова» в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина 1860-х годов // Литература в школе. 2023. № 4. С. 9–24. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-9-24

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-9-24

S.M. Shavrygin

Moscow University for Industry and Finance “Synergy”,
Moscow, 129090, Russian Federation

“There lived two generals...”: The theme of the “an uninhabited island” in the works by M.E. Saltykov-Shchedrin of the 1860s

Abstract. The article examines the appearance and development in the work of M.E. Saltykov-Shchedrin of the 1860s of the theme of the life of officials on an uninhabited island on the example of the story “The Old Cat at rest” from the cycle “Pompadours and Pompadouresses” and “The Story of How a Muzhik Fed Two Generals”, reflecting the emergence of new social phenomena, the need to awaken the provincial administrative apparatus from the “hibernation”. The main goal of the writer is to reveal the worthless essence of the provincial bureaucracy, its organic inability to make any changes and improvements in public life. In the stories of this period, a system of conceptual images-motives develops, reflecting the meaninglessness of the administrators’ zeal and revealing the inner emptiness of these characters. The conceptual sphere of these works prepares the appearance of bright and unusual means of artistic expression, characteristic of the poetics of the grotesque of the late 1860s. For the same purpose, the writer uses as a plot-genre basis a situation that goes back to the tradition of narratives reinterpreted in a travesty key – “Robinsonade”. In the first stories, the theme of an uninhabited island is revealed in an allegorical spirit, showing the falsity and deceitfulness of the external efforts of officials in their attempts to change the life of society for the better. Further on, the theme acquires fantastic, grotesque

features and determines these works as belonging to adventurous short-story genres, the core of which is the tragicomedy of absurdity from the life of the Russian bureaucracy, revealing mainly the loss first by the top of society, and then by the whole society of such qualities as “reasonableness” and “conscientiousness”. In the stories of the late 1860s, the artistic disclosure of the theme acquires an inter-genre character, synthesizing the features of the story, fairy tales, parables, fables, and is complicated by the introduction of plot biblical motifs, which also complement and complicate the genre nature of the work, bring features of universality, become a form of expression of the conceptual ideas of the writer.

Key words: M.E. Saltykov-Shchedrin, a fairy-tale novel, tragicomedy of absurdity, a narrative situation of Robinsonade, allegorical images-concepts, a theme of “an uninhabited island” in the 19th century literature, structural features of the fairytale genre.

CITATION: Shavrygin S.M. “There lived two generals...”: The theme of the “an uninhabited island” in the works by M.E. Saltykov-Shchedrin of the 1860s. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 9–24. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-9-24

В 1857–1863 гг. после «Губернских очерков» М.Е. Салтыков (Н. Щедрин) частично осуществляет несколько замыслов, в их числе циклы «об умирающих» и «о глуповцах». В рассказах «об умирающих» формируется новая сюжетная ситуация, отражающая понимание автором общественных явлений пореформенной эпохи: начавшееся движение социальных слоев, изменение психологии, социальной позиции, идеологии бюрократических верхов губернского общества. Особенно ярко новая сюжетная ситуация обозначается в рассказе «Зубатов» (1859) из цикла «об умирающих», посвященном неожиданному пробуждению от «спячки» «его превосходительства» генерала Зубатова, «образ которого, проходя через ряд рассказов, перерастает в символ всей государственной администрации царизма» [11, т. 3, с. 551]. Генерал становится символом административной бюрократии, вынужденной под влиянием пореформенных изменений

в обществе пересмотреть устоявшуюся «скифскую» привычку сечь подчиненных и добиваться, «чтоб чиновник смотрел у него весело, не рассуждал и тем менее противоречил, не сомневался, не провидел и на ногу был легок» [Там же, с. 16]. Прошло время чиновнику «жить спокойно», надо было «заняться делом», приняться за «усовершенствования»: учреждать биржу, строить фабрики и заводы, развивать торговлю и «железные дороги», повышать грамотность, а вместе с нею и нравственность – и все это в «непродолжительное время». «Пробудившийся» генерал заканчивает свою бурно начавшуюся деятельность сумасшествием: «С этим словом она отворила дверь в кабинет Семёна Семёныча, и странное зрелище представилось глазам нашим. Семён Семёныч сидел за письменным столом и чертил на бумаге чудовищный паровоз; волосы его были растрепаны, в глазах блуждал дикий огонь. Я тотчас же понял ужасную истину:

нет сомнения... генерал лишился рас-судка!» [11, т. 3, с. 26].

В этих рассказах постепенно скла-дывается система концептуальных образов-мотивов, связанных с изоб-ражением бессмысленного слу-жебного рвення администраторов и развитых в последующих произ-ведениях 1860-х гг. («Помпадурсы и помпадурши», «История одного города», «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», «Дикий помещик»): головы, не при-выкшей думать; океана, безгранично-го водного пространства, по которому бездумно плывет административный аппарат; глаз, сверкающих гневом; градоначальника, сидящего за столом и бессмысленно чертящего фигуры; растрепанных волос и блуждающего дикого огня в глазах чиновника, теря-ющего человеческий облик, и т.д.

Сам генерал Зубатов успел только замыслить преобразования и не при-нес много вреда, однако его после-дователи: «помпадурсы и помпадур-ши», градоначальники города Глупова и их фаворитки – доводят мир, в кото-ром они разворачивают глупую, бур-ную, дикую деятельность, до окон-чательного разрушения и гибели, а себя – до самоуничтожения.

В чем же причина таких трагико-мических событий и их последствий? Задаваясь этим вопросом, Салты-ков-Щедрин «выворачивает наизнан-ку» своих героев, пытаясь добраться до их административного и человече-ского нутра и понять причины необу-зданного служебного рвення. В этом помогает ему использование новой для него темы «необитаемого остро-ва», на котором неожиданно оказыва-ются жившие спокойной, беззаботной

жизнью чиновники, и сформирован-ной на ее основе сюжетной ситуации.

Тематическая ситуация «...еже-ли бы я жил на необитаемом острове и имел собеседником лишь правите-ля канцелярии?» впервые возникает в творческом сознании М.Е. Салты-кова-Щедрина в середине 1860-х гг., а словесное оформление получа-ет в 1867–1868 гг., в рассказе «Ста-рый кот на покое», опубликованном в журнале «Отечественные записки» в феврале 1868 г. и вошедшем впо-следствии в сатирический цикл «Пом-падурсы и помпадурши». Возникает она как заглавие одного «из сочине-ний философического содержания» отставного помпадур-губернато-ра [Там же, т. 8, с. 33]. В дальнейшем эта тема, трансформируясь и приоб-ретая обновленное структурно-се-мантическое наполнение, появляет-ся в «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил», в отдель-ных рассказах «Истории одного горо-да», а затем встраивается одним из основных художественных дискур-сов в общее содержание творчества писателя 1860-х гг.

С точки зрения нарративности, Салтыкову-Щедрину, вероятно, было важно и удобно, что тема уже содер-жала готовую сюжетную ситуацию, травестирующую событийную основу романа Д. Дефо «Жизнь и приклю-чения Робинзона Круза, природного англичанина» (в переводе Я. Трус-ова, издавался в 1762–1811 гг.). При всей сложности художественной при-роды этого образа в эпоху Просвеще-ния герой романа, Робинзон Крузо, воспринимался как образец человека, который, находясь на необитаемом острове, в чужом мире, благодаря

разуму сохранил силу духа, нравственности, а благодаря собственному прилежанию и трудолюбию покорил дикую природу и дикаря сделал цивилизованным человеком. Идеи просветительской философии наполняют роман, создают образ мира, наполненный оптимизмом и верой в будущее [5]. К середине XIX в. герой романа уже превратился в миф, а состав и последовательность сюжетных событий дали начало жанру «робинзонады».

Скорее всего, именно так воспринимал роман сам Салтыков-Щедрин, но ему было необходимо «перелицевать» сюжет, уже превратившийся в литературный архетип, создать путем травестирования и пародирования трагикомедию абсурда. Типическую ситуацию из жизни русского администратора («...тут же, у нас под боком, увядает существо, которое тоже (и как недавно!) испускало из себя всевозможные мероприятия и тоже было предметом всякого рода сердценесений, упований, переходящих в уверенность, и уверенностей, покоящихся на упованиях» [11, т. 8, с. 24]; «Служили генералы всю жизнь в какой-то регистратуре; там родились, воспитались и состарились... Оставшись за штатом, поселились они в Петербурге, в Подъяческой улице, на разных квартирах; имели каждый свою кухарку и получали пенсию» [Там же, т. 16, кн. 1, с. 7]) надо было превратить в такую сюжетно-нарративную структуру, которая обнажила бы истинную сущность представителя власти и показала ярко, выпукло, но наивно и просто, как этот чиновник сам оказывается «дикарем»,

едва только выпадает из привычной среды и обнаруживает вокруг себя мир совсем не таким, каким он представлялся до этого «странного», похожего на сновидение события. Ядром сюжетной структуры и в свою очередь этого нового жанра должен был стать нравственный портрет чиновника высокого ранга, еще не утратившего «инстинкта плотоядности» [Там же, т. 8, с. 27], воспитанного в среде, где «не человеческие лица, а рыла-с... кружатся... рвут друг друга, скалят зубы-с» [Там же, с. 25].

Для этого Салтыков-Щедрин как правило использует прием «понижения в рангах». «Своеобразным видоизменением приема “понижения в рангах” является нередко встречающееся в сатире Щедрина изображение сановных администраторов в *отставке*» (выделено автором. – С.Ш.) [1, с. 246–247]. Этим сатирик обеспечивал себе безопасность нападения на высокие чины и, кроме того, позволял себе более резкое и смелое сатирическое изображение представителей административного аппарата, при этом часто заставляя их говорить или записывать «оппозиционные» рассуждения, как в цикле «Помпадурсы и помпадурши».

В сюжете рассказа «Старый кот на покое» тема пребывания на «необитаемом острове» раскрывается в травестийно-аллегорическом духе в эпизодах вынужденного затворничества отставного губернатора в своем «благоприобретенном селе Обиралове», в котором он уединяется, как на необитаемом острове, со своей верной супругой Анной Ивановной (Пятницей), обеспечивающей его быт.

Основными занятиями бывшего администратора становятся вкушение пищи, которую ему не надо добывать как Робинзону (в этих описаниях Салтыков-Щедрин использует характерные для его поэтики концепты-образы «румяные булки», «сбитое сливочное масло» как метафорическую характеристику внутренней сущности администратора), писание мемуаров и каждодневные беседы с бывшим правителем канцелярии Павлом Трофимычем Кошельковым.

Из мемуаров и философических записок бывшего губернатора выясняется, что он сам (не чета Робинзону, пребывавшему в ежеминутных трудах) ничего не делал и был сторонником неизменности привычных порядков, врагом всяческого рода малейших преобразований жизни и быта губернии. Самыми заметными его деяниями на посту губернатора были работоспособно-угодливая беседа с князем после внезапного чудесного назначения помпадуром, фантастическая и абсолютно бесполезная охота на огромного зловредного червя-солитера и... словесная перепалка с председателем, неосторожно сказавшим в публичном месте, что помпадур должен всегда ходить в колпаке. Выстраивая нравственный облик персонажа, разоблачая его негативную органическую природу, Салтыков-Щедрин создает аллегорические образы-концепты, в которых актуализируется внутренняя форма: фортуна (удача, счастливый случай), червяк-солитер (жалкое, ничтожное существо, паразит), колпак (недалекий, простодушный человек) – концентрирующая оценочный смысл, обращенный на самого автора мемуаров.

В беседах с отставным правителем канцелярии, конечно же, главное место занимают сплетни о новом губернаторе. Павел Трофимыч – «это гость всегда дорогой и всегда желанный: от него узнаются все городские новости, и, что всего важнее, он же, изо дня в день, поведывает почтенному старцу трогательную повесть подвигов и деяний того, кто хотя и заменил незаменимого, но не мог заставить его забыть» [11, т. 8, с. 27]. Голову бывшего администратора вместо цивилизационных идей, веры в человеческий разум и светлое будущее занимают административные сплетни, обсуждение несовместимых с чиновничьим отношением к жизни, ничтожных, но почти гротескно возводимых в ранг фундаментально исторических поступков, таких как смешение либерализма с сокращением переписки, мощное базарной площади как роковое и трагическое событие, переустройство губернаторского дома как безрассудное предприятие.

Финальные эпизоды сюжета знакомят читателя с неожиданным возвращением старого губернатора в город в связи с возобновлением новым губернатором прежних методов правления «мерами строгости» и противодействия проведению разных «катастроф» (реформ), «в особенности же спасительно в этом отношении повлияли действия “нового” по взысканию недоимок» [Там же, с. 34]. Угасающий «административный светоч» пожелал «укрепить и наставить» нового губернатора, «чтобы быть твердым и не взирать» [Там же, с. 39], и, убедившись, что все идет по-прежнему, что «дело» в надежных руках, отставной губернатор скончался.

Мы видим, что аллегорические концепты постепенно, уже в помпадурском цикле переходят в гротескную форму, а в последующий период творчества быстро приобретают сказочные, фантастические черты, и тема пребывания отставного администратора на необитаемом острове приобретает новое содержание и более яркое и нравственно-философское осмысление.

В 1869 г., буквально через год после написания и публикации рассказа «Старый кот на покое», на первом этапе создания сказочного цикла, Салтыков-Щедрин пишет «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», опубликованную в февральском номере журнала «Отечественные записки», в которой также использует тему «необитаемого острова», но уже в трансформированном, гротескно-заостренном виде. Это уже открыто обличительное произведение, близкое по своей поэтической структуре, стилю и духу «Истории одного города» и создававшееся параллельно рассказам об обитателях города Глупова.

Если в цикле о «помпадурах» Щедрин обличал нравы и обычаи высшего административного аппарата, то и «История одного города», и «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил» переходят на более высокий уровень художественного и социально-философского обобщения, становятся формой выражения концептуальных идей о социальных и нравственных явлениях всей общественной жизни, «которые делают ее не вполне удобною» [11, т. 8, с. 452], как писал Салтыков-Щедрин в редакцию «Вест-

ника Европы», и добавлял в письме А.Н. Пыпину: «Я совсем не историю предаю осмеянию, а известный порядок вещей» [Там же, с. 457]. Историческое содержание, безусловно, в определенной степени присутствует и в повести о генералах, потому что она фактически основана на явлении, недавно ушедшем в прошлое. «Служили генералы в какой-то регистратуре», – читаем мы в тексте, а в рукописи четко было указано последнее место службы отставных генералов: Инспекторский департамент, не так давно упраздненный в Военном министерстве [Там же, т. 16, кн. 1, с. 448].

С «Историей одного города» это произведение роднит и единая эстетическая установка на использование литературного фантастического гротеска: фабульно-сюжетная динамика, персонажи, их поступки гротескно фантастичны и двойственны, позиция автора и повествователя подчеркнута гротескно травестийна, как и в «глуповских» рассказах. Генералы своими привычками, нравственными чертами, поступками и отношением к миру напоминают глуповских градоначальников, а мужик своим безропотным послушанием и готовностью удовольствоваться ничтожно малым – глуповцев, которые, по определению Щедрина, «беспрекословно подчиняются капризам истории и не представляют никаких данных, по которым можно было бы судить о степени их зрелости, в смысле самоуправления; что, напротив того, они мечутся из стороны в сторону, без всякого плана, как бы гонимые безответным страхом. Никто не станет отрицать, что это картина не лестная,

но иною она не может и быть, потому что материалом для нее служит человек, которому с изумительным постоянством долбят голову и который, разумеется, не может прийти к другому результату, кроме ошеломления» [11, т. 8, с. 371].

Но прежде всего два произведения сближаются единой точкой зрения Салтыкова-Щедрина на проблемы глубинной сути русской жизни: ее скрытой, а иногда и явной абсурдности, связанной главным образом с утратой обществом таких качеств, как «разумность» и «совестливость».

Но если «История одного города» писалась для взрослого читателя и отличается сложностью замысла и его воплощении в сюжетно-жанровой структуре, то «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил» была первым звеном в нереализованном замысле совместного с Некрасовым цикла «Для детей» [Там же, т. 16, кн. 1, с. 447], поэтому ее стиль отличается от усложненного стиля истории города Глупова. Он простой, яркий, ясный, фарсово-комический, близкий народно-анекдотическому или лубочному стилю, благодаря чему «читатели становятся живыми свидетелями фантастического, сказочного “эксперимента”, который предложен сатириком» [6, с. 142–143].

Архетипическая фабульная основа повести представляет собой последовательное трехфазовое развитие: прелиминарная фаза, отделение от привычного мира (жизнь генералов в Петербурге); лиминарная (*liminaire* – пороговый) фаза, переходное состояние (жизнь на «необитаемом острове»); постлиминарная фаза (включение в новый, для гене-

ралов старый мир) [3, с. 24]. Порогом между петербургским миром генералов и «сакральным» миром острова становится особое состояние сознания генералов, которое они трактуют как сновидение.

Прелиминарная фаза петербургской жизни генералов представляет собой экспозицию сюжета, в ней формируется определенная коллизия: «Служили генералы всю жизнь в какой-то регистратуре <...> следовательно, *ничего не понимали*. <...> Упразднили регистратуру за ненужностью и выпустили генералов *на волю*» (выделено нами. – С.Ш.). Абсолютная, девственная неподготовленность генералов к самостоятельной жизни трактуется как результат не их субъективного выбора, а как неотъемлемое свойство всей системы, изначальной заданности существования того социального слоя, к которому они принадлежат.

Постлиминарная фаза возвращения в Петербург («Сколько набрались страху генералы во время пути от бурь да от ветров разных...») [11, т. 16, кн. 1, с. 13] представляет собой «преобразование исходной ситуации, происходящее в тех или иных формах», а ее содержание, «ее идея раскрываются в *прямом соотношении развязки с исходным положением действия*» (выделено нами. – С.Ш.) [4, с. 243]. Результатом перехода генералов в сакральный мир и обратно стало чисто внешнее изменение их жизни («Поехали они в казначейство, и сколько тут денег загребли – того ни в сказке сказать, ни пером описать!» [11, т. 16, кн. 1, с. 13]. Внутренний их мир никак не изменился, лучше и добрее они не стали

«Однако, и об мужике не забыли; выслали ему рюмку водки да пятак серебра: веселись, мужичина!» [11, т. 16, кн. 1, с. 13]). Писателю важно было подчеркнуть непоправимую черствость, внутреннюю «непреклонность» главных персонажей, поэтому он добавил в текст последние слова, включая произведение в состав сборника «Сказки и рассказы» (1878).

Поскольку «соответствующая исходная точка будет сосредоточена в той ситуации, откуда должен развернуться этот конфликт» [2, с. 340], основная исходная сюжетная ситуация «повести» и, соответственно, основные сюжетные события сосредоточены в средней, лиминарной (пороговой) фазе. Переходная фаза в этом произведении растянута и представляет собой самостоятельный этап, структурированный из нескольких эпизодов, имеющих литературный прототип.

Основная ситуация «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил» (обнаружение генералами себя на необитаемом острове) повторяется дважды и имеет авантурный характер, ибо изменения вторгаются в размеренную жизнь генералов так внезапно и неожиданно, что больше похожи на сновидение, а не на «печальную действительность». Первый раз: «Жили да были два генерала, и так как оба были легкомысленны, то в скором времени, по щучьему велению, по моему хотению, очутились на необитаемом острове». Второй: «Только вдруг очутились на необитаемом острове...» [11, т. 16, кн. 1, с. 7].

Сюжетный «мотив попадания на необитаемый остров», как показал А.М. Ранчин [10], вводит в эту

«повесть» традицию повествований-робинзонад, ставших популярными в европейской и русской литературе после появления романа Д. Дефо. При этом Салтыков-Щедрин не копирует, не повторяет и не развивает концептуальные идеи Дефо, а использует по-своему, решая собственные эстетические и концептуальные задачи, поэтому русский писатель травестирует структурно-семантический комплекс робинзонады, что становится заметным уже в исходной ситуации. Если Робинзон с детства мечтал о морских путешествиях и скитаниях, то генералы даже не подозревали о существовании такой стихии и вели жизнь сродни, скорее, жизни отца Робинзона, королевского судебного чиновника.

Повторение исходной ситуации необходимо для усиления впечатления резкого неожиданного поворота в судьбе генералов, а также для многократного усиления контраста между их прежней жизнью и новой действительностью, в которой они оказались. Между этим повторением ретроспективно расположен эпизод предшествующей жизни генералов, формирующий коллизию: в том мире, где они провели всю свою жизнь, ничего не надо было понимать, кроме нескольких этикетных слов и начальных знаний каллиграфии. И ничего не надо было делать, кроме как получать ордена, а потом пенсию. Жили-были они в своем мире и никакого другого существования не знали. Судьба же и фантазия автора переносят их на «необитаемый остров», то есть в такой мир, где все наоборот: чтобы жить, надо что-то уметь делать, – отсюда и зачатки

конфликта, чуть было не переросшего в смертоубийство. Конфликт двух миров, двух типов сознания, двух противоположных состояний «умственного взора» (сновидение и действительность) определяет попытку сатирика уйти с поверхности жизни, увидеть правду «в тех слоях пучины, которые следуют непосредственно за верхним слоем и далее, до самого дна...» [11, т. 8, с. 370]. Задача «обнажения» истинной сущности генералов-администраторов подчеркнута и их внешним видом: «Стали они друг друга рассматривать и увидели, что они в ночных рубашках...» [Там же, т. 16, кн. 1, с. 8]. Гротескно-аллегорическое уподобление внешней наготы и духовной пустоты необходимо писателю для понимания того, что пустота и является внутренним источником жизнедеятельности и служебной активности чиновников. В этой комичности кроется трагедия действительности, неспособной противостоять пустоте, призрачности, из которой извергается, как это показал Салтыков-Щедрин дальше, в «Истории одного города», катастрофически разрушительная энергия «преобразований» (вспомним деятельность Органчика-Брудастого, Фердыщенко, Бородавкина и, конечно, Угрюм-Бурчеева).

Дальше событийная последовательность в повести организована так, чтобы созданная автором параллель с романом Д. Дефо не прерывалась. Первым делом Робинзон отправляется на корабль, чтобы добыть вещи, необходимые для начала жизни на необитаемом острове. Наши генералы неспособны даже понять, в какую сторону им идти, где

восток и где запад. Затем Робинзон видит природные богатства острова и добывает себе первые трофеи: козу и козленка. Затем удит рыбу, ловит и жарит черепаху. Генералы, видя плоды на деревьях, рыбу, кишашую в ручье, рябчиков, тетеревов, зайцев в лесу, не знают даже, как к ним подступиться. «Стало быть, если, например, кто хочет куропатку съесть, то должен сначала ее изловить, убить, ощипать, изжарить... Только как все это сделать?» [Там же, с. 9]. Робинзон встречает Пятницу, обучает его достижениям западной цивилизации и строит с ним лодку, чтобы Пятница мог вернуться на свою родину. Генералы же встречают мужичину и делают только то, на что способны: заставляют мужика добывать для них еду, работать на себя, выстроить корабль-посудину, чтобы он вернул их домой, на Подьяческую.

Таким образом, основная сюжетная ситуация «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил» формирует жанровую ситуацию, характерную для авантюрной новеллы робинзонадного типа, только в травестированном, «перевернутом» виде. Поэтому неудивительно, что Салтыков-Щедрин в авторском примечании к первой публикации трех сказок в 1869 г. определяет жанр своих произведений как «прозаические рассказы», кроме того, «в 1878 г. они были включены Салтыковым в сборник “Сказки и рассказы”, а позднее – в 1881 и 1883 гг. – перепечатаны в составе “Сборника”, но в изданную в 1886 г. книгу “23 сказки” эти произведения не вошли» [12, с. 227–228]. Характерно, что в заглавие истории о двух генералах Щедрин ввел

жанровое обозначение «повесть». Такая последовательность свидетельствует о тонкой и точной жанровой интуиции писателя.

Сюжет о двух генералах – это повесть о жизни и судьбе: «Служили генералы всю жизнь в какой-то регистратуре; там *родились, воспитались и состарились...*» (выделено нами. – С.Ш.) [11, т. 16, кн. 1, с. 7]. Их бытие не требовало какого-либо понимания действительности («ничего не понимали»), никакого знания («даже слов никаких не знали, кроме: “Примите уверение в совершенном моем почтении и преданности”»). Жизнь как сновидение, но такое привычное, что пробуждение в виде пребывания на необитаемом острове оказывается для генералов непереносимым бременем и порождает только желание поскорее вернуться в прежний анабиоз. Не случайно настоящая субстанция жизни кажется генералам страшным сном, ибо все перевернуто в их сознании. Перед настоящим испытанием живой земной жизнью генералы оказываются бессильны.

Однако сюжетный мотив испытания вводит в структуру повести и сказочное начало. «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил» в строгом смысле собственно сказкой не является, хотя отчасти некоторые эпизоды (поиски генералами на острове сторон света; удивление тому, что человеческая пища в первоначальном виде летает, плавает, на деревьях растет; убеждение, что булки в том виде рождаются, как их утром к кофе подают) напоминают некоторые переосмысленные и пересочиненные писателем мотивы народных анекдотических ска-

зок о дураках («Пытаются доить кур»; «Хотят поймать белку»; «Варят кашу в кошеле: каша и кошель сгорают»; «Жарят грибы на берестяной сковородке»; «Зажигают солому, чтобы растопить озеро и добыть много рыбы» и др.) [14, с. 275, 277–278]. О знакомстве Салтыкова-Щедрина с этим видом народного творчества отчасти свидетельствуют некоторые пассажи автокомментария к «Истории одного города» в письме в редакцию журнала «Вестник Европы»: «Что глуповцы никогда не наедались до отвалу – это верно; но это точно так же верно, как и то, что рязанцы, например, *никогда мешком солнца не ловили*» (выделено нами. – С.Ш.) [11, т. 8, с. 454; о знании писателем русского фольклора см.: 7].

Сказочный колорит придают повести и такие черты, как использование сказочных зачинов («Жили да были два генерала, и так как оба были легкомысленны, то в скором времени, по щучьему велению, по моему хотению, очутились на необитаемом острове»), характеристика «необитаемого острова» как иного волшебного первозданного мира: «Пришел генерал к ручью, видит: рыба там, словно в садке на Фонтанке, так и кишит, и кишит... Зашел генерал в лес – а там рябчики свищут, тетерева токуют, зайцы бегают» [11, т. 16, кн. 1, с. 8]. Находится и сказочный волшебный помощник – «громчайший мужичина», который и спасает генералов, возвращает их в привычный мир.

Но основным структурным признаком сказочного жанра в повести 1869 г. является исходная ситуация неожиданного нарушения благополучного жизненного уклада генералов. В.Я. Пропп писал: «Сказка дальше

дает внезапное (но все же известным образом подготовленное) наступление беды. В связи с этим начальная ситуация дает описание особого, иногда подчеркнутого благополучия... Это благополучие, конечно, служит контрастным фоном для последующей беды» [8, с. 26–27]. Восстановлению первоначального благополучия, исходной, нормальной с точки зрения генералов, ситуации и посвящен сюжет произведения. Генералы спасаются и выживают с помощью «волшебного» помощника, мужика. Сами по себе генералы-чиновники – пустота, ничто, но при всей своей бесполезности они выживают в самых неподходящих для них условиях, поэтому любая их деятельность оборачивается «катастрофой». Безвредны они только, когда бездеятельны.

Одновременно основная сюжетная ситуация повести-сказки благодаря некоторым реминисценциям сориентирована автором на архетипические сюжетные мотивы, привносящие свой мифологический семантический потенциал. «Мифологизирующая поэтика повторений связана в сказках Щедрина с горизонтальным пространством. Разрывы его и выходы в “вертикаль” приобретают в художественном мире сказок высокую степень значимости и маркируют исключительные, уникальные моменты торжества индивидуально-личностного начала. Выходы в вертикаль и разрывы горизонтального пространства намечают параметры модели художественного мира сказок, своего рода “космоса” Щедрина» [о параметрах мифологизирующего сознания Салтыкова-Щедрина см.: 13, с. 106]. Глубинное соотносе-

ние современной жизни с мифологическими образами – это константа поэтики Щедрина, этот прием придает сказкам писателя метафизический, философский, обобщающий характер. Писатель не просто наблюдает, списывая события с природы, он анализирует их, отделяя главное от второстепенного, сущностное от наносного, текущее от вечного. Замысел писателя порождает необходимость использования библейских образов и сюжетных мотивов, выполняющих особую художественную роль, формирующих в виде концептов собственный смысловой слой сказок, прямо соотнося злободневные сюжеты с драматической историей человека со дня его сотворения.

Первым формируется концепт потопа. Сюжетная ситуация робинзонады в повести преобразуется в мифологическую, основой которой оказывается картина всемирного потопа, характерная для структуры многих произведений Салтыкова-Щедрина, но наиболее явно и полно реализующаяся в повести о двух генералах: «Перед ними с одной стороны расстилалось море, с другой стороны лежал небольшой клочок земли, за которым стлалось все то же безграничное море» [11, т. 16, кн. 1, с. 7]. Рассказ о потопе прямо вводится в повесть о генералах. «– Стало быть, и потоп был? – И потоп был, потому что, в противном случае, как же было бы объяснить существование допотопных зверей? Тем более, что в “Московских ведомостях” повествуют...» – «рассуждают» генералы, оказавшись на необитаемом острове [Там же, с. 12]. Это уже не просто робинзонада: весь тот мир, в котором

жили генералы, оказался погребенным под толщей воды, и от него остались лишь обрывки, осколки, остатки, на которые то и дело натыкаются персонажи. Они то обнаружат, что на шеях у них висит по ордену, то вспомнят, что умеют только писать доклады, а один из генералов «служил еще в школе военных кантонистов учителем каллиграфии», то найдут номер «Московских ведомостей», то вспомнят Фонтанку и Подьяческую, то обрывки прежнего мира возникнут при чтении заметок в «Ведомостях». Сюжет повести-сказки структурирован на основе травестирования не только библейских, но и близких к ним архаичных моделях эпоса о богах, принявших решение на совете уничтожить с помощью потопа «семья человечества», весь человеческий род.

Салтыков-Щедрин использует еще один библейский образ, вводя эпизод разговора генералов о Вавилонском столпотворении: «– А как вы думаете, ваше превосходительство, в самом ли деле было вавилонское столпотворение, или это только так, одно иносказание? – говорит, бывало, один генерал другому, позавтракавши. – Думаю, ваше превосходительство, что было в самом деле, потому что иначе как же объяснить, что на свете существуют разные языки!» [11, т. 16, кн. 1, с. 12].

Концепт Вавилонского столпотворения (неразбериха при большом стечении народа) усиливает впечатление хаоса, беспорядка, неразберихи, в которые погрузилась жизнь генералов. Концепт вводит мотив нарушения естественного порядка вещей. Наивные генералы понимают ситуацию разрушения Вавилонской

башни буквально, только как появление на земле множества языков, то есть народов, не догадываясь, что на самом деле речь идет о разрушении единства: их прежней жизни, человеческой общности, целостности бытия, без чего нет счастья и общей этической основы существования. Выламывая героев из привычной для них среды, сталкивая их напрямую в неестественной ситуации, Салтыков-Щедрин показывает неестественность самой русской действительности, абсурд, определяющий законы и стереотипы общественной жизни.

Еще один важный библейский концептуальный образ повести – Эдем, райский сад. Необитаемый остров представляется генералам едва ли не раем, первозданным миром со всеми его нетронутыми богатствами, с которыми генералы не знают, что делать: «Пошел один генерал направо и видит – растут деревья, а на деревьях всякие плоды. Хочет генерал достать хоть одно яблоко, да все так высоко висят, что надобно лезть» [Там же, с. 8]. Концепт райского сада вызывает в памяти читателя библейскую историю о поселении первых людей в раю, а главное, изгнании их на землю в наказание за то, что первые люди вкусили плоды с древа познания добра и зла: «И насадил Господь Бог рай в Едеме на востоке; и поместил там человека, которого создал. И взял Господь Бог человека, и поселил его в саду Едемском, чтобы возделывать его и хранить его» [Бытие, гл. 2, ст. 8–9]. «И выслал его Господь Бог из сада Едемского, чтобы возделывать землю, из которой он взят. И изгнал Адама...» [Там же, гл. 3, ст. 23–24].

Использованные в повести концепты связаны друг с другом семантикой нарушения запретов, влекущего за собой греховное растление нравов, появление и торжество зла и неизбежности наказания. Главный этический мотив этих произведений – потеря совести, неминуемо влекущая за собой расплату в виде потопа или страшного суда – определяет и их форму, ту сюжетную основу, о которой шла речь, и определяет угол зрения на сказки Салтыкова-Щедрина. Задачей литературы должна стать оценка жизненных фактов с точки зрения совести: «Жизнь утратила прежнюю простоту и однообразие и переполнилась явлениями столь трудными, сложными и новыми, что разложение и определение их возможно не иначе, как при посредстве совести и ее суда. Вторжение совести в писательское ремесло представляет такой существенный шаг, который совершенно изменил характер литературной деятельности. Писательская совесть вносит свет в сумятицу фактов; она помогает разместить их и сделать им надлежащую оценку. Эта оценка фактов (форма ее для меня безразлична) составляет несомненное и самое дорогое право современного писателя» [11, т. 16, кн. 1, с. 407].

Мотив потерянной совести определяет формирование нравственной идеологии сказочного цикла Салтыкова, проблематика которого связана с рождением и смертью человека, с тем, как он проживает тот временной промежуток бытия, называемый жизнью. О необходимости именно такого, синтетического взгляда на художественный мир писателя предупреждал еще русский филолог XIX в., академик А.Н. Пыпин: «...однажды он (Салтыков-Щедрин. – С.Ш.) вполне воспользовался архаической формой Езоповой басни, в своих „сказках“, где с удивительным мастерством рисовал своих зоологических героев и в их приключениях давал печальные эпизоды из жизни человеческого общества; но затем он покидал и сказку, и фантастический шарж, и давал простые реальные картины, удивлявшие глубоким знанием жизни и не раз наполнявшие читателя, среди смеха, негодованием и ужасом...» [9, с. 7]. «...Он шел одним неизменным путем, изображая жизнь, угнетаемую, по его (Салтыкова-Щедрина. – С.Ш.) выражению, “иглом безумия”, его сатира переходила в трагедию, и в глубине его мрачных картин светился вынесенный из юности и бережно сохраненный идеал добра, справедливости и просвещения» [Там же, с. 15–16].

Библиографический список

1. Бушмин А.С. Сказки Салтыкова-Щедрина. 2-е изд., дораб. Л., 1976.
2. Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Т. 14. Лекции по эстетике. Кн. 3. М., 1958.
3. Геннеп А., ван. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов / пер. с фр. М., 1999.
4. Кургинян М.С. Драма // Теория литературы: основные проблемы в историческом освещении. Т. 2. Роды и жанры литературы. М., 1964. С. 238–362.

5. *Погодина И.С.* Роман Д. Дефо «Странные и удивительные приключения Робинзона Крузо» – просветительский миф о человеке // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2017. № 5. С. 222–228.
6. *Прозоров В.В.* М.Е. Салтыков-Щедрин: книга для учителя. М., 1988.
7. *Прозоров В.В.* Народно-поэтические афоризмы в творчестве Салтыкова-Щедрина // М.Е. Салтыков-Щедрин: pro et contra, антология: Книга первая / сост. С.Ф. Дмитренко. СПб., 2013. С. 745–766.
8. *Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки. М., 2001.
9. *Пыпин А.Н.* М.Е. Салтыков: Идеализм Салтыкова. Журнальная деятельность 1863–1864: Библиогр. заметка А.Н. Пыпина. СПб., 1899.
10. *Ранчин А.* Как один Пятница двух Робинзонов прокормил. О литературных подтекстах «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил» М.Е. Салтыкова-Щедрина // Литература. 2004. № 38. URL: <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200403803> (дата обращения: 10.05.2023).
11. *Салтыков-Щедрин М.Е.* Собрание сочинений: В 20 т. М., 1965–1974.
12. *Салтыков-Щедрин М.Е.* Сказки. Л., 1988.
13. *Тимофеева Г.Ю.* Компоненты мифопоэтики и художественная модель мира в сказках М.Е. Салтыкова Щедрина // Начало: сборник работ молодых ученых. Вып. IV. М., 1998. С. 97–110.
14. Сравнительный указатель сюжетов: Восточнославянская сказка / сост. Л.Г. Барар, И.П. Березовский, К.П. Кабашников, Н.В. Новиков. Л., 1979.

References

1. Bushmin A.S. *Skazki Saltykova-Shchedrina [Tales of Saltykov-Shchedrin]*. 2nd ed. Leningrad, 1976.
2. Gegel G.V.F. *Sochineniya. T. 14. Lektsii po ehstetike [Compositions. Vol. 14. Lectures on aesthetics]*. Book 3. Moscow, 1958.
3. Gennep A., van. *Obyady perekhoda. Sistematicheskoe izuchenie obryadov [Rites of passage. Systematic study of rites]*. Transl. from French. Moscow, 1999.
4. Kurginyan M.S. *Drama. Teoriya literatury: osnovnyye problemy v istoricheskom osveshchenii*. Vol. 2. Moscow, 1964. Pp. 238–362. (In Rus.)
5. Pogodina I.S. D. Defoe's novel "The Strange and Wonderful Adventures of Robinson Crusoe" is an enlightening myth about man. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2017. No. 5. Pp. 222–228. (In Rus.)
6. Prozorov V.V. М.Е. Saltykov-Shchedrin [Saltykov-Shchedrin]. Teacher's book. Moscow, 1988.
7. Prozorov V.V. Folk poetic aphorisms in the work of Saltykov-Shchedrin. *M.E. Saltykov-Shchedrin: pro et contra, antologiya: Kniga pervaya*. S.F. Dmitrenko (ed.). St. Petersburg, 2013. Pp. 745–766. (In Rus.)
8. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoi skazki [Morphology of a fairy tale]*. Moscow, 2001.
9. Pypin A.N. М.Е. Saltykov Saltykov: Idealizm Saltykova. *Zhurnalnaya deyatel'nost' 1863–1864: Bibliogr. zametka A.N. Pypina [M.E. Saltykov: Saltykov's idealism. Journal activity 1863–1864: Bibliographic note by A.N. Pypina]*. St. Petersburg, 1899.
10. Ranchin A. How one Friday fed two Robinsons. On literary subtexts "The Tale of How One Man Fed Two Generals" by М.Е. Saltykov-Shchedrin. *Literatura*. 2004. No. 38. URL: <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200403803> (In Rus.)
11. Saltykov-Shchedrin M.E. *Sobranie sochineniy: V 20 t. [Collected works in 20 vols.]* Moscow, 1965–1974.
12. Saltykov-Shchedrin M.E. *Skazki [Fairy tales]*. Leningrad, 1988.
13. Timofeeva G.Yu. Components of mythopoeitics and the artistic model of the world in the fairy tales of М.Е. Saltykov Shchedrin. *Nachalo: sbornik rabot molodykh uchenykh*. Issue IV. Moscow, 1998. Pp. 97–110. (In Rus.)
14. Sravnitelnyi ukazatel' syuzhetov: Vostochnoslavjanskaya skazka [Comparative index of plots: Eastern Slavic fairy tale]. L.G. Barag, I.P. Berezovsky, K.P. Kabashnikov, N.V. Novikov (eds.). Leningrad, 1979.

Статья поступила в редакцию 20.06.2023, принята к публикации 25.07.2023
The article was received on 20.06.2023, accepted for publication 25.07.2023

Сведения об авторе / About the author

Шаврыгин Сергей Михайлович – доктор филологических наук; профессор кафедры филологии факультета лингвистики, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Sergey M. Shavrygin – ScD in Philology; Professor at the Department of Philology, Faculty of Linguistics, Moscow University for Industry and Finance "Synergy"

E-mail: sshavrygin@gmail.com

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-25-36

УДК: 821.161.1

Г.Ю. Минералов^{1, 2}, И.Г. Минералова¹¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация² Московский государственный лингвистический университет,
119034 г. Москва, Российская Федерация

Увлекательный Александр Грин: стиль, развивающий духовно-нравственный слух

Аннотация. Авторами статьи представлен систематизированный анализ произведения как целого посредством разбора его составных аспектов, формирующих единую внутреннюю форму как на семантическом уровне, так и на структурном. Цель данного исследования – определить элементы индивидуального стиля автора, используемые им для создания внутренней формы произведения. В качестве главного метода исследования был выбран сравнительно-исторический подход, разработанный в отечественной науке Ф.И. Буслаевым. Учение о внутренней форме В.Ф. Гумбольдта, развивавшееся в разное время А.А. Потебней, А.Ф. Лосевым, Ю.И. Минераловым, применяется как на уровне слова, так и на более высоких уровнях – произведения и жанра. Диалектические изыскания А.Ф. Лосева об «образе образа» и «образе идеи» также дополняют инструментарий исследования наравне с концепцией «стиля эпохи» П.Н. Сакулина. Внутренняя форма повести-феерии организуется совокупностью компонентов произведения: интригующий сюжет, счастливая развязка, экзотические имена персонажей формируют его романтическое пространство, тогда как разгадка взаимоотражения и взаимосвязи семантики имен, авторского жанра и системы персонажей в совокупности и создают образ авторской идеи. Художественный мир произведения многосоставен: его составляют указанные семантические планы вкупе с акцентуализацией ассоциативно насыщенных деталей: кораблик-игрушка, вино, упоминаемые полотна поэтически и символически выкристаллизовывают и образ «алые паруса».

Ключевые слова: А. Грин, «Алые паруса», жанр феерии, семантика имен, стиль, синтез, образ идеи, внутренняя форма литературного произведения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Минералов Г.Ю., Минералова И.Г. Увлекательный Александр Грин: стиль, развивающий духовно-нравственный слух // Литература в школе. 2023. № 4. С. 25–36. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-25-36

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-25-36

G.Yu. Mineralov^{1, 2}, I.G. Mineralova¹¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation² Moscow State Linguistic University,
Moscow, 119034, Russian Federation

Fascinating Alexander Grin: Developing a spiritual and moral hearing through his style

Abstract. The authors of the study provide a systematic analysis of a literary work as a whole, examining its constituent aspects that come together to form a single internal form at both the semantic and structural levels. This research aims to identify the elements of an author's individual style that contribute to the creation of the work's inner form. The main research method employed is the comparative-historical approach developed by F.I. Buslaev in Russian science. The study of the inner form of V.F. Humboldt's, developed by A.A. Potebnya, A.F. Losev, and Yu.I. Mineralov at different times, is used at both the word level and higher levels such as story and genre. The research tools are complemented by A.F. Losev's dialectical studies on "the image of the image" and "the image of the idea", as well as P.N. Sakulin's concept of "the style of the era". The inner form of a story-féerie is organized through a set of components, including an intriguing plot, a happy ending, and exotic character names create a romantic atmosphere. The mutual reflection and interconnection of name semantics, author's genre, and character system together form the image of the author's idea. The artistic setting of the work is multi-component, created by the aforementioned semantic plans and accentuated by associatively rich details: a toy boat, wine, and symbolically mentioned canvases crystallize the image of "Scarlet Sails".

Key words: A. Grin, "Scarlet Sails", the genre of féerie, semantics of names, style, synthesis, the image of the idea, the inner form of a literary work

CITATION: Mineralov G.Yu., Mineralova I.G. Fascinating Alexander Grin: Developing a spiritual and moral hearing through his style. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 25–36. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-25-36

Чтобы разгадать, раскрыть «увлекательного» и «увлеченного» художника, необходимо быть самому увлеченным и идти вслед за подсказками писателя. Может показаться, что знаковое для выпускников в современ-

ной России произведение изучено досконально. А ведь в 2022 г. был у «Алых парусов» 100-летний юбилей: 8 мая 1922 г. в петроградской газете «Вечерний телеграф» была опубликована глава «Грэй» из повести,

а на радость всем читателям – наступивший, 2023 г., тоже юбилейный: отдельное издание произведения состоялось в 1923 г. Спросите сегодняшнего ученика 7 класса, о чем «Алые паруса», и он бодро перескажет его интригующий сюжет. Однако содержание произведения не сводимо к сюжету. Если мы обдумаем, почему автор определил жанр как повесть-феерия, почему дал героям такие имена и почему паруса оказались «алыми», а не «красными» или не другого цвета, то все вместе и даст разгадку внутренней формы произведения.

Феерия

Задуманная в 1916 г. в Петрограде, когда шла Первая мировая война, а вышедшая в 1923 г., когда свежа была память войн (и первой мировой, и гражданской), когда голод, холод, неустроенность еще были повседневной реальностью, повесть, наверное, и не могла получить другое название и иное жанровое обозначение. Невроятное в тех жизненных обстоятельствах, фантастическое, чудесное под пером художника становилось претворенной мечтой, осуществленной радостью, преодоленной распрей, торжествующей любовью, одним словом, – «Алыми парусами». И если мы это понимаем, то повесть-феерия сложнее, чем может показаться при первом прочтении. Вряд ли одним юношеским опытом автора можно объяснить образ корабля (см. подробнее об «образе образа» и «образе идеи» в работе А.Ф. Лосева [5, с. 191; 6, с. 191–210]), ведь во время писания повести он живет в Петрограде, в доме-корабле, который О.Д. Форш изобразит в своем романе «Сумасшедший корабль» (1930). Одни и те же

или схожие обстоятельства жизни современников побуждают их к созданию совсем разных художественных миров.

Поначалу могут показаться экзотизмами имена персонажей повести Александра Грина, но не стоит делать поспешных выводов. Значение имен подскажет содержание многих деталей в повести.

Сегодняшний читатель покорен фантастическими мирами Дж.Р.Р. Толкина, писателя и филолога, создававшего и чудесный мир, и языки, дающие глубину этому миру, а также стилизовавшего свои произведения о Средиземье под классический жанр эпоса. Английский писатель называет свое произведение «героическим романом» (“heroic romance”), используя для этого определение, как состоявшееся в истории культуры явление, а не обращается к термину, характеризующему не исторический тип романа, чем отделяет его от современного *novel* [12]. Именно он в своей лекции “On Fairy Stories” называет произведения, посвященные разного рода чудесам и их созданиям, произведениями о “Faërie” (некоем метафизическом мире) на контрасте со словом «фея» (Fairy). С учетом омофонии двух терминов и узкой специализации фольклорного термина “Faërie” можно вывести его аналог на русском языке с поправкой на разность культур как «феерия» (не забывая про непростой путь его генезиса в русском языке). По мысли Толкина, определение оксфордского словаря «истории о феях» слишком узко, тогда как эти самые феерии, волшебные сказки повествуют о мире, в котором существуют и феи, и тролли, и карлы, и ведьмы, и драконы, – о мире, где есть солнце, луна, небо и земля,

и очарованные (зачарованные) люди [11]. Анализируя данные феерии, автор эссе множество раз приводит в качестве примеров «хороших» произведений данного направления легенды о Короле Артуре, в частности, о Сэре Гавейне и Зеленом Рыцаре. Подобные истории находят свое развитие и популяризацию в целом изначально литературном направлении, выходящем позже за рамки литературы [8]. Феерия – волшебная история, а точнее – история чудесная. Может быть, подсказка Грину пришла и не из английской и французской культуры рубежа веков, а из русской? В 1892 г. в Петербурге П.И. Чайковский ставит «Шелкунчика», называя постановку «балет-феерия». И теперь уже писатель Александр Грин выбирает, что для него чудо. И имя героя Артур Грей, как видим, не случайно.

Александр Грин – мечтатель, служивший в юности на корабле, сам человек удивительный! Как он мог полюбить море, живя в Вятке, вполне себе в сухопутном провинциальном городке? Какие там экзотизмы? Известно, что корабельное дело, хоть и развивалось в России, но язык корабля – наравне с нидерландским и французским – английский. А многие неанглийские слова имеют общую этимологию (нидер. *bak*, англ. *back*; нидер. *bootsmann*, англ. *boatswain*, *bos'n*). К тому же в приключенческих романах о морских путешествиях доминируют на тот момент приключения либо от англофонов, либо о них (даже Р. Сабатини – английский подданный). Несомненно, это объясняет и внимание писателя к английским реалиям, литературным историям и даже генезису выдуманных топонимов (Порт-Энн, Фарфронт, Асценда, Суан, Гардена). Все эти факты куму-

лятивно работают еще и на формирование стиля эпохи [10]. Именно поэтому следует начать разгадывать повесть-феерию, пытаясь понять каждое имя в отдельности и все вместе.

Имена, формирующие образ любви

Кто-то скажет, что писателю просто понравилось романтическое звучание имен, которые он дал своим героям. Читатель имеет право на такую точку зрения (порой даже скрупулезно мотивированную спецификой выбранного методологического инструментария [1]), но если он так же, как выдумщик Грин, любит читать чудесные истории, то скажет, что имя моряка Лонгрена не случайно, как не случайны и другие имена повести. Более того, история чуда любви открывается возвращением Лонгрена домой: «Лонгрена, матроса “Ориона”, крепкого трехсоттонного брига, на котором он прослужил десять лет и к которому был привязан сильнее, чем иной сын к родной матери, должен был, наконец, покинуть службу» [2, с. 7]. По существу, это первое имя, которое мы узнаем, открывая повесть. И если мы мало что читали, это имя нам кажется необычным. Если будете повторять его нараспев, то услышите, как звучит корабельный колокол. А если любите читать разные истории из жизни рыцарей, то вам обязательно попадались истории о рыцарях круглого стола. В какой-то момент в литературе истории о рыцарях соединились с историей поиска рыцарями Грааля. Одного из этих рыцарей звали Лоэнгрин. Ему посвящено несколько историй, которые вдохновили композитора Рихарда Вагнера на создание музыкальной драмы «Лоэнгрин»

(1848), она была чрезвычайно популярна и в России на рубеже XIX–XX вв. Чуть менее популярной была опера «Парсифаль» (1882). Стоит ли удивляться, что эти рыцарские истории, прочитанные и/или услышанные Александром Грином, превратились в собственную необыкновенную историю? Образ Лонгрэна аккумулирует многие образы идей, которые будут развернуты в произведении. Впрочем, в произведении причудливым образом отразилось и либретто оперы Р. Вагнера «Моряк-скиталец» («Летучий Голландец», 1843) о корабле-призраке и его заколдованном капитане (вспомните картину, которую рисует воображение юноши Артура). Лионель Грэй, отец Артура, – тезка еще одного рыцаря круглого стола – Лайнела, двоюродного брата Ланселота (Лионель с фр. – молодой лев).

Стоит внимательно рассмотреть Щит сэра Лайнела. Наверное, не случайно и имя Артура Грэя – знакомое имя короля, предводителя рыцарей круглого стола. Автор сам подсказывает читателю, для него важна эта семантика: «...тип рыцаря причудливых впечатлений, искателя и чудотворца, т.е. человека, взявшего из бесчисленного разнообразия ролей жизни самую опасную и трогательную – роль провидения, намечался в Грэе еще тогда, когда, приставив к стене стул, чтобы достать картину, изображавшую распятие, он...» [2, с. 40].

Значимы и другие имена, которые читатель воспринимает как таинственные. Но если перед нами произведение, задуманное как феерия, то замечательный принцип создания многомерного поэтического художественного пространства – принцип ассоциативных сближений, семанти-

ческих намеков. И вот в этом случае вполне объяснима атмосфера дома Греев как чопорная, будто бы несущая груз дорогих и величественных, но уже легендарных, не жизненных, событий рода: «Отец и мать Грэя были надменные невольники своего положения, богатства и законов того общества, по отношению к которому могли говорить “мы”. Часть их души, занятая галереей предков, мало достойна изображения, другая часть – воображаемое продолжение галереи – начиналась маленьким Грэем, обреченным по известному, заранее составленному плану прожить жизнь и умереть так, чтобы его портрет мог быть повешен на стене без ущерба фамильной чести. В этом плане была допущена небольшая ошибка: Артур Грэй родился с живой душой, совершенно несклонной продолжать линию фамильного начертания» [Там же]. Жизнь как предание рода благодаря Артуру Грэю станет живой жизнью, в которой самое важное не почитание тех, кто покоится в рамах на стенах замка, а любовь, которой, по-видимому, служили они, превратившиеся в уважаемые портреты.

И вот имя Ассоль, которое запоминается своей тихой благозвучностью и намеком на то, что это может быть солнечное дитя, оказывается не связанным с названными легендами. И в этом тоже замысел автора. Если бы Грин взял одно из имен, знакомых читателю по легендам Артуровского цикла или музыкальным драмам Р. Вагнера, то невозможно было бы «открыть» в подлинную жизнь тот мир, который стал миром искусства [7]. Так, обратите внимание, Ассоль ассоциативно выводит и на английские *soul* – душа, на *sole* –

единственная, и на французскую *sol* – почву и ту же *seule* – единственная. И это совершенно точно соответствует концепции автора о сути любви: стать единственной, той, чья суть – именно душа, которая и есть основа всего сущего и залог вечной любви, что, в свою очередь, аккумулируется в определении «солнечное дитя».

Еще одно имя – Эгль, имя – *eagle*, орел, он ведь называет себя волшебником, а если открыть семантику имени, он парит над земным, его зоркий глаз замечает самое нужное, но не очевидное для обычных людей: «...я – самый главный волшебник. Ассоль смутилась: ее напряжение при этих словах Эгля переступило границу испуга. Пустынный морской берег, тишина, томительное приключение с яхтой, непонятная речь старика с сверкающими глазами, величественность его бороды и волос стали казаться девочке смешением сверхъестественного с действительностью» [2, с. 30–31]. Запомним это, чтобы понять тот факт, что он действительно связующий миры персонаж. Именно Эгль соединит жизнь и мечту девочки, предскажет ей счастливую любовь. Кораблик – игрушка – мечта сможет стать реальностью только потому, что Ассоль чистосердечна и сердце ее полно любви. И, помните, как объясняет ей имя встреченный ею Эгль: «Хорошо, что оно так странно, так однотонно, музыкально, как свист стрелы или шум морской раковины: что бы я стал делать, называясь ты одним из тех благозвучных, но нестерпимо привычных имен, которые чужды Прекрасной Неизвестности?» [Там же, с. 29].

Именно Эгль сокрушается, что в Каперне не рассказывают сказок и не поют песен; он, собствен-

но, и обещает чудо сказки-песни: «Я люблю сказки и песни, и просидел я в деревне той целый день, стараясь услышать что-нибудь никем не слышанное. Но у вас не рассказывают сказок. У вас не поют песен. <...> – Не знаю, сколько пройдет лет, – только в Каперне расцветет одна сказка, памятная надолго. Ты будешь большой, Ассоль. Однажды утром в морской дали под солнцем сверкнет алый парус. Сияющая громада алых парусов белого корабля двинется, рассекая волны, прямо к тебе. Тихо будет плыть этот чудесный корабль, без криков и выстрелов; на берегу много соберется народу, удивляясь и ахая: и ты будешь стоять там. Корабль подойдет величественно к самому берегу под звуки прекрасной музыки; нарядная, в коврах, в золоте и цветах, поплывет от него быстрая лодка» [Там же, с. 32]. По сути, он говорит о превращении сказки в феерию, разворачивающуюся на глазах изумленной публики.

Невозможно пройти мимо объяснения и имени Меннерс – *manners* (хорошие) манеры, поведение. За внешними «манерами», как показывает сюжет, нет души, за напускной внешней благопристойностью скрыт человек без души. Душу ему заменяют манеры. И в этом имени – его судьба, и никакой Лонгрэн ему не помощник. Это важно помнить, когда мы рассуждаем о том, правильно ли поступил Лонгрэн, не протянув ему в тяжелый момент руку помощи. Если мы судим житейски, исходя исключительно из собственного бытового опыта, то вариантов ответа будет несколько. Но если автор подсказывает ответ, направляя читателя в христианскую систему координат, то легко вспомнить библейское: апостол Павел в послании

«К Римлянам» [Евангелие, Рим, 12:19] напоминает: «Мне отмщение, и Азь воздам». Бог будто бы говорит нам: не берись мстить своему врагу, оставь это мне, и Я сделаю это наилучшим образом.

Есть и другие, можно сказать, второстепенные персонажи, как, например, капитан Гоп, а он может быть и *hop* – скачок, прыжок и *hope* – надежда. И эти смыслы не случайны и не посторонни тому, что важно для автора.

Как видим, имена являются теми знаками, что объясняют многое в тексте и подтексте произведения. Мужчины, имеющие рыцарские имена – отцы Артура и Ассоль, напоминают о хранителях Грааля – чаши подлинной неприсущественной крови Христовой, крови, свидетельствующей о той силе Любви, которая и может быть явлена в Жертве, которую Спаситель принес за всех и каждого. По различным преданиям, она дарует отпущение всех грехов, вечную молодость и при этом она напоминание о подлинной любви. Как это связано с сюжетом повести Грина?

Все по порядку: первая глава называется интригующе «Предсказание», как и положено в феерии. И начинается она с истории моряка Лонгрэна: «Лонгрэн, матрос “Ориона”...» [2, с. 7]. Загадочно и таинственно тут не только имя, которое поэтически разворачивает неведомую читателю жизнь, может, подобную герою из «Моряка-скитальца». Ему придется посвятить себя дочери (вдруг именно эта история «расколдует» его). Но корабли не исчезнут из его жизни, они станут игрушками, которые учат мечтать. И обратим внимание, на каком корабле под алыми парусами приплывет Артур Грэй: «То был “Секрет”,

купленный Грэм; трехмачтовый галиот в двести шестьдесят тонн. Так, капитаном и собственником корабля Артур Грэй плывал еще четыре года, пока судьба не привела его в Лисе. Но он уже навсегда запомнил тот короткий грудной смех, полный сердечной музыки, каким встретили его дома, и раза два в год посещал замок, оставляя женщине с серебряными волосами нетвердую уверенность в том, что такой большой мальчик, пожалуй, справится с своими игрушками» [Там же, с. 64]. Женщина с серебряными волосами – мать, но она же и фея по своему облику. Не зря же он Грэй (серый, седой, серебряный?). «Она стояла перед распятием: ее страстный шепот был звучен, как полное биение сердца. – “О плавающих, путешествующих, болеющих, страдающих и плененных”, – слышал, коротко дыша, Грэй. Затем было сказано: – “и мальчику моему...” Тогда он сказал: – “Я...” Но больше не мог ничего выговорить» [Там же, с. 62–63]. Автор приводит почти дословно слова просительной ектеньи, части церковной службы.

Игрушка-кораблик Ассоль и большая игрушка-корабль Артура превращаются в корабль Любви и долгой счастливой жизни. Игрушка и детская игра корабль для обоих становятся метафорой и моделью жизни и пути, не столько материального, сколько духовно-душевного.

Если мы понимаем это, нам понятна и семантика вина... Семантика крови – вина оказывается лейтмотивом повести. Нет ни одной сцены, где возникал бы образ крови, кроме эпизода, когда мальчик Артур Грей хочет «исправить» картину в библиотеке отца, на которой изображаются

Страсти Господни (страдания Иисуса Христа на Кресте). Мальчик закрашивает кровь и язвы Спасителя голубой малярной краской. И отец не корит его, не наказывает, понимая его намерения. Можно усмотреть в этой замене красного на голубой простую случайность. Но нет, кровь, пролитая Спасителем за всех и каждого, – обещание Небес нам, обещание рая. Запомним этот момент в повести.

И вот вино. К образу вина автор возвращается не однажды. «Меня выпьет Грэй, когда будет в раю» или «улей и сад» [2, с. 44, 140] – о вине. Трепетное отношение к вину можно объяснить как раз тем, что любящие по-настоящему, герои не могут не воспринимать его как причастие тайны ЛЮБВИ, примером которой является Спаситель. В образе вина есть то самое романтическое двоимире, которое позволяет видеть в обыденном чудо, творящееся на глазах читателя.

Но как название «Красные паруса» превратилось в «Алые паруса»? И как соединяются в повести-феерии кровь и вино? Ведь красный – алый: в обыденных обстоятельствах – используется «красный», приобретающий дополнительные значения контекстуально. Алый априори маркирован: в народной и литературной русской традиции – «Аленький цветочек»: чудо, волшебство. «Алые» в народнопоэтической традиции говорится об устах, «алая» – о заре. И в данном случае важны все значения слова «алый», аккумулируемые в алых парусах: «Одна такая новинка была миниатюрной гоночной яхтой; белое суденышко подняло алые паруса, сделанные из обрезков шелка, употребленного Лонгреном для оклейки паровых кают – игрушек богато-

го покупателя. Здесь, видимо, сделал яхту, он не нашел подходящего материала для паруса, употребив что было – лоскутки алого шелка. Ассоль пришла в восхищение. Пламенный веселый цвет так ярко горел в ее руке, как будто она держала огонь» [Там же, с. 23–24].

Какой эпизод бы ни открывался читателю, он свидетельствует о чуде, которое разворачивается на глазах. То есть утверждать, что жанровые черты феерии Грина чужды тому, что называют феерией французы, было бы опрометчивым: «Но перед ней был не кто иной, как путешественник пешком Эгль, известный собиратель песен, легенд, преданий и сказок. Седые кудри складками выпадали из-под его соломенной шляпы; серая блуза, заправленная в синие брюки, и высокие сапоги придавали ему вид охотника; белый воротничок, галстук, пояс, унизанный серебром блях, трость и сумка с новеньким никелевым замочком – выказывали горожанина.

– Клянусь Гриммами, Эзопом и Андерсеном, – сказал Эгль, поглядывая то на девочку, то на яхту. – Это что-то особенное. Слушай-ка ты, растение! Это твоя штука?» [Там же, с. 29]. Он заговорит с девочкой, и сказка оживет, наполнится музыкой! Причем следует обратить внимание на то, что в ходе повествования музыкальное все более важно для автора, в финале оно вообще станет всеохватным.

Дело все в том, что все значения феерии разворачиваются в образе героини, будто аргументируя все грани смыслов ее имени. Автор подсказывает, что в Ассоль как будто две натуры: «Одна была дочь матроса, ремесленника, мастерица игрушки, другая – живое стихотворение,

со всеми чудесами его созвучий и образов, с тайной соседства слов, во всей взаимности их теней и света, падающих от одного на другое. <...> видела она еще сверх видимого. Без этих тихих завоеваний все просто понятное было чуждо ее душе. Она умела и любила читать, но и в книге читала преимущественно между строк, как жила. Бессознательно, путем своеобразного вдохновения она делала на каждом шагу множество эфирно-тонких открытий, невыразимых, но важных, как чистота и тепло. Иногда – и это продолжалось ряд дней – она даже перерождалась; физическое противостояние жизни проваливалось, как тишина в ударе смычка, и все, что она видела, чем жила, что было вокруг, становилось кружевом тайн в образе повседневности. Не раз, волнуясь и робея, она уходила ночью на морской берег, где, выждав рассвет, совершенно серьезно высматривала корабль с Алыми Парусами. Эти минуты были для нее счастьем; нам трудно так уйти в сказку, ей было бы не менее трудно выйти из ее власти и обаяния» [2, с. 90–91]. Как видим, автор последователен в утверждении жанра своего произведения, который он разворачивает и семантикой имен, и цепью деталей, и прорисовкой характеров персонажей.

С другой стороны, автору важно видеть, как любовь к миру, чисто-сердечно-доброе отношение к людям Ассоль чудесным образом пробуждают в этих людях возвышенную душу: «А ты? – смеется она, – ты, верно, когда наваливаешь углем корзину, то думаешь, что она зацветет». Вот какое слово она сказала! В ту же минуту дернуло меня, созна-

юю, посмотреть на пустую корзину, и так мне вошло в глаза, будто из прутьев поползли почки; лопнули эти почки, брызнуло по корзине листом и пропало. Я малость протрезвел даже!» [Там же, с. 82].

Стоит постараться объяснить и название Каперна, в котором живет Лонгрэн с дочерью. Впервые название деревни Каперна появляется в начале рассказа о том, что произошло весной, похожей на зиму, но в другом городе. Это экзотическое название никак не обратит на себя внимание читателя, если он не знает, что в иудейском городе Капернауме Спаситель свершил чудес более, чем где-либо. И в этом названии деревушки уже содержится обещание чуда. Конечно, произошедшее с Ассоль – чудо, потому что как может случиться такое в мире, где люди не умеют любить?

«Глубокая непобедимая вера, ликуя, пенилась и шумела в ней. Она разбрасывала ее взглядом за горизонт, откуда легким шумом береговой волны возвращалась она обратно, гордая чистотой полета» [Там же, с. 98–99]. Вера, любовь, чистота помыслов открывают чудо. Так говорит писатель, а потому не стоит повторять. Слово «алый» синестетически содержится в следующем описании: «Так, – случайно, как говорят люди, умеющие читать и писать, – Грэй и Ассоль нашли друг друга утром летнего дня, полного неизбежности» [Там же, с. 102].

И далее, размышляя о музыке, которая должна звучать на корабле, важно утверждение музыканта: «...я знаю, что в скрипке и виолончели всегда отдыхают феи. <...>

Внезапный звук пронесся среди деревьев с неожиданностью тревожной погони; это запел кларнет. Музы-

кант, выйдя на палубу, сыграл отрывок мелодии, полной печального, протяжного повторения. Звук дрожал, как голос, скрывающий горе; усилился, улыбнулся грустным переливом и оборвался. Далекое эхо смутно напевало ту же мелодию» [2, с. 129].

Реплика-признание повествователя принципиально важна в ракурсе наших размышлений о жанре: «Я делаю то, что существует, как старинное представление о прекрасном-несбыточном, и что, по существу, так же сбыточно и возможно, как загородная прогулка. Скоро вы увидите девушку, которая не может, не должна иначе выйти замуж, как только таким способом, какой развиваю я на ваших глазах» [Там же, с. 131].

И следует напомнить, какое первым из чудес совершает Спаситель в Кане Галилейской, – пресуществление воды в вино. Автор повествованием убеждает нас в истине, которую открыл не только для себя: «Вы видите, как тесно сплетены здесь судьба, воля и свойство характеров... <...> благодаря ей я понял одну нехитрую истину. Она в том, чтобы делать так называемые чудеса своими руками» [Там же, с. 131–132]. Вновь и вновь автор варьирует мысль о чуде любви: «...когда душа таит зерно пламенного растения – чуда, сделай ему это чудо, если ты в состоянии. Новая душа будет у него и новая у тебя.

Что до меня, то наше начало – мое и Ассоль – останется нам навсегда в алом отблеске парусов, созданных глубиной сердца, знающего, что такое любовь. Поняли вы меня?»

Тогда Циммер взмахнул смычком – и та же мелодия грянула по нервам толпы, но на этот раз полным, торжествующим хором. От волнения, дви-

жения облаков и волн, блеска воды и дали девушка почти не могла уже различать, что движется: она, корабль или лодка – все двигалось, кружилось и опадало» [Там же, с. 132, 138].

Некоторые важнейшие смыслы, то, что А.А. Потеня называл внутренней формой (образ образа, образ идеи) [3; 4; 9], рождаются, как видим, из совокупности деталей и совокупности приемов. Упоминание важнейших деталей, первая из которых вынесена в название, стала штампом, трюизмом. Читатель априори воспринимает название не как метонимию (по детали назван образ целиком), а именно как корабль. Однако наше восприятие детали как символа позволяет осмыслить внутреннюю форму повести феерии как целое, поскольку в ней соединяется и символика таинственного пути, и образ рыцарства и служения этой Любви, и чуда, когда детская игрушка-мечта превращается в радость, восторг и музыку единения моря и неба, зари и веры.

«Когда на другой день стало светать, корабль был далеко от Каперны. Часть экипажа как уснула, так и осталась лежать на палубе, поборотая вином Грэя; держались на ногах лишь рулевой да вахтенный, да сидевший на корме с грифом виолончели у подбородка задумчивый и хмельной Циммер. Он сидел, тихо водил смычком, заставляя струны говорить волшебным, неземным голосом, и думал о счастье...» [2, с. 141]. Феерия – чудо и сон наяву, так дивно прописывает жанр произведения поистине мастер. И он имеет право рассчитывать на то, что мы, читая, не только поняли сюжет, но и осознали, как «творить чудеса своими руками».

Библиографический список

1. Борисова Т.Г., Кузнецова Т.Б. Ономастическое пространство феерии А. Грина «Алые паруса» // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 3 (27). С. 157–163.
2. Грин А. Алые паруса. М.; Петроград, 1923.
3. Дроздовская Е. Потебня // Литературная энциклопедия: В 11 т. Т. 9. М., 1935. С. 180–190.
4. Кожин В.В. Об изучении «художественной речи» // Контекст–1974: Литературно-теоретические исследования. М., 1975. С. 248–274.
5. Лосев А.Ф. Форма – стиль – выражение / сост. и ред. А.А. Тахо-Годи. М., 1995.
6. Минералов Ю.И. Основы теории литературы. Поэтика и индивидуальность: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2023.
7. Минералова И.Г. Опера Рихарда Вагнера в художественном сознании русского Серебряного века // Синтез в русской и мировой художественной культуре: материалы VII научно-практической конференции, посвященной памяти А.Ф. Лосева. М., 2007. С. 184–189.
8. Минералова И.Г., Москаленко С.В. Терминологический ресурс «фэнтези» и “fantasy” в исторической перспективе: внутренняя форма слова // Наука и школа. 2021. № 2. С. 34–43.
9. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976.
10. Сакулин П.Н. Филология и культурология. М., 1990.
11. Tolkien J.R.R. On fairy stories. URL: <https://coolcalvary.files.wordpress.com/2018/10/on-fairy-stories1.pdf> (дата обращения: 15.04.2023).
12. The letters of J.R.R. Tolkien / H. Carpenter, C. Tolkien (eds.). London, 1981.

References

1. Borisova T.G., Kuznecova T.B. Onomastic space of A. Grin’s extravaganza “Scarlet Sails”. *Aktualnye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2017. No. 3 (27). Pp. 157–163. (In Rus.)
2. Grin A. Alye parusa [Scarlet Sails]. Moscow; Petrograd, 1923.
3. Drozdovskaya E. Potebnya. *Literaturnaya enciklopediya*: V 11 t. Vol. 9. Moscow, 1935. Pp. 180–190. (In Rus.)
4. Kozhinov V.V. About the study of artistic speech. *Kontekst – 1974. Literaturno-teoreticheskie issledovaniya*. Moscow, 1975. Pp. 248–274. (In Rus.)
5. Losev A.F. Forma – stil – vyrazhenie [Form – style – expression]. A.A. Taho-Godi (ed.). Moscow, 1995.
6. Mineralov Yu.I. Osnovy teorii literatury. Poetika i individualnost [Fundamentals of the theory of literature. Poetics and individuality]. Textbook. 2nd ed. Moscow, 2023.
7. Mineralova I.G. Opera by Richard Wagner in the artistic consciousness of the Russian Silver Age. *Sintez v russkoj i mirovoj hudozhestvennoj kulture. Materialy VII nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj pamyati A.F. Loseva*. Moscow, 2007. Pp. 184–189. (In Rus.)
8. Mineralova I.G., Moskalenko S.V. Terminological resource “fentezy” and “fantasy” in a historical perspective: The internal form of the word. *Science and School*. 2021. No. 2. Pp. 34–43. (In Rus.)
9. Potebnya A.A. Estetika i poetika [Aesthetics and poetics]. Moscow, 1976.
10. Sakulin P.N. Filologiya i kulturologiya [Philology and cultural studies]. Moscow, 1990.
11. Tolkien J.R.R. On Fairy Stories. URL: <https://coolcalvary.files.wordpress.com/2018/10/on-fairy-stories1.pdf> (дата обращения: 15.04.2023).
12. The letters of J. R. R. Tolkien / H. Carpenter, C. Tolkien (eds.). London, 1981.

Статья поступила в редакцию 31.05.2023, принята к публикации 30.06.2023
The article was received on 31.05.2023, accepted for publication 30.06.2023

Сведения об авторах / About the authors

Минералов Георгий Юрьевич – кандидат филологических наук; доцент кафедры начального филологического образования имени М.Р. Львова факультета начального образования Института детства, Московский педагогический государственный университет; доцент кафедры французского языка переводческого факультета, Московский государственный лингвистический университет

Georgii Yu. Mineralov – PhD in Philology; assistant professor at the Department of Primary Philological Education named after M.R. Lvov, Faculty of Elementary Education, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University; assistant professor at the French Language Department, Faculty of Translation and Interpretation, Moscow State Linguistic University

E-mail: mineralov.g@gmail.com

Минералова Ирина Георгиевна – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Irina G. Mineralova – ScD in Philology; Professor at the Department of Russian literature of the XX–XXI centuries, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ig.mineralova@mpgu.su

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-37-52

УДК: 821

А.Н. СеменовОбско-угорский институт прикладных исследований и разработок,
628011 г. Ханты-Мансийск, Российская Федерация

Художественный текст хантыйской литературы как знаковая структура

Аннотация. Целью статьи является определение возможных путей анализа произведений хантыйской литературы, основанного на знаковой природе художественного текста. В исследовании рассматривается своеобразие бытования категории *знак* в литературе одного из народов Севера. В основе работы – семантический, культурно-исторический и описательный методы в анализе своеобразия знакового характера национальной литературы. Такой подход позволяет выявить оригинальную самобытность понимания знакового характера отдельных предметов и явлений, своеобразие отношения к отдельным знакам как ценностям окружающего мира, отразившуюся в словесной художественной культуре народа ханты. Достижению такого результата способствует обращение к анализу как отдельно взятого художественного произведения, так и корпуса художественных текстов различных жанров и форм речевой организации (прозаической, стихотворной, невербальной). Основное содержание статьи обращено к анализу многообразия бытования понятия *знак* в художественных произведениях хантыйских авторов, к возможностям раскрыть черты национального восприятия знакового характера мира, проявляющиеся в художественном сознании народа ханты. В статье реализовано стремление выявить характер и роль знака в конкретном художественном тексте. Проведенные наблюдения свидетельствуют об особом понимании знака в художественном сознании хантов, сохраняющим и следы мифологических представлений, и основанные на бытовых потребностях реальной жизни. Выводы на основе проделанного анализа заключаются в том, что знаки, как всеобъемлющая основа понимания и отражения окружающего мира, имеют в хантыйской литературе свое национально коллективное понимание, склонности к метафорической трактовке сущности знака, что является показателем своеобразия художественного сознания народа.

Ключевые слова: национальная литература, хантыйская литература, категория знака в литературе, художественный мир, понятие «вторая реальность», лирика, лирический герой, анализ художественного текста, полифункциональность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Семенов А.Н. Художественный текст хантыйской литературы как знаковая структура // Литература в школе. 2023. № 4. С. 37–52. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-37-52

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-37-52

A.N. Semenov

Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Projects,
Khanty-Mansiysk, 628011, Russian Federation

The artistic text of Khanty literature as a semiotic structure

Abstract. The purpose of the article is to identify possible ways of analyzing the works of Khanty literature based on the semiotic nature of the literary text. The study analyzes the peculiarity of the existence of the category of sign in the literature of one of the small peoples of the North. The work is based on semantic, cultural–historical and descriptive methods in the analysis of the uniqueness of the semiotic character of ethnic literature. This approach makes it possible to identify the original uniqueness of understanding the semiotic character of individual objects and phenomena, the originality of the attitude to individual signs as values of the surrounding world, reflected in the verbal artistic culture of the Khanty people. This result can be achieved through appealing to the analysis of both an individual work of art and a corpus of artistic texts of various genres and forms of speech organization (prose, verse, non-verbal). The article mainly focuses on the analysis of the diversity of existence of the concept of a sign in the Khanty works of art, to the possibilities to reveal the features of the national perception of the sign character of the world, manifested in the artistic consciousness of the Khanty people. The article implements the desire to reveal the nature and role of the sign in a particular literary text. The observations carried out testify to a special understanding of the sign in the artistic consciousness of the Khanty, preserving both traces of mythological representations and based on the everyday needs of real life. The conclusions based on the analysis done are that the sign, as a comprehensive basis for understanding and reflecting the surrounding world, in the Khanty literature has its own ethnic collective understanding, a tendency to a metaphorical interpretation of the essence of the sign, which is an indicator of the originality of the artistic consciousness of the people.

Key words: ethnic literature, Khanty literature, the category of sign in literature, artistic world, the notion of “second reality”, lyrics, a lyrical hero, evaluation of a literary text, multi-functionality

CITATION: Semenov A.N. The artistic text of Khanty literature as a semiotic structure. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 37–52. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-37-52

Современная наука о литературе для обозначения произведений словесного искусства, в оценке литературного процесса, а также при анализе как отдельных текстов, так и творчества в целом использует обозначение «вторая реальность», что равнозначно понятию «художественный мир». Обращение к понятиям «вторая реальность» или «художественный мир» есть свидетельство того, что художественное произведение это – амбивалентное явление, в котором заключены два начала: отображение объективной действительности и активное преобразование этой действительности мыслью и чувством автора.

Художественный мир хантыйской литературы (как отдельного произведения, так и национальной культуры в целом) имеет свои отличительные черты, определяемые исконными верованиями в своих богов и духов, языковой и бытовой культурой народа. И при этом общие признаки такого мира (прежде всего, отдельного произведения), имеющего единые для мировой художественной культуры истоки, необходимо определять, на наш взгляд, по следующим признакам. Во-первых, художественный мир представляет собой систему универсальных духовных отношений, заключенных в тексте, имеющем эстетическое значение. И, во-вторых, все знаки художественного мира, а также отношения между ними функционируют в формах, имеющих

место в реальности или являющихся возможными и воображаемыми, мыслимыми не столько в границах определенной исторической культуры, сколько в границах человеческой культуры вообще.

Принципиально важно, чтобы знаковая структура художественного мира была подвластна расшифровке. Без соблюдения этого условия художественный мир произведения (и корпуса произведений) оказывается неразгаданным, то есть непрочитаемым.

Вопрос о знаковой природе произведений художественной литературы оказывается принципиально важным, в том числе и потому, что в основе формирования представлений учащихся о картине мира, отраженной как в отдельно взятом художественном тексте, так и в пределах корпуса текстов и даже в рамках всей национальной литературы, лежит представление о знаковой природе и структуре произведения словесности как такового. И такие представления являются краеугольным камнем в процессе осознания, понимания того, какую национальную культуру представляют отдельный текст или корпус текстов. Принципиальная важность понимания художественного текста как знаковой структуры и сущности категории знак определяется тем, что учащиеся, которым это доступно, оказываются способными к схематизации материала любого характера, в первую очередь, учебного.

Формирование представлений о содержании и функции знака в художественном тексте должно быть основано на двух принципиально важных положениях.

Первое заключается в том, что весь окружающий человека мир есть знаковая система, каждая деталь которой свидетельствует о характере предметов и явлений, окружающих человека в реальной жизни. В художественном произведении такие предметы и явления вымышлены, то есть не имеют полного соответствия себе в реальности.

Второе: знак есть совокупность *означающего* и *означаемого* (значения), своеобразный заменитель означаемого (предмета, явления, свойства, процесса и др.), его чувственно-предметный представитель, носитель некоей информации о нем.

Обращение к возможностям анализа с использованием основ семантического, культурно-исторического и описательного методов в анализе своеобразия знакового характера хантыйской литературы позволяет получить изложенные в статье результаты.

Одним из репрезентативных знаков хантыйской художественной культуры является *орех*, в первую очередь, *орех кедровый*, имеющий в народном сознании настолько важное значение, что его можно сравнить с самим словом «ханты», а «это очень дорогое слово», которое необходимо беречь и разнести «своим друзьям его» –

Словно раскаленные орехи,
Искры из чувала своего.

[4, с. 26]

Или знак *ягода*, а это – черника и брусника, клюква, голубика и «царица болот» – морошка, наша любимая ягода. «Она напоминала

мне солнце в ясный полдень – была такой же прозрачно-желтой и сочной» [3, т. 1, с. 38–39]. И снова, как в случае с орехами в лирике Владимира Волдина, ягода является основой для обозначения очень важного для человека элемента окружающего мира – солнца в ясный полдень. В художественном мире ханты ягода неизменно представлена как знак того, отчего исходит свет:

В руках – шершавый обруч тuesка,
В котором светит ягода лесная...

(М. Шульгин. *Макар Осмаров*)
[5, т. 2, с. 38–39]

Для героя-рассказчика повести «У гаснущего очага», который хорошо помнит, как в детстве «за весной приходило лето с очень вкусными ягодами», последние приносили в его жизнь все яркие, живые краски этого мира: «Мама и моя старшая сестра Лиза приносили мне эти ягоды.

Ягоды бордовые и красные.
Черные и голубые.
Янтарно-желтые и малиновые
Лунные и солнечные».

[2, т. 1, с. 11]

Поэтому хантыйская литература знает не только теплое или дождливое, зеленое или знойное, но и «морозковое лето», которое «бывает один раз в четыре года». О ней рассказала в поэтической зарисовке Валентина Лонгортова, по наблюдениям которой, в такое лето, «куда ни глянь – всюду морошка, как будто специально для них чьи-то добрые руки разбросали ягоды по всей тундре» [5, т. 2, с. 275].

Хантыйская художественная культура не знает знака *рабство*, в ней отсутствуют слова, родственные этому знаку, понятия, непосредственно с ним связанные. И все дело в том,

что история народа не знает такого социального явления. Зато знак *свобода* является одним из распространенных, присутствующих в литературе ханты в различных вариантах и представлениях. Возвращение лирического героя Андрея Молданова «к родной избушке» дарит ему и свежесть дыхания, и голоса-песни родного бора, и ощущение, что «Свобода здесь, вокруг тайга...» [5, т. 2, с. 104]. А в заключительных строках романа Еремея Айпина «Божья Матерь в кровавых снегах» извещается о судьбе одного из участников Казымского восстания: «На свободе остался только неуловимый Сеня Малый. Так звали его в народе... Имя его обрастало легендами...» [2, т. 4, с. 249].

Стремясь дать выразительную характеристику своему поэтическому слову о жизни хантыйского народа, Мария Вагатова также использует этот знак:

Распевное слово мое –
Как олень на свободе, все мчится...
[5, т. 2, с. 163]

В лирических размышлениях Елены Ермаковой (Тарлиной) «Пророчество шамана» о «ясноглазом разуме ханты» и судьбе этого разума в современном мире есть слова шамана, призывающие свой народ забыть «что было», встать «с колен», прекратить плакать,

Унижаясь, побираться.
И возглавит государство,
И вернет народу разум,
И вернет народу землю,
Пищу, богу и свободу
Все вернет она народу...
[Там же, с. 217]

У лирического героя Владимира Мазина (стихотворение «Мирская

благодать») свобода – это то, что способен открыть каждому «немолчаливый Пушкин», в том числе и как

Свободу пить из деревенской кружки
И жажду пониманья утолить.
[Там же, с. 302]

В облике героя рассказа Юлии Наковой «Когда улыбаются звезды» «можно было увидеть и печать трагедии, и нескрываемое свечение радости от встречи с новыми очень долгожданным моментом жизни – свободой...» [Там же, с. 383]. Однако и прошлое, как «страшная тяжесть неволи, скрепленная печатью памяти, непрошеным наглым гостем вривалась во вновь обретенную свободу...» [Там же, с. 302].

В «Балладе об орле» Роман Ругин сделал свободу знаком недостижимой цели, несбыточности стремления к вольной жизни. С простреленным крылом, на веревке, привязанной к вбитому в землю колу, плененный людьми орел не сразу осознает тщетность попыток вернуться в небо:

Ворочаясь, крутясь, расшвыривая грязь,
Неволей тяготясь куда сильнее увечья,
Он плоть свою долбил – пока
не поддалась
Истерзанная кость увечного предплечья.
Все силы истощив, от боли еле жив,
Наивный! Он и впрямь уверовал
в свободу –
Здоровое крыло с обрубленным сложив,
Надеялся взлететь навстречу небосводу.
[Там же, с. 443]

Вера орла в свободу представлена в балладе как проявление наивности гордой птицы – таковой она выглядит в глазах человека. Однако никакие страдания, никакое физическое увечье не смогло убить эту веру, поколебать стремление «Птичьего Царя» вернуться к привычному

для него состоянию свободы даже ценою гибели:

Вот мышцы напряглись... На полсажени
ввысь
Взметнулся – и упал пернатый полонянин.
Пытался вновь и вновь – а силы
пресекались,
Учился небом жить, а был землею ранен.
[Там же, с. 443]

Свобода в лирическом тексте Ругина выступает в роли знака неба, оппозицией которому является земля, заключившая орла в несвободу.

Когда роль знака выполняют слова, то слыша/читая: *груша, деготь* или *свобода, рабство*, не обязательно видеть то, что номинировано, хотя даже во втором случае визуально можно наблюдать явления свободы или рабства, как свидетельствует стихотворение Ругина. И тем не менее, отсутствие предмета или явления, номинированного знаком, не мешает воспринимающему этот знак понимать, о чем идет речь.

Знаковая система теоретико-литературных понятий есть средство расширения функции, возможностей общения людей, которое вне знаков невозможно в принципе. Такие понятия – это тоже язык, но язык анализа художественного текста, проникновения в его образный мир.

Одним из главных, репрезентативных качеств, характеризующих знак, является то, что в нем заключается не *вещественность*, а *значение*. К примеру, в том же дорожном знаке с черным человеком такая вещественность никак не соответствует тому, что мы понимаем под человеком, от которого осталась только примитивная схема. Однако данное обстоятельство не мешает пониманию того, что переход улицы разрешен в этом

месте. На этой особенности и основано то, что определяющим качеством знака является не его вещественность, не его фактура, а его значение. Знак есть *проявленное значение*. Последнее – важнейшая категория *семиотики*, науки о знаках и знаковых системах. Определиться с тем, каково значение знака, учитывая его масштабность, *многоаспектность* и *полифункциональность*, совсем не просто.

Это касается и чтения литературных произведений, и их анализа. И причина сложности кроется, в первую очередь, в том, что есть значение слова, которое становится знаком только в контексте. Само по себе такое значение слова представляет собой явление нейтральное и даже бедное по содержанию, так как всегда имеется в виду значение как нечто общее, вне конкретности нахождения или проявления.

Знаки мира, в котором живет человек, составляют систему взаимодействующих структур. Художественный текст является одной из таких структур, имеющих замкнутый характер. Поэтому механизм чтения и аналитического чтения художественного текста необходимо понимать как процесс поиска знаков, определения характера их группировки (со- и противопоставление), выявления значения отдельных знаков, характера и смысла их группировки. Для гармоничного существования человека в окружающем его мире ему необходимо умение правильно читать, распознавать, расшифровывать знаки окружающего мира. Художественное произведение – это тоже мир, но художественный, искусственный, это тоже реальность, но только «вторая реальность».

Понимание сущности и смысла создания писателем такой «второй реальности» представляется наиболее продуктивным через приобщение к содержанию категории «знак», к знаковой природе художественного текста. Сами авторы литературных произведений хорошо осознают знаковый характер и окружающего нас мира, и мира, который они сами создают. Наглядных свидетельств тому в хантыйской литературе много. Поэтому наиболее логичным будет обращение к тем примерам, когда в литературном произведении наблюдается присутствие, бытование понятия «знак», обращение с целью выяснения того, какую функцию выполняет он в тексте, формированию какого содержания способствует.

В литературе ханты встречаются указания на то, чем являются те или иные знаки в окружающем человека мире. Литературные произведения знают практику замены вербального общения знаковым, которая может происходить по причине слабости персонажа для того, чтобы произносить слова или по необходимости совершить какое-то действие незаметно, втайне от других участников событий.

В рассказе Еремея Айпина «Клятв-вопругступник» герой «открыл глаза, знаком велел матери выйти из горницы и, собравшись с силами, спросил сына: “За что комсарик их кончил?”. И сам же ответил...» [1, с. 83].

Знак в этом эпизоде выполняет роль просьбы или приказа матери покинуть помещения, чтобы она не оказалась свидетелем разговора о жестокости комиссара. А в романе «Божья Мать в кровавых снегах» на вопрос помощника, что делать с пленными, «главарь помолчал,

потом так же молча подал знак: кончайте» [2, т. 1, с. 25].

В эпизоде романа с «хрупкой, молоденькой пленницей» «командир сделал знак, и конвоир с помощником вышли в двери» [Там же, с. 79].

Точно так же, знаками, общается командир с подчиненным во время очередного привода Безымянной на допрос: «Он сделал знак помощнику, и тот, шаркнув ногой, вышел» [Там же, с. 223].

Аналогичным можно назвать обращение к понятию «знак» в пьесе Е. Айпина «Красная нарта»: «Захар: (молча кивает в знак согласия). Моя сказать. А таперя Советская власть – моя не видал ишо. Новый он, на ум ишо не пришел. Хороший али плохой...».

Или: «Атаман: Сам... подох... нет. (Атаман подал знак. С шубой подскокил Петруха, накинул на него. Атаман оделся и вышел. За ним вывалилась банда.)» [Там же, с. 159].

В традициях национальной хантыйской культуры художественный текст может включать знак как необходимый элемент обряда, священнодействия ритуала. Так поступала Мать Детей, которая «знала обычаи лесных ненцев» в упоминавшемся романе Айпина, когда вытаскивала «из-под постели девушки-ненки камешек от бруска», затем сняла «у входа в чум две дощечки с четырьмя черными полосками и направилась в сторону заката солнца. Там, в конце сосновой гривки, она разломала траурные знаки на мелкие щепки и вместе с камешком выбросила под сосенку. Все. Последние четыре земные ночи девушки-ненки закончились» [2, т. 4, с. 47]. Обращение к знакам, как и сами знаки, в данном случае служит сакральному

обозначению того, что пребывание человека на земле закончилось.

Иную, если не резко противоположную, роль выполняет знак в романе «Божья Матерь в кровавых снегах» в эпизоде, когда «Белый учился остяцкому языку, а Роман русскому». Для них такое занятие стало игрой, и главное – «эта игра им явно пришлась по душе. А после, когда Белый стал чувствовать себя намного лучше, он коротким карандашиком вывел на листочке знак и сказал:

– Это буква А.

Роман охотно повторил:

– Это буква А» [2, т. 4, с. 100].

Такое «изучение знаков», которыми общается другой народ, для хантыйской литературы является одной из приоритетных, а потому в разных вариантах встречающихся тем: «Михайлович объяснял им, рисуя на доске знаки-письмена другого народа. Маленький Акка старательно переносил их чернилами в тетрадь. Неведомо было тогда еще мальчику, что через многие годы он будет рассказывать детям и внукам о своем первом учителе – Герое Советского Союза Анатолии Звереве, который в горниле войны ценой своей жизни во имя мирного будущего своих учеников повторил подвиг Александра Матросова. В отличие от многих привезенных из стойбищ детей Акке очень хотелось учиться и познать следы-письмена далеко и рядом живущего народа» [5, т. 2, с. 387].

В процитированном рассказе «Когда улыбаются звезды» для Юлии Наковой «знаки-письмена другого народа» выступают в роли средства познания «далеко и рядом живущего народа»: знающие содержание и смысл таких знаков лучше понимают тех, кто живет рядом, но говорит

на другом языке, исповедует иную веру, следует иным культурным традициям. Показательно и то, что среди героев литературы встречаются те, кто стремится познать сущность знаков бытования другого народа, одними из главных среди которых являются знаки языкового общения.

Не менее важным в понимании автора рассказа является и то, какие усилия приходится прилагать (а без этого результата не добиться!) для того, чтобы после просторов предгорья Урала с многочисленными оленьими стадами, среди родных людей в стенах интерната заниматься тем, чтобы научиться понимать знаки чужого языка, освоить через такое понимание этот язык, чужую культуру: «...А пока он выводил в своей тетрадке трудно поддающиеся его руке знаки-следы какого-то слова, неожиданно в окно увидел своего деда Павла, идущего по улице мимо школы. Малыш очень обрадовался, потому что его привезли в интернат задолго до того времени, как многочисленные олени стада покинули предгорья Урала. Сейчас ничто не могло удержать его на стуле, он стал стучать кулачком деду в окно, чтобы тот увидел, как его непоседа-внук может сидеть тихо и даже научился понимать другой язык» [Там же].

Умение понимать знаки чужого языка открывает перед героями хантыйской литературы новое звучание вечного ропота родной тайги и, казалось бы, хорошо знакомого с детства пения птиц, шелеста трав и бесконечного, но нового говора реки... Человек открывает таким образом для себя возможности слышать и видеть, а, значит, и понимать больше, нежели прежде.

Обращение к знаку в художественном тексте может служить свидетельством того, что в этом мире есть некое высшее сознание, особый предмет поклонения, обладающий нравственной ценностью для языческого сознания. Так, в рассказе Галины Лаптевой «Сон глухарки» знак выступает в роли обозначения уважения к тому, кого зовут «Бог, приносящий смерть»: «Женщина пригляделась и видит: сидит на троне великан с одним глазом и с одним рогом, одна нога лосиная, а другая лошадиная. Он пристально посмотрел на женщину, а она закрыла лицо платком в знак уважения...» [5, т. 2, с. 268].

Питая особый пиетет к представителям высшего сознания, художественная культура ханты широко использует знаки, свидетельствующие об уважительном отношении к земному человеку, обитателю Среднего мира. Стихотворение Романа Ругина «Доброта» наполнено гордостью лирического героя от того, что в «маленьком народе» ему «родиться было... дано». Народ, как «одна чешуйка великанши рыбы», как «в тайге бескрайней деревце одно», совсем не мал, ибо он немало значит на свете, потому что

Добротой велик ты, щедростью высок,
Помыслы и чувства от людей не прячешь
В погребок под снегом, в тайный туюсок.
Ты ладонь открытой подаешь при встрече
В знак доверья к людям, вечной доброты,
Как ручей весенний, прямодушны речи,
И, как снег таежный, помыслы чисты.
Добрый ты не только к брату или куму,
А ко всем, кого бы к нам ни занесло.
И дорога к сердцу – как дорога к чуму,
Где всегда для гостя пища и тепло.

[Там же, с. 434]

Открытая ладонь выступает знаком с амбивалентным значением: «доверья к людям» и «вечной доброты».

Важными составляющими частями одновременно и в первом, и во втором значении для лирического героя Ругина являются прямодушие речи народа, которое сравнимо с ручьем весенним, и чистота помыслов, сравнимая со снегом таежным. Наполнение знака содержанием продолжается в принципиально важном для лирического героя направлении – рука народа остается открытой, свидетельствующей о добром отношении «не только к брату или куму, / А ко всем, кого бы к нам ни занесло». И в конечном итоге – открытая ладонь есть «признак силы», а поэтому: «Слався же, святая сила – доброта!» [Там же].

Особой ценностью в народе ханты считаются знаки рода, передаваемые из поколения к поколению. Этими знаками человек отмечает свою жизнь и деятельность, сохраняет историю жизни семьи, рода. Поэтому так важен процесс сохранения формы знака как его сущности в процессе создания предметов обихода, повседневной деятельности, к примеру, одежды.

У каждой мастерицы свой подход:
Особенный семейный есть узор –
Передается он из рода в род
И по нему хозяйку всякий узнает.
Так из поколенья в поколенья
Знак рода передан на сохраненье...

[Там же, с. 314]

– подчеркивает лирический герой стихотворения Владислава Молданова «Хантыйские мастерицы».

Знаки являются непреходящей ценностью в жизни народа, они выступают в роли своеобразного языка, призванного сохранить память, живой поток представлений о сущности жизни и даже веру в эту

жизнь. В этом твердо уверен лирический герой Тимофея Молданова (стихотворение «Моей тете Марии посвящается»):

Веру в жизнь потерявшим многим
девочкам,
Веру в жизнь потерявшим многим
мальчикам
Она раздает то тепло, раздает.
Вот сегодня она,
Над буднями жизни поднявшись,
Хантыйского языка живой поток
На изначальную бумагу народа
хантыйского
С помощью ветвистых узоров-знаков
Она наносит, наносит.
Возвышающие многие слова,
Поднимающие многие рассказы
На бумагу кладет,
В орнамент из букв свивает.
С запутавшимися мыслями
Многие мальчики,
С запутавшимися мыслями
Многие девочки
К ней сегодня идут.
Мысли свои распутать,
Жизни свои выпрямить.

[5, т. 2, с. 329]

«Ветвистые узоры-знаки» – это «изначальная», своего рода первобумага, на которой запечатлелись художественное сознание и культура, история и мысли о будущем «народа хантыйского». В них сохранились «возвышающие многие слова, / Поднимающие многие рассказы». Такое понимание узоров-знаков хантыйского орнамента нуждается в расшифровке, внимательном проникновении в смысл изображений потому, что именно эти, «многие рассказы» помогут в новые времена многим мальчикам и девочкам «мысли свои распутать, / Жизни свои выпрямить».

В этом – один из самых значительных, если не сказать великих, смыс-

лов умения читать многообразные знаки, окружающие человека в этом мире и, прежде всего, знаки культурной, духовной жизни народа.

Хантыйская литература знает содержание знака как особого проявления отношения к конкретному человеку или явлению. В повести Татьяны Молдановой «Касания цивилизации» упоминается о том, что «в восьмом классе Амнявожского интерната Степан стал уделять ей знаки особого внимания, хотел всегда быть рядом, помогал в бесконечных дежурствах на кухне, но он все еще был такой маленький и низенький, что Татьяна думала лишь о том, что его, как прежде, нужно обстирывать, а теперь и обглаживать. Этим она и занималась...» [Там же, с. 358].

Одним из направлений анализа произведений хантыйской литературы, позволяющим приблизиться к особенностям понимания мира, отраженного в художественном тексте, может быть исследование своеобразия вариантов оригинальной трактовки понятия «знак». Так, в европеизированных культурах принято бросать в воду (море, река, фонтан и т.п.) монеты, что является знаком обязательного возвращения на это место в будущем. Рассказ Юлии Наковой «Видало небо, и слышали воды Пор-авата и Невы» дает иное, оригинальное понимание отмеченной традиции: «Когда я смотрела в ее воды, у меня было чувство, что и моя прабабушка здесь, раз она и есть Нева. Теперь у моей семьи есть традиция: бывая в этом городе-герое, в эти святые воды мы бросаем монеты в знак приветствия и с Рекой, и с моей прабабушкой, а еще в знак памяти тех людей, кто защищал нашу Родину и навсегда остался погребенным».

в этих землях и на Пискаревском кладбище» [5, т. 2, с. 380].

Такое бережное и неизменно значимое отношение к знаку в словесном искусстве ханты коренится в том, какое значение имеет понятие «родовой знак» в быту и мирозерцании древнего северного народа. Родовым знаком отмечаются границы угодий и одежда, отмечаются олени как чья-то собственность и даже удачная охота. В рассказе Романа Ругина «В ожидании сына» герой размышляет о том, что «надо было дожидаться зимы, когда стада вернутся с Урала, и тогда можно было бы их заново пересчитать, сделать родовой знак на ушах каждого животного, и только после этого они станут собственностью Пораки, согласно воле бабушки» [Там же, с. 557]. Упоминание родового знака в данном контексте есть художественное свидетельство того, что такой знак не являлся чем-то чисто ритуальным, а служил своеобразным юридическим закреплением права собственности.

В произведениях хантыйской литературы знак присутствует как средство общения между людьми, которые при этом могут не прибегать к использованию слов, когда герой знаками может выражать одобрение или порицание, согласие или протест. Знак, как было отмечено выше, может выполнять функцию средства выражения отношения к высшему сознанию и в роли свидетельства сохранения народной памяти, а также закрепления права собственности. Поэтому для героев хантыйской литературы оказывается принципиально важным качеством умение читать знаки, понимать сокрытый в них смысл.

В рассказе Романа Ругина «След Левши» герой Тавет не просто «любил ходить на лыжах», а занимался любимым делом, «не торопясь, вглядываясь в каждый знак на снегу»¹. Без такого вглядывания в каждый знак промысел зверя не может быть удачным, тем более для юного охотника на лису.

А в рассказе «По следу» Ругин поведал о том, как важно понимать знаки, которыми так богата окружающая действительность: «Уже в сумерках охотник остановился передохнуть. Выбрал место посуше, положил в снег рукавицы и сел на них. Достал из заплечного мешка флягу, кусок хлеба и вяленую рыбу и совсем уже было приготовился перекусить, как вдруг услышал стремительно приближающийся собачий лай. Из зарослей выскочил Нявар и, покрутившись возле хозяина, снова исчез в тайге. Это был верный знак!»²

Угаданный охотником Пиляпом знак, а также те, которые при его приближении к кедрачу указывали на схватку собак с медведем, говорили о том, что «охотнику входить в такой момент в гущу леса – все равно что безоружным выйти на разъяренного зверя»³.

Умение понимать знаки выступает в роли одного из главных достоинств не только охотника, а и любого жителя, без этого жизнь человека в тайге невозможна.

Эпизоды, когда в тексте какое-то явление, действие или событие обозначено словом «знак», являются наиболее простыми для анализа. Необходимо научиться находить знаки,

¹ Хантыйская литература: учебная хрестоматия: В 4 ч. Ханты-Мансийск, 2010. Ч. 2. С. 134.

² Там же. С. 162–163.

³ Там же.

которые в художественном тексте несут главные структурные, идейно значимые элементы содержания, являются основой формирования такого содержания. Можно обратиться к слову «утро» как знаку начала дня.

В стихотворении Марии Вагатовой (Волдиной) «Утро на Оби» определяющий содержание знак заявлен уже в названии. И весь текст является раскодированием того, что представляет собой утро в пространстве большой реки: вышедшее на Обь солнце согревает Север, лицо которого озаряется улыбкой. А для рыбака утро – это заблестевшие чешуей стерлядь или осетр, просыпаются «княженика» и «нежная пихта», летит «жирный селезень трудно, как брошенный камень» [5, т. 2, с. 168]. Эти и другие приметы, дающие детальное раскодирование знака «утро на Оби», служат главному утверждению:

Этот берег!
Милее на свете не сыщешь!

.....
Хорошо по утрам на Оби,
хорошо, нету слов.

[Там же].

Поэт Владимир Волдин в самом начале поэмы «Так Молупси» признается, что его строки – «о людях, о судьбах» и попытка разобраться в том, «в чем видели прадеды светлое счастье» [4, с. 9]. Праздничное действо как этап жизни героев поэмы начинается в тот момент, когда «последнею льдиной растаяла вьюга», когда начинается день: «Веселье кипело с утра и до ночи» [Там же, с. 10, 11]. В этом веселье были и пляски танцоров, и песни, и торговля ценной рыбой... Одно из самых драматических событий разворачивается в поэме также в начале дня:

Не потому ли в наряде как будто
Наша тайга в это светлое утро.
Крепкий веселый узор из ветвей,
Точно на малице, вышит на ней.

[Там же, с. 17]

Одним из важнейших составляющих наполнений знака *утро* в поэме выступает песенка, которая звучит одновременно словно бы и в пространстве просыпающейся тайги, и во внутреннем мире рассказчика:

То ли в душе моей песенка дремлет
Или поют ее сами деревья.
Не уставая звенит в вышине.
Песенка, с детства знакомая мне.
В шорохе листьев, в рябиновых бусах
Слышу мелодию о Так Молупси.
Слышат и звери, и птицы ее –
Это же край мой любимый поет!

[Там же, с. 17]

Утро начинается с песенки, знакомой с детства, с той самой, с которой «живется и легче, и лучше», даже если утро – это начало сурового пути, однако именно

Солнечным утром с прохладным туманом
Я выхожу на лесную поляну.
Вижу – охотник идет промышлять,
Лодку рыбак приготовил опять.
Вместе со всею хантыйской землей,
Всеми глазами погибших героев,
Всеми глазами живущих смотрю.
Песню пою я, встречая зарю.

[Там же]

Обращение всего лишь к одному знаку, свидетельствующему о начале нового дня, позволяет проанализировать то, какой была жизнь народа в недалеком прошлом, какой она стала и какой видит ее северный человек в ближайшем будущем.

Еще более важным, определяющим направлением в анализе поэмы «Так Молупси» является обращение к тому, что именно утром открывается

звучание песенки, которая не просто звучит и во внешнем, и во внутреннем мире. Она связывает эти два мира, делает их зависимыми друг от друга: творческий мир поющего (поэта) зависит от родных мест, от родной хантыйской земли, от народного пения, ибо звучит «песенка, с детства знакомая мне».

Благодаря тому, что знак *утро* является временем звучания песенки/мелодии, в поэме Владимира Волдина развивается мысль, согласно которой слово поэта – это прежде всего определяемое звучанием значение, которое слышится не только самим поэтом. Это звучание должно поддерживаться окружающими, теми самыми охотниками и рыбаками, «всею хантыйской землею». Иными словами, слово поэта, его мелодия существуют не сами по себе, а как явления знакомого ряда, известным образом окрашенного народным мирозерцанием, его лексической и фонетической культурой.

В этой же традиции лирический герой стихотворения Матвея Новьихова «Слышу ласковый шепот деревьев...» видит приход утра в том, что

Из-за гор розоватым сияньем
о себе заявила зоря
И плывет, и цветет в мироздании
утро нового русского дня.

[5, т. 2, с. 407]

Однако главное значение этого знака – в возможностях творчества, им рождаемых, в новом стихотворении, которое раскроет красоту слова, сравнимую с прекрасным цветком:

Утро новых надежд и свершений...
И я чувствую, в сердце моем,
раскрывается стихотворенье,
словно роза под вешним дождем.

[Там же]

Настоящий художник слова отличается, в первую очередь, тем, что способен хорошо известную, многократно прозвучавшую в литературе тему раскрыть по-своему, найти в ней свое видение и понимание. В продолжение наблюдений о бытовании в литературе ханты знака *утро* можно сказать, что произведения, непосредственно обращенные к теме, с ним связанной, или те, в которых этот знак раскрывается только в качестве эпизода, много. Они присутствуют в творчестве практически каждого автора. И настоящие художники слова создают каждый в «своем утре» оригинальный образ, оригинальную знаковую структуру. Так, утро в одноименном стихотворении Микуля Шульгина являет собой время, когда только «светает», когда заметен «совсем еще ранний рассвет», когда не слышно «ни плеска, ни шороха», однако самое ценное в этом утре для лирического героя заключено в том, что

В гнездах спят птицы
Предутренним сном...
Успеют,
Еще напоятся –
Потом⁴.

Отмеченное состояние сна птиц является главным, определяющим для лирического субъекта Микуля Шульгина. Подчиненным этому состоянию оказывается и то, что нет в наступающем утре звуков, тревожащих утренний сон, нет лишнего плеска и шороха. В запечатленном знаке начала дня – настоящая гармония, и раскодирование этого знака, начавшееся в первых стихах, продолжается:

⁴ Хантыйская литература: учебная хрестоматия: В 4 ч. Ханты-Мансийск, 2010. Ч. 1. С. 100–101.

Сизый кустарник
Промок и продрог.
От камышей
Потянул ветерок.
И поднимается
Серый туман
Над полукружьем
Таежных полян.
Важно к реке
Спускается лось.
Солнце на холке его
Запеклось⁵.

Бытовая культура ханты знает свой, присущий многим народам знак, именуемый тамгой. Она является родовым фамильным знаком, который ставится в качестве юридического закрепления принадлежащего роду имущества.

Хантыйская литература знает ироничное употребление этого знака. В поэме Владимира Волдина «Так Молупси» смеющийся над заглавным героем купец, которого последний призывает сразиться один на один, откровенно смеется над таким предложением, видя «бурый шрам на щеке»:

– Что-то очень ты храбрый!
Коль так ты силен, почему покарябан?
Медвежью тамгу на лице залижи!
Уж лучше бы рыбы ты мне предложил.

[4, с. 11]

Тамгой купец издевательски называет след, оставшийся на лице героя в результате поединка с медведем.

Зато герой рассказа Юлии Наковой «Когда улыбаются звезды» Порака, который воевал, был снайпером, освобождал многие города в Европе, расширил значение тамги как родового знака, когда «с боями дошел он до самого Берлина и где-то там,

⁵ Хантыйская литература: учебная хрестоматия: В 4 ч. Ханты-Мансийск, 2010. Ч. 1. С. 100.

на стенах самого Рейхстага, оставил вычерченную свою хантыйскую тамгу» [5, т. 2, с. 392].

Эпизод примечателен тем, что тамга в нем перерастает рамки родового фамильного знака, становясь знаком народа, который с полным правом гордится своим участием в общей победе над врагом. И самое главное – знак, выполняющий в жизни таежного народа, живущего в своих родовых угодьях, имущество в которых им отмечается, становится знаком того, что хантыйский народ стал совладельцем того, что называется победой.

Лирический герой Владимира Мазина (стихотворение «Теряюсь в глуши...») видит себя частью того простора-пространства, в котором светится кора «простодушных берез», звучат «таежные звуки», стелется «бархат ягеля возле болот». Он ощущает, как в этом пространстве даже «натянуты древние луки», а потому не надо тревожить всего этого, а лучше быть частью, одним из знаков родного края, в котором

...Душа моя тихо свершает полет.
По символам редкого здесь разговора,
По краткому отблеску полуогня,
По знакам любимого мною простора
Ищите,
ищите.
Найдите меня.

[6, с. 215]

В данном случае глушь, которая в обычном понимании является знаком отдаленности, труднопроходимости, запущенности и безлюдности, становится не просто дорогим и очень значимым, даже нежным местом, а пространством, в котором душа «свершает полет», пространством, наполненным знаками «любимого

мною простора». И самое важное в таком значении раскрывающегося знака *глушь* заключается в том, что и сам лирический герой выступает частью этого простора и найти его можно, по другим знакам, присутствующим в лирическом пространстве.

У знаков, которые находят или которыми отмечают свою жизнь и деятельность герои хантыйской литературы, есть и другая принципиально важная функция – они отмечают и сохраняют историю жизни человека, семьи, рода. Умение читать знаки окружающего мира – родной природы должно органично сочетаться с умением знать и хранить знаки обычаев, традиций, верований своего народа – того, что не подлежит заб-

вению. И все потому, что в знаках, которыми окружает себя и отдельный человек, и народ, живет история семей, родов, всего народа, история, имеющая мифическую основу, а значит, в значительной степени художественное и психологическое начало. Отсюда та непреходящая важность умения и создавать знаки, которые свидетельствуют о характере жизни, и умение в нужное время воспользоваться знанием того, какое содержание они несут. Жизнь таежного жителя такова, что он должен обладать способностью читать не только те знаки, которые создает, оставляет человек, но и те, которые принадлежат окружающему его растительному и животному миру.

Библиографический список

1. Айпин Е.Д. Клятвопреступник. Избранное: роман и рассказы. М., 1993.
2. Айпин Е.Д. Собрание сочинений: В 5 т. Ханты-Мансийск, 2020.
3. Айпин Е. Собрание сочинений: В 4 т. СПб., 2014.
4. Волдин В.С. Так Молупси: поэмы и стихи на хантыйском и русском языках. Ханты-Мансийск, 1998.
5. Литературное наследие обских угров: В 2 т. Ижевск, 2016.
6. Мазин В. Ритмы времени в рифмах судьбы: избранные стихотворения. Екатеринбург, 2010.

References

1. Aypin E.D. Klyatvoprestupnik. Izbrannoe: roman i rasskazy [The perjurer. Favorites: Novel and short stories]. Moscow, 1993.
2. Aypin E.D. Sobraniye sochineniy: V 5 t. [Collection of works in 5 vols.]. Hanty-Mansiysk, 2020.
3. Aypin E. Sobraniye sochineniy: V 4 t. [Collection of works in 4 vols.]. St. Petersburg, 2014.
4. Voldin B.C. Tak Molupsi: poetry i stihy na hantiyskom i russkom yazykah. [So Molupsi: poems and poems in Khanty and Russian.] Hanty-Mansiysk, 1998.
5. Literaturnoe nasledie obskih ugrov: V 2 t. [Literary heritage of the Ob Ugrians. In 2 vols.] Izhevsk, 2016.
6. Mazin V. Ritmy vremeni v rifmah sudby: izbrannyye stihotvoreniya. [Rhythms of Time in the Rhymes of Fate: selected poems]. Ekaterinburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.05.2023, принята к публикации 20.07.2023
The article was received on 25.05.2023, accepted for publication 20.07.2023

Сведения об авторе / About the author

Семенов Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор; ведущий научный сотрудник Отдела обско-угорских литератур, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск

Alexander N. Semenov – ScD in Education, Full Professor; Leading Researcher at the Department of Ob-Ugric Literature, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Projects, Khanty-Mansiysk

E-mail: alin52@list.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-53-66

УДК: 821-161.1

Э.С. АфанасьевНезависимый исследователь,
108811 г. Москва, Российская Федерация

Драматургия А.П. Чехова: иронический модус

Аннотация. Несмотря на многолетние, многочисленные исследования специфики драматургии Чехова, здесь остается еще немало белых пятен, как в теоретическом аспекте этой проблемы, так и в интерпретации чеховских пьес 1890-х – 1900-х гг. По нашему мнению, решению этих проблем мешает неразличение исследователями двух типов реализма – классического и постклассического реализма Чехова. Ключ к решению этой проблемы следует искать в специфике эстетической концепции человека в художественном мире Чехова, единой как для его художественной прозы, так и для его драматургии. Художественный мир Чехова сориентирован на мир реальный, в котором человек является субъектом первичного, всеобщего уровня бытия – личного, в котором потенциал и специфика человека обусловлены его онтологическим статусом, включающим физические, душевные и умственные способности. Модус личного бытия реального единичного человека – экзистенция: эмоциональное переживание перипетий процесса самоидентификации. Как видим, личное бытие человека обусловлено факторами объективными; он свободен только в своих реакциях на этот процесс. Вместе с тем чеховский персонаж творит в воображении свой собственный образ и следует в своем поведении этой вымышленной роли, вступая в противоречие со своим онтологическим статусом, в чем и заключается его *драматическая вина*. Поскольку же эта коллизия возникает вследствие отсутствия жизненного опыта и снимается с его приобретением, она окрашивается ироническим пафосом. Лишенный подлинной свободы воли, чеховский персонаж является характером эпическим – в пьесах Чехова отсутствуют такие основополагающие признаки классической драмы, как протагонист, драматический конфликт, драматическое действие. Пьесы Чехова структурируются на основе сюжета, движущие силы которого – время и пространство, онтологический статус – маркеры перипетий личного бытия каждого персонажа, а драматический план – эмоциональная реакция персонажей на эти перипетии. Таков, на наш взгляд, теоретический фундамент драматургии, надежный ориентир для интерпретаторов его пьес, обеспечивающий возможность верификации результатов интерпретации.

Ключевые слова: реализм классический и постклассический, эстетическая концепция человека, экзистенция, эпический характер, драматический характер, иронический пафос

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Афанасьев Э.С. Драматургия А.П. Чехова: иронический модус // Литература в школе. 2023. № 4. С. 53–66. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-53-66

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-53-66

E.S. Afanasyev

Independent Researcher,
Moscow, 108811, Russian Federation

A.P. Chekhov's drama: The ironic mode

Abstract. Despite many years of research into the specificity of Chekhov's drama, many blank spots remain in the theoretical aspect of the problem, as well as in the interpretation of Chekhov's plays of the 1890-s – 1900-s. In our opinion, the solution of these problems is hindered by the researches' failure to distinguish between two types of realism – classical and post-classical realism of Chekhov's. The key to solving this problem should be sought in the specificity of the aesthetic conception of man in Chekhov's artistic world, which is common to both his prose fiction and his drama. Chekhov's artistic world is oriented towards the real world in which man is the subject of the primary level being – the personal; in this world the potential and specificity are determined by one's ontological status which includes their physical, mental and psychic abilities. The modus operandi of a real, singular human being is their existence: an emotional experience of the vicissitudes of the self-identification process. As we can see, the personal being of Chekhov's character is conditioned mainly by objective factors; they are free only in their emotional reactions to this process. At the same time, Chekhov's character creates their own image in their own imagination and follows this imaginary role in their behavior, which leads to conflict with their ontological status, and there lies their *dramatic guilt*. As the conflict arises from a lack of life experience and is resolved when the life experience is gained, the guilt gets ironic pathos. Deprived of true free will, the Chekhov's character is an epic character – Chekhov's plays lack such fundamental attributes of classical drama as a protagonist, a conflict and dramatic action. Chekhov's plays are structured on the basis of a plot whose driving force is objective time and space, the ontological status – markers of the peripeteia of each character's personal existence, while the dramatic plan is the character's emotional reaction to this peripeteia. This is a theoretical foundation of Chekhov's plays – a reliable guide for the process of their interpretation, ensuring possibility of verification of the interpretation results.

Key words: classical and post-classical realism, an aesthetic conception of man, existence, the epic character, the dramatic character, ironic pathos

CITATION: Afanasyev E.S. A.P. Chekhov's drama: The ironic mode. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 53–66. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-53-66

Едва ли следует сомневаться в том, что присущая Чехову эстетическая концепция человека едина в его художественной прозе и в драматургии. Между тем в драматургии человек предстает, как правило, сформировавшейся личностью, способной утверждать свою волю, свои жизненные принципы словом и делом, в то время как в эпике изображается процесс формирования личности под воздействием внутренних и внешних факторов – порядка вещей. Каким же образом Чехову, успешному прозаику и драматургу, удалось примирить это противоречие в едином типе литературного героя – вот проблема, несомненно актуальная для исследователей драматургии Чехова. Как ни странно, этому обстоятельству в чеховедении не придается особого значения.

Наша Чеховиана создавалась с оглядкой на классический реализм, словно бы в опровержение Н.К. Михайловского, сетовавшего на забвение Чеховым традиций этой литературы [12]. В результате и в исследованиях по драматургии Чехова ученые оценивают персонажей его пьес по эстетическим меркам классического реализма с приоритетным для него типом конфликта личности с обществом. А.П. Скафтымов утверждал: «Страдания каждого (персонажа пьес Чехова. – Э.А.) состоят в том, что <...> высшие стихии души не находят себе никакого применения и таятся в далеких мыслях и грезах» [21, с. 428]. На беду как раз отсут-

ствии «высших стихий души» томит Тригорина и Войницкого, Вершинина и Чебутыкина, как и прочих персонажей чеховских пьес, не говоря уже о персонажах «Вишневого сада».

И тем не менее пример заразителен: А. Скафтымов убедительно доказал, что источник главного конфликта у Чехова – вне воли людей, не они виноваты, а «все имеющееся сложение жизни в целом», – вторит Скафтымову М.Л. Семанова [19, с. 187]. В том же духе высказывался Б.И. Зингерман: «Несчастье – это то, что длится долго и коренится в самом времени, в его беспощадных по отношению к человеку разбойничьих действиях» [4, с. 117].

Не усматривая у персонажей чеховских пьес свободы воли, исследователи аннигилируют одну из основных категорий драматического произведения – категорию *драматической вины* протагониста, которую Гегель считал основополагающей в драматическом роде, обязательным признаком драматического искусства: «Драматический индивид сам пожинает плоды своих деяний» [3, с. 541].

Весь комплекс поэтических средств драматического произведения зиждется на этой посылке, на что указывает и Б.И. Зингерман: «Вина театральных героев Чехова – вот самая сложная из проблем, которые возникают при интерпретации его пьес» [5, с. 341], и так понимает эту проблему: «...чеховские герои если в чем и повинны, то в неспособности постоять за себя, за свои

нравственные интересы, они не умеют дать отпор, построить жизнь в согласии со своими желаниями и незаурядными возможностями» [5, с. 341]. Явно не такой тип героя имел в виду Гегель. Ведь именно волевыми усилиями драматического характера в значительной мере движется действие в драматическом произведении. При этом в пьесах Чехова после «Иванова» отсутствует сама фигура протагониста.

Драматургию Чехова рассматривали в определенных историко-литературных контекстах. Например, в контексте «серебряного века» [См., например: 6; 13]. В основном авторов сборника «Чеховиана. Чехов и “серебряный век”» привлекла проблема сопоставления творчества Чехова с литературой символистов. Однако материал для такого исследования оказался достаточно бедным: пьеса «Чайка» и отчасти «Вишневый сад». При этом внимание исследователей «Чайки» сосредоточилось на Треплеве, словно этот персонаж и является главным в пьесе. И сам ракурс рассмотрения материала – проблема спецификации его пьесы как «новой драмы» – не убеждает, поскольку эта пьеса не рассматривается драматургом как историко-литературный факт, будучи фактом сознания самолюбивого, претенциозного человека, остро осознающего свое одиночество. Иначе и пожелание Медведевко, чтобы в пьесах отражалась жизнь трудового человека, следует считать эстетическим манифестом. В целом же вполне обоснованным представляется суждение Е.В. Ивановой: «Чехов тяготел к реалистическому театру, а символисты – к условному <...> творческая зада-

ча символистов выходила за границы эмпирии и лежала в области эмпирии» [6, с. 31, 34].

В статье М.А. Мурины «Чеховиана начала XX века (Структура и особенности)» речь идет об отражении творчества Чехова в «культурном сознании эпохи» [13, с. 15]. Особый характер чеховского реализма, по свидетельству исследователя, остро сознавали как профессиональные, так и рядовые читатели. И приводит отзыв о чеховских произведениях одного из последних: У Чехова литература как бы «перерастает текст, распространяется за его пределы, захватывая реальность жизни, и, прочно вплетаясь в ее водоворот, продолжается в ней, в некоем эмпирическом “зазеркалье”...» [Там же, с. 16]. Исследователь приводит впечатление Л. Андреева от одного из спектаклей по пьесе Чехова «Иванов»: «...мы перестали быть зрителями и сами <...> превратились в действующих лиц драмы. Никогда ни один театр не поднимался до такой высоты, настолько переставал быть театром, как этот» [Там же, с. 17]. К сожалению, эти факты, свидетельствующие о том, что современники писателя не оставили без внимания новое качество чеховского реализма, не получили должного теоретического освещения в последующей Чеховиане.

Вехой в становлении представлений о типологических сходениях на разных уровнях поэтики чеховских пьес и западноевропейской «новой» драмы стал коллективный труд «Ибсен. Стриндберг. Чехов», изданный в 2007 г. Многие наблюдения над поэтикой неклассической драмы Ибсена и Стриндберга находят аналогию в поэтике чеховских

пес. Сопоставляя драматургию Ибсена и Чехова, З.С. Паперный отмечает сходство структуры сюжета в их пьесах: «...оба писателя смело и решительно погружаются во внутренний мир героя <...>. Сюжет в полном смысле слова коренится в душе героя» [17, с. 55]. Сочувственно оценивает Паперный наблюдение современника Чехова А. Рейнгольда над «новой» драмой: «Современная интимная драма требует не столько внешнего действия, сколько жизни и движения внутреннего, психологического» [Там же, с. 57].

Между тем не следует переоценивать значение драматического плана в пьесах Чехова, здесь доминирует план эпический. О. Левитан отмечает отсутствие в пьесах Ибсена и Чехова «реальных драматических конфликтов и заменой конфликта с прямым столкновением позиций на конфликтную ситуацию, где разность позиций присутствует, но прямого столкновения не происходит» [10, с. 132]. Й.С. Клаусен в статье «Эпический повествователь в пьесе Августа Стриндберга “Соната призраков”» ссылается на теоретика драмы П. Сондзи, отметившего экспансию в драматургию середины XIX в. эпических элементов и повествовательного начала, «на фоне которых “абсолютные” элементы драмы приобрели условный характер: организация времени в пьесе отсылает к прошлому и будущему (характерная черта “аналитического театра” Ибсена, в котором герои собираются в буржуазных гостиных и вспоминают прошлое, предопределившее их поступки в настоящем). Взаимоотношения между людьми и вовсе отсутствуют, потому что в своих разговорах они

не понимают и даже не слушают друг друга, в результате чего диалоги скорее походят на монологи...» [9, с. 157]. Параллели с поэтикой чеховских пьес очевидны. Что касается процесса эпизации драматических произведений, то в русской драматургии он начинается в середине века под влиянием традиций натуральной школы. Здесь А.Н. Островский стал «отцом» Чехова-драматурга.

Весь этот материал свидетельствует об известной общности художественных новаций Чехова-драматурга и западноевропейских творцов «новой» драмы, при существенном, однако, отличии степени радикальности намерений скандинавских драматургов и Чехова в осуществлении реорганизации драматического искусства. В пьесах Ибсена и Стриндберга налицо традиционные драматические характеры, «действующие лица», тогда как в пьесах Чехова, не считая «Иванова», протагонисты отсутствуют. Ни в контексте «серебряного века», ни в контексте становления «новой» драмы не поставлена проблема *эстетической концепции человека* в творчестве Чехова, семантического центра его художественно-эстетической системы. Именно новаторский характер этой системы обусловил, по нашему мнению, появление в русской литературе последних двух десятилетий XIX в. реализма *постклассического*, существенно отличающегося по своей художественной парадигме от реализма классического. Таким образом, рассмотрение проблемы специфики чеховской драматургии нуждается в ее помещении в более широкий историко-литературный контекст, именно в контекст классического реализма XIX в.

Между тем исследования чеховедов в области художественной прозы Чехова оказались, как это ни парадоксально, более перспективными в разгадке феномена чеховской драматургии. А.П. Чудаков «воскресил» наблюдения литературных критиков начала века над новаторским стилем Чехова в «Поэтике Чехова», изданной в 1970 г. Развивая ее положения, ученый утверждал, что чеховский персонаж прежде всего «индивидуальность со всем единственным в своем роде сочетанием, и в этом качестве включенная в поток бытия» [24, с. 301–302].

В чем же заключается эстетическая значимость чеховского индивида? Как ни странно, исследователи подчеркнули страдательный характер чеховского персонажа: «Человек в чеховском мире не просто зависим, бесправен, несчастлив – ему не под силу понять законы, управляющие жизнью и человеческими отношениями» (разрядка В.Б. Катаева. – Э.А.) [8, с. 76]. Здесь явное недоразумение, которое можно объяснить только тем, что ученый не увидел принципиальную новизну типа литературного героя у Чехова: человек единственный – это прежде всего *реальный* человек, индивид, каждый из нас, с которого и «списан» чеховский персонаж. Не слишком ли тяжелую ношу возлагает на такого персонажа ученый?

В.Я. Линков утверждает: «В художественном мире Чехова нет сверхличной ценности, что и становится главным источником трагизма жизни героев писателя» [11, с. 126]. В том, что индивид не обладает сверхличными ценностями, никакого трагизма нет. Итак, отсутствие у чеховского персонажа признаков, характерных

для героев классического реализма, побуждает исследователей бить тревогу. Однако художественный мир Чехова принципиально сориентирован на *мир действительный*, тогда как реализм классический унаследовал эстетические концепции человека предыдущих литературных эпох. Дело в том, что у Чехова человек помещен творцом художественного мира в сферу *личного, первичного* уровня бытия *каждого* человека, где «я» индивида, первоначально представленного его *натурой*, формируется под воздействием факторов спонтанных, онтологических, не зависящих от его волеизъявлений. Этот процесс является познавательным и сущностным аспектами *личного* бытия индивида, тогда как герой писателей классического реализма устремлен к «личностному универсализму» [14, с. 417].

Внутренний потенциал индивида складывается из комбинации тех способностей, которые образуют *родовое* начало человека – его *онтологический статус*: физических, душевных и умственных, в разной мере присущих *каждому* индивиду. Эти *прирожденные, первичные* начала в человеке «роднят» его с природными существами. Человек у Чехова органически вписывается в природный мир и на *первичном* уровне его сознания – *эмоциональном*. Сущность личного бытия индивида – *экзистенция* [11, с. 117], эмоциональное переживание воздействий на его сознание, имплицитно нацеленное на ощущение полноты бытия, на праздник души, всей совокупности обстоятельств личного его бытия и прежде всего времени и пространства,

а также внутреннего его потенциала. На этом процессе и сосредоточено главным образом его сознание, и это обстоятельство обуславливает его психологию, его отношения с другими индивидами.

Непосредственные, личные отношения – симпатии и антипатии – для чеховского персонажа способ *самоидентификации*, способ познания своего «я», чем он главным образом и озабочен. Душевное состояние индивида – своего рода индикатор личного его бытия. Вот почему общение чеховских персонажей на более высоком уровне сознания – надындивидуальном, предполагающем посредников и специальный язык, нерелевантно их онтологическому статусу. Таков эпический мир Чехова, в котором доминирует объективный порядок вещей и для которого в принципе характерно неконфликтное *соприсутствие* персонажей, что является жизненно важным фактором личного его бытия.

Между тем в драматургии отразился сложный мир *человеческих* отношений, порожденных стремлением человечества обрести *нравственную* их *норму*. Обладая внутренней свободой, личность утверждает свое право иметь собственное представление о нравственных нормах, в результате вступая в конфликт с известным порядком вещей. Такова сущность *драматической вины* протагониста. К чеховским персонажам такая ситуация как будто бы не имеет отношения. Каждый индивид имеет свою судьбу, которая осознается им через рефлексию о собственном «я», формирующемся в процессе бытия в известных его границах, от воли субъекта не зависящих. Человек волен лишь

признавать или не признавать власть над собой этих границ и представлять свое «я» произвольно. Перед этой дилеммой оказываются и персонажи пьес Чехова, когда их воображение создает образы виртуального «я», не адекватные их индивидуальному онтологическому статусу, в чем, собственно, и заключается искомая *проблема драматической вины в чеховской драматургии*. Только вина эта – результат стремлений индивида делать ставку на ничем не обоснованные надежды обретения высокого жизненного статуса – способ ложного, иллюзорного самоутверждения – является нарушением его онтологического статуса со всеми негативными для него последствиями.

Как правило, с приобретением жизненного опыта индивид обретает свое «я». Возникающий хаос в межличностных отношениях таким образом преодолевается. Эта динамика личного бытия чеховских персонажей отчетливо прослеживается в сюжетах пьес Чехова – от «Чайки» до «Трех сестер» включительно. В «Вишневом саде» иной финал. В пьесах Чехова субъект становится страдающим лицом по собственной инициативе вследствие отсутствия у него жизненного опыта, что и порождает эффект *иронии*¹. Можно сказать, что такой конфликт порождается противоречием между идеальным по своей сущности сознанием человека и его реальной судьбой. Пьесы Чехова – от «Чайки» до «Трех сестер» включительно – *иронические драмы*.

¹ «Иронический писатель, – утверждает Н. Фрай, – умалчивает себя и <...> делает вид, что он ничего не знает, даже того, что он ироничен. Абсолютный объективизм и отказ от любых моральных оценок – основные черты его метода» [22, с. 239].

Персонаж художественного мира Чехова предстал в тех его свойствах, которые присущи *каждому* человеку на первичном уровне его бытия. Согласно принципу бритвы Оккамы, простое понятие всегда самое правильное.

Вооружившись присущей Чехову эстетической концепцией мира и человека, мы правомочны выстраивать на этой базе художественно-эстетическую систему его драматургии, наличие которой позволяет верифицировать элементы художественной структуры пьес Чехова. Существенный недостаток Чеховианы состоит как раз в отсутствии четкой, научной, поддающейся верификации методологии анализа его творчества. В чеховедении скопилось изрядное количество оценочных штампов, которые функционируют в качестве концептов, весьма, однако, сомнительных, по той причине, что исследователи не учитывают специфику чеховского реализма. «Как видим, основные черты чеховской поэтики, такие, как *незавершенность, случайность, жизненность, или безрезультативность*, являются композиционными принципами, успешно осуществленными и в театре» [18, с. 10], – пишет И. Регеци. Литературный критик оценивает творчество Чехова с позиции парадигмы художественности классического реализма, в то время как реализм Чехова – постклассический.

Дело в том, что норма поведения реального единичного человека существенно отличается от той, которая присуща поведению героев классического реализма, наделенных, как правило, автором значительной внутренней свободой. В классическом реализме указанные исследо-

вателем признаки стиля чеховской драматургии создают эффект энтропии текста, тогда как в стиле чеховской драматургии они являются сущностными признаками. У персонажей Чехова нет, например, гармоничных любовных отношений, их «философские» рассуждения повисают в воздухе, их внутренние конфликты разрешаются спонтанно, их надежды не сбываются... Те ситуации, которые в классическом реализме свидетельствуют о разладе героя с миром, в реализме Чехова являются *нормой* поведения человека. Таким образом, один и тот же *знак* – поэтика реализма – имеет разное *значение* в классическом и постклассическом реализме.

«Причастность больших чеховских пьес, от “Иванова” до “Вишневого сада”, к трагедийному жанровому разряду не вызывает сомнений» [1, с. 121], – утверждает М. Андреев. И приводит следующие аргументы: «обязательность трагического финала – в прямой (самоубийство Иванова и Треплева, гибель Тузенбаха) и в редуцированной формах (крушение всех надежд в “Дяде Ване”, срубленный вишневый сад)» [Там же]. Это высказывание свидетельствует о непонимании исследователем специфики внутреннего конфликта в пьесах Чехова. Судьбы персонажей складываются в главном независимо от воли самих персонажей, а потому в драматургии Чехова драматическая вина персонажа как бы вытекает из самого порядка вещей, присуща *каждому* персонажу, является обязательным этапом его бытия и снимается в конечном счете. Драматизм внутреннего состояния чеховского персонажа – понятие психологическое, а не онтологическое:

в художественном мире Чехова нет драматических характеров и тем более трагических.

Неправомерно также видеть в этих пьесах признаки эстетики и поэтики «драмы абсурда»: «Абсурд у Чехова выражен как на уровне содержания его пьес <...>, так и при помощи определенных художественных средств...» [1, с. 121]. «Давно замечено, – пишет Л. Карасев, – что драматургия “Театра абсурда” во многом отталкивается от Чехова. На первом месте здесь отсутствие цели и, следовательно, осмысленности человеческого существования» [7, с. 256]. И здесь заявлена якобы авторская позиция, которая, однако, явно дезавуирует тот художественный эффект, о котором свидетельствует французский театральный режиссер Ж.-Л. Барро: «“Вишневым сад” относится к тем редчайшим пьесам, когда целая труппа может увлечься, забыть, что она на сцене, поверить, что эта семья и этот дом действительно существуют и что вокруг самая настоящая жизнь» [2, с. 211].

Чеховский персонаж, как и все реальные люди, в первую очередь, на земле пребывает, *живет*, постигая свое «я» через жизненный опыт и так или иначе обретая свой жизненный статус. Такова специфика личного бытия индивида, *всеобщего* способа его бытия на первичном уровне. А потому его экзистенция не может быть абсурдной, как и наша собственная. Если войти в художественный мир Чехова так же профессионально, как это делает Ж.-Л. Барро, то мы избавимся от разного рода недоразумений. К их числу, по нашему мнению, относится и заявление М.М. Одесской о символическом под-

тексте в пьесах Чехова. Так, пьесе «Три сестры» присущи, по ее мнению, два уровня: «предметно-событийный и символический, связанный с миром метафизических идей» [15, с. 150]. «Второй уровень пьесы – символический – представляет собой апокалиптический дискурс», поскольку «показан путь главных героев к абсолютному краху» [Там же, с. 152].

Между тем финал «Трех сестер» едва ли не самый благополучный среди других чеховских пьес: военные уходят в поход, как и полагается им по долгу службы, Ольга получает квартиру и возглавляет женскую гимназию, давая приют и няне Анфисе, Маша возвращается к мужу, так или иначе устраивается жизнь в семье Андрея и Наташи, три сестры готовы жить дальше... Тузенбах погибает на дуэли, но разве он сам не заявлял, что мечтает пожертвовать своей жизнью ради возлюбленной? По-разному судьба откликается на желания человека. Где здесь апокалипсис? Разве что в голове посыльного Феропонта, которому чудятся катастрофы в обеих российских столицах. И кто является в пьесе носителем метафизических идей? Разве что Соленьий. Рафинированная ирония (по Н. Фраю) гасит пафос высказываний чеховских персонажей, внеположных им по их онтологическому статусу.

В художественном мире Чехова действуют те же факторы бытия человека, что и в мире действительном, если иметь в виду реального единичного человека. В реализме Чехова действительный мир упорядочен на *первичном* уровне бытия человека, в реализме классическом – на уровне универсальном. Высокохудожественные тексты обладают свойством

«поливалентности», то есть способностью порождать реминисценции, и это свойство, присущее и текстам чеховских пьес, широко используют режиссеры театральных постановок. При *научной* интерпретации чеховской драматургии такой подход недопустим, поскольку чеховским пьесам присущ свой, неповторимый стиль. При интерпретации художественных текстов обязательно условие – интерпретатор обязан исходить из эстетического и онтологического статуса представленного в этом тексте литературного героя. В целом следует заметить, что феномен Чехова-художника отражает существенный момент историко-литературного процесса: словно бы настало время для действительного мира посчитаться с миром художественным мерой их истинности.

Чехов реформировал драматический план классической драмы, эту «несущую конструкцию» драматического произведения. Драматический план отражает здесь отнюдь не характерные для драматургии конфликты, нравственно-философские или социальные, а повседневное общение на эмоциональном уровне, отношения симпатий и антипатий, притяжений и отталкиваний, процесс экзистенции. Общение – органическая потребность человека, стимулирующая его эмоциональную реакцию на процесс личного бытия, условие *самопознания*, самооценки. Элегический по преимуществу характер этих высказываний обусловлен здесь *общей* причиной – экзистенциальной ситуацией переживания *единичным* человеком личного своего бытия. Единичный человек заведомо несовершенен, «случаен», огра-

ничен в своей внутренней свободе; он осмысливает внутреннюю свою ограниченность как драму, но это – всего лишь личная драма каждого индивида, и потому она не воспринимается таковой со стороны Другого (см. начало «Чайки»).

Чеховский персонаж сознает себя пленником времени: «О, где оно, куда ушло мое прошлое, когда я был молод, весел, умен... настоящее противно, но зато когда я думаю о будущем, то так хорошо! Становится так легко, так просторно; и вдали забрезжит свет, я вижу свободу...» [23, с. 341], – рассуждает наедине с самим собой Андрей Прозоров. Ностальгия по прошлому, негативное отношение к настоящему, оптимизм по отношению к будущему, такова психология персонажей чеховских пьес, склонных ожидать наступления счастливых времен. Такова специфика субъективного, психологического времени в пьесах Чехова.

Характер внутренней жизни этих персонажей обусловлен также фактором пространства. Охота к перемене мест – устойчивое их желание. Андрей Прозоров, мелкий чиновник, тяготеет своим местом в жизни. Как отраднo освободиться от своего «футляра» хотя бы на время: «Сидишь в Москве, в громадном зале ресторана, никого не знаешь, и тебя никто не знает, и в то же время не чувствуешь себя чужим. А здесь ты всех знаешь, и тебя все знают, но чужой, чужой... Чужой и одинокий» [Там же, с. 141]. Свой среди чужих, чужой среди своих. Как это понимать? В персонаже Чехова родовая его сущность явлена в индивидуальной форме, которая и есть «футляр», как форма в художественном

образе. В «футляр» облечено в мире все живое. Но «мыслящий» человек с «футляром» связывает свою внутреннюю несвободу, он им тяготится и, вопреки здравому смыслу, стремится от него освободиться, предать его забвению, перенестись воображением в виртуальную жизнь, переменить место жительства или ищет пристанище в воображаемых мирах. Чебутыкин живет в мирах экзотических или литературных, сведения о которых он черпает из газет. Посыльный Феррапонт – слухами о катастрофах в российских столицах. Маша – в сказочных мирах, Ольга и Ирина устремлены в Москву их детства. Глубже других погружается в воображаемый мир Треплев, «киевский мещанин», автор экспрессионистской пьесы, способной поразить воображение зрителей. Его пьеса-монолог – это высказывание человека, страдающего от сиротства, безвестности, одиночества. Это не столько художественное произведение, сколько вопль человека гордого, раздираемого противоречиями. Никто, кроме разве что Дорна, его не понял. Тогда раздался первый выстрел – способ привлечь к себе внимание. Итак, единичный человек стремится уйти от сознания своей единичности – в противоречие со своим онтологическим статусом, чтобы после душевных смут обрести искомое – свое «я».

Воображение – фактор искусственный, препятствующий индивиду мужественно принять свою судьбу и обрекающий его на иллюзорное существование, что может привести его к нравственному падению, будь это запой Чебутыкина или карточные проигрыши Андрея Прозорова, или убийство Соленым Тузенбаха на дуэли. Оно

оборачивается утратой ориентации в мире, безумием, которое очевидно проявляется в поведении Треплева, в известной мере – Чебутыкина, Ивана Войницкого, Пети Трофимова (предвидение «светлого будущего»). Такова цена своеволия, таков порядок вещей. Вот что стало содержанием драматического плана пьес Чехова.

Как видим, несмотря на кажущуюся нестройность и даже хаотичность или негармоничность хора голосов, драматический план в пьесах Чехова строго организован и обусловлен факторами объективными – порядком вещей. Порядок на то и является порядком, чтобы жизнь не превратилась в тот хаос, от которого страдает самолюбивый Треплев: «...я все еще ношусь в хаосе грез и образов, не зная, для чего и кому это нужно. Я не верую и не знаю, в чем мое призвание» [23, с. 59]. Однако драматический план в пьесах Чехова отнюдь не является планом единственным или даже ведущим, как считает, например, С. Сендерович: «Самый драматургический принцип Чехова есть проекция его лирико-выразительной установки» [20, с. 314]. Пьесы Чехова «...строятся не на смене событий <...> Лиризм – это сама атмосфера чеховской драмы...» [16, с. 147], – утверждает В.В. Основин. Наличие эпического плана в пьесах Чехова исследователи упустили из виду.

Время и пространство, наряду с внутренним потенциалом индивида, основные факторы личного его бытия; по этой причине эпический план в пьесах Чехова имеет гораздо большее значение для судеб персонажей, чем план драматический. Вот почему сюжет (а не драматическое действие) чеховских пьес имеет

не причинно-следственную, а временную основу. Вместе с тем оба этих плана в их совокупности образуют структуру сюжета пьес Чехова: динамика времени и пространства отражается в сознании персонажей. Именно объективное время, время текущей жизни, стимулирует активность персонажей чеховских пьес. Во времени происходит становление судеб персонажей, во времени обнаруживается несостоятельность их «хотений» (по Сорину); течение времени определяет их размещение в пространстве.

Сквозь художественную ткань чеховских пьес отчетливо просвечивают конструктивные узлы романов Тургенева 1850-х – 1860-х гг. Типологические схождения налицо: место действия – дворянская усадьба, к обитателям которой наносит визит человек иной культурной среды, с «новаторскими» представлениями о жизни, что и становится причиной возник-

новения коллизии. В пьесах Чехова специфика коллизии иная: появление в усадьбе «свежих» людей более высокого социокультурного статуса, своего рода «счастливиц» (иногда, как оказывается позднее, мнимых) пробуждает в «аборигенах» сознание ничтожности личной жизни и желание каким-то образом исправить положение. Этот всплеск эмоций, разумеется, ничего в их жизни не меняет, разве что персонажи пьесы удостоверяются в том, что их душа еще жива. Такова фабула чеховских пьес. Отсылка к тургеневским романам также одно из средств упорядочения художественного мира чеховских пьес, в котором зритель не обнаруживает привычной для него авторской «подсказки» – поэтики классической драмы.

Такова художественно-эстетическая система чеховской драматургии в главных ее чертах, способствующая, по нашему мнению, адекватному прочтению пьес Чехова.

Библиографический список

1. Андреев М.Л. Комедия в драме Чехова // Вопросы литературы. 2008. № 3. С. 120–134.
2. Барро Ж.-Л. «Вишневый сад» // Чеховиана. «Звук лопнувшей струны». К 100-летию пьесы «Вишневый сад». М., 2005. С. 210–215.
3. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4 т. Т. 3. М., 1971.
4. Зингерман Б.И. Очерки истории драмы 20 века. М., 1979.
5. Зингерман Б.И. Театр Чехова и его мировое значение. М., 1988.
6. Иванова Е.В. Чехов и символисты: Не проясненные аспекты проблемы // Чеховиана. Чехов и «серебряный век»: сборник статей / А.П. Чудаков (отв. ред.). М., 1996. С. 30–35.
7. Карасев Л. Начало и конец текста // Вопросы литературы. 2014. № 3. С. 240–257.
8. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации. М., 1979.
9. Клаусен Й.С. Эпический повествователь в пьесе Августа Стриндберга «Соната призраков» // Ибсен, Стриндберг, Чехов: сборник статей. М., 2007. С. 156–168.
10. Левитан О. Чехов и Ибсен. К проблеме драматического конфликта // Ибсен, Стриндберг, Чехов: сборник статей. М., 2007. С. 129–142.
11. Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. М., 1982.
12. Михайловский Н.К. Об отцах и детях и г-не Чехове. Литературно-критические статьи. М., 1957.

13. Мурина М.А. Чеховиана начала XX века (Структура и особенности) // Чеховиана. Чехов и «серебряный век»: сборник статей / А.П. Чудаков (отв. ред.). М., 1996. С. 15–23.
14. Недзвецкий В.А. Статьи о русской литературе XIX–XX веков: научная публицистика, воспоминания. Нальчик, 2011.
15. Одесская М.М. «Три сестры»: символично-мифологический подтекст // Чеховиана. «Три сестры». 100 лет. М., 2002. С. 178–185.
16. Основин В.В. Русская драматургия второй половины XIX века. М., 1980.
17. Паперный З. Спор с Ибсеном // Ибсен, Стриндберг, Чехов: сборник статей. М., 2007. С. 43–98.
18. Регеци И. Текст Чехова как текст жизни // Вопросы литературы. 2021. № 5. С. 88–108.
19. Семанова М.Л. Чехов-художник. М., 1976.
20. Сендерович С. «Вишневы сад» – последняя шутка Чехова // Вопросы литературы. 2007. № 1. С. 290–317.
21. Скафтымов А.П. Нравственные искания русских писателей. М., 1972.
22. Фрай Н. Анатомия критики // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. М., 1987. С. 232–264.
23. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 13. М., 1976.
24. Чудаков А.П. Мир Чехова: возникновение и утверждение. М., 1986.

Reference

1. Andreev M.L. Comedy in Chekhov's drama. *Voprosy literatury*. 2008. No. 3. Pp. 120–134. (In Rus.)
2. Barro J.-L. «Vishnevyy sad». *Chechoviana*. «Zvuk lopnuvshey struny». K 100-letiyu pesy «Vishnevyy sad». Moscow, 2005. Pp. 210–215. (In Rus.)
3. Gegel G.V.F. *Estetika: V 4 t. [Aesthetics: In 4 vols.]*. Vol. 3. Moscow, 1971.
4. Zingerman B.I. *Ocherki istorii dramy 20 veka [Essays on the history of drama in 20th century]*. Moscow, 1979.
5. Zingerman B.I. *Teatr Chekhova i jego mirovoje znachenije [Chekhov Theater and its global significance]*. Moscow, 1988.
6. Ivanova E.V. Chekhov and the Symbolists: unexplained aspects of the problem. *Chekhoviana. Chekhov i «serebryanyy vek»*. A.P. Chudakov (ed.). Moscow, 1996. Pp. 30–35. (In Rus.)
7. Karasev L. Beginning and end of the text. *Voprosy literatury*. 2014. No. 3. Pp. 240–257. (In Rus.)
8. Kataev V.B. *Proza Chekhova: problemy interpretazii [Chekhov's prose: Problems of interpretation]*. Moscow, 1979.
9. Clausen I.S. Epic narrator in August Strindberg's play "Ghost Sonata". *Ibsen, Strindberg, Chekhov: sbornik statey*. Moscow, 2007. Pp. 156–168. (In Rus.)
10. Levitan O. Chekhov and Ibsen. On the problem of dramatic conflict. *Ibsen, Strindberg, Chekhov: sbornik statey*. Moscow, 2007. Pp. 129–142. (In Rus.)
11. Linkov V.J. *Chudozestvennyi mir prozy A.P. Chekhova [The artistic world of A.P. Chekhov]*. Moscow, 1982.
12. Michailovsky N.K. *Ob otsach i detjch i o g-ne Chekhove. Literaturno-kriticheskie stati [About fathers and children and Mr. Chekhov. Literary critical articles]*. Moscow, 1957.
13. Murinya S.A. Chekhoviana at the beginning of the 20th century (Structure and features). *Chekhoviana. Chekhov i «serebryanyy vek»*. A.P. Chudakov (ed.). Moscow, 1996. Pp. 15–23. (In Rus.)
14. Nedzvezsky V.A. *Stati o russkoy literature XIX–XX vekov. Nauchnaja publicistika. Vospominaniya [Articles on Russian literature of the 19th–20th centuries: scientific journalism, memoirs]*. Nalchik, 2011.

15. Odesskaya M.M. «Three sisters»: symbolic-mythological subtext. *Chechoviana*. «Tri sestry». 100 let. Moscow, 2002. Pp. 153–158. (In Rus.)
16. Osnovin V.V. Russkaya dramaturgiya vtoroy poloviny XIX veka [Russian dramaturgy of the second half of the XIX century]. Moscow, 1980.
17. Paperny Z. Dispute with Ibsen. *Ibsen, Strindberg, Chekhov. Sbornik statey*. Moscow, 2007. Pp. 43–98. (In Rus.)
18. Regezi I. Chekhov's text as a live text. *Voprosy literatury*. 2021. No. 5. Pp. 88–108. (In Rus.)
19. Semanova M.L. Chekhov-khudoznik [Chekhov the artist]. Moscow, 1976.
20. Senderovich S. “The Cherry Orchard” – Chekhov's last joke. *Voprosy literatury*. 2007. No. 1. Pp. 290–317. (In Rus.)
21. Skaftymov A.P. Nravstvennyye iskaniya russkikh pisatrel'ey [Moral quests of Russian writers]. Moscow, 1972.
22. Fray N. Anatomy of criticism. *Zarubeznaya estetika i teoriya literatury XIX–XX vv*. Moscow, 1987. Pp. 232–264. (In Rus.)
23. Chekhov A.P. Polnoye sobranije sochineniy i pisem: V 30 t. Sochinenija: V 18 t. [Complete collection of works and letters: in 30 vols. Works: in 18 vols.]. Vol. 13. Moscow, 1986.
24. Chudakov A.P. Mir Chekhova: vzniknoveniye i utverzhdeniye [Chekhov's world: Emergence and assertion]. Moscow, 1986.

Статья поступила в редакцию 25.04.2023, принята к публикации 30.06.2023
The article was received on 25.04.2023, accepted for publication 30.06.2023

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: edg_afanasyev@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-67-80

УДК: 372.882

Е.Н. КолокольцевГосударственный университет просвещения,
141014 г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация

К изучению повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» в 7 классе

Аннотация. В статье рассматривается методика изучения повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» как части «Повестей покойного Ивана Петровича Белкина». Цель исследования – показать мастерство Пушкина в изображении человеческого бессердечия, разбивающего жизнь старого станционного смотрителя, и представить методику проведения урока литературы в 7 классе по повести «Станционный смотритель», на котором могут быть использованы межпредметные связи (в том числе произведения изобразительного искусства, например, при обращении к истории главной героини повести – Дуни, связывая ее судьбу с картинками, иллюстрирующими притчу о блудном сыне). Внимание автора сосредоточивается как на творческой истории произведения, так и на позициях литературоведов, обращавшихся к исследованию «Повестей Белкина». В статье освещается ряд приемов, которые способствуют школьному разбору повести: это и составление плана, и интонационное чтение, и пересказ, и внутритекстовые сопоставления, и сопоставление сюжета пушкинской повести с сюжетом повести Ж.-Ф. Мармонтеля «Лоретта», и композиционный анализ, и сопоставление художественных иллюстраций с текстом произведения как средства конкретизации представлений учащихся о героях и событиях повести, как средства повторного охватывания содержания произведения. Сопоставление первоначального плана «Станционного смотрителя» с итоговым текстом повести позволит не только обратиться к ее творческой истории, но и проверить, уточнить знание учащимися художественного текста, понимание его идейного содержания.

Ключевые слова: повесть А.С. Пушкина «Станционный смотритель», судьбы героев литературного произведения, композиция литературного произведения, «градация угасания» в сюжете повести, смысл финала повести, иллюстрации художников на уроках литературы в школе

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Колокольцев Е.Н. К изучению повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» в 7 классе // Литература в школе. 2023. № 4. С. 67–80.
DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-67-80

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-67-80

E.N. KolokoltsevState University of Education,
Mytishchi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

On studying A.S. Pushkin's story "The Stationmaster" in the 7th grade

Abstract. The article discusses the methodology for studying A.S. Pushkin's story "The Stationmaster" as part of the "Tales of the late Ivan Petrovich Belkin". The purpose of the study is to show Pushkin's skill in depicting human heartlessness that broke the life of an old stationmaster and to present a methodology for conducting a literature lesson in the 7th grade based on the story "The Stationmaster", which can use interdisciplinary connections (this may include works of fine art, for example, when referring to the history of the main character of the story – Dunya, associating her fate can with pictures that illustrate the parable of the prodigal son). The author's attention is focused both on the creative history of the work, and on the positions of literary critics who turned to the study of Belkin's Tales. The article highlights a number of techniques that contribute to the school analysis of the story: this is the drawing up of a plan, intonational reading, retelling, intra-text comparisons, comparison of the plot of Pushkin's story with the plot of the story "Loretta" by J.-F. Marmontel, compositional analysis, and comparison of artistic illustrations with the text of the work as a means of concretizing students' ideas about the characters and events of the story, as a means of recapturing the content of the work. Comparison of the original plan of the "Stationmaster" with the final text of the story will allow not only to turn to its creative history, but also to check and clarify the students' knowledge of the literary text, understanding its ideological content.

Key words: A.S. Pushkin's story "The Stationmaster", the fate of the literature characters, the composition of a literary work, "gradation of fading" in the plot of the story, the meaning of the story's finale, artistic illustrations when studying literature at school.

CITATION: Kolokoltsev E.N. On studying A.S. Pushkin's story "The Stationmaster" in the 7th grade. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 67–80. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-67-80

«Повести покойного Ивана Петровича Белкина», первое прозаическое произведение А.С. Пушкина, давно вошли в школьные программы по литературе. Выбор составителей программ пал на отдельные пове-

сти пушкинского цикла – «Выстрел», «Метель», «Станционный смотритель», «Барышня-крестьянка», которые по преимуществу изучаются как самостоятельные произведения. Разумеется, что школьники все же должны

иметь художественно цельное представление о них как частях цикла повестей, состоящего из пяти произведений, открывающихся предисловием «От издателя». Обращаясь к предисловию, необходимо подчеркнуть, что Пушкин взял на себя роль издателя, а авторство приписал провинциальному помещику Ивану Петровичу Белкину, который собирал занимательные истории из уездной жизни, слышанные им «от разных особ». Для «любопытных изыскателей» Пушкин сообщает в отдельной сноске, что «Смотритель» был рассказан Белкину титулярным советником А.Г.Н., «Выстрел» – подполковником И.Л.П., «Гробовщик» – приказчиком Б.В., «Метель» и «Барышня-крестьянка» – девицею К.И.Т. [9, т. 6, с. 56]. Нельзя не отметить, что в этой сноске подчеркиваются оттенки некой служебной, профессиональной причастности тех лиц, которые рассказывают истории, записанные Иваном Петровичем Белкиным: чиновник рассказывает о чиновнике, офицер – о дуэлях, приказчик – о мелком служащем, девица – о любви. Таким образом, в каждой повести намечена тема «второго» рассказчика. Робкий и «девически» стыдливый, страдавший к тому же «недостатком воображения», Иван Петрович Белкин не мог почерпнуть все эти истории из своего жизненного опыта, крайне ограниченного. Явно иронический эпиграф из «Недоросля» Д.И. Фонвизина, предшествующий предисловию «От издателя»,

Г - жа Простакова:

То, мой батюшка, он еще сызмала
К историям охотник.

Скотинин:

Митрофан по мне.

[Там же, с. 54]

относится именно к Белкину, который «получил первоначальное образование от деревенского дьячка» и которому был «обязан охотою к чтению и занятиям по части русской словесности» [Там же, с. 55].

Предисловие «От издателя», формально объединившее все пять повестей, содержит «краткое жизнеописание покойного автора» и призвано удовлетворить «справедливому любопытству любителей отечественной словесности» [Там же, с. 54].

Статья «От издателя», подписанная «А.П.», может быть прокомментирована учителем или прочитана полностью в классе. Эта статья была написана Пушкиным 14 сентября 1830 г., этим же числом датируется и «Станционный смотритель», что позволяет словеснику рассматривать предисловие именно перед изучением повести. Во всем цикле повестей Пушкин мастерски использует художественный прием вымышленного героя-рассказчика. Стоит обратить внимание школьников на переписку Пушкина с поэтом и критиком П.А. Плетневым, который был ближайшим другом поэта и деятельным помощником в его издательских и литературных делах. 9 декабря 1830 г. (5 декабря, по возвращении из Болдина в Москву поэт читал свои повести Баратынскому) Пушкин пишет Плетневу: «...(весьма секретное). Написал я прозою 5 повестей, от которых Баратынский ржет и бьется – и которые напечатает также Анонуме. Под своим именем нельзя будет, ибо Булгарин заругает» [Там же, т. 10, с. 253]. (Журнал «Северная пчела», который возглавлял журналист, романист и литературный критик Ф. Булгарин, писал тогда о «совершенном падении» Пушкина

как поэта). Спустя полгода Пушкин вновь обращается к П.А. Плетневу: «Я переписал мои пять повестей и предисловие, т.е. сочинения покойника Белкина, славного малого. Что прикажешь с ними делать?» [9, т. 10, с. 281]. Задумав издать «сказки... Ив.П. Белкина», Пушкин просит Плетнева приступить к их изданию. Очевидно, что поэт, выступающий в роли издателя, задумываясь о публикации Incognito, стремился скрыть для читателя тайну авторства повестей. «Вся сложная система маскировки подлинного автора построена была в предисловии к «Повестям Белкина»» [2, с. 304]. Стоит прислушаться к мнению литературоведа: «Девушка И.К.Т., подполковник И.Л.П., титулярный советник А.Г.Н., приказчик Б.В. доносили до Белкина чужое, которое Пушкин сделал своим, выражая в повестях свое ни у кого не позаимствованное мироощущение, собственные взгляды на проблему добра и зла» [3, с. 66].

Помимо эпиграфа к предисловию «От издателя», Пушкин предпосылает эпиграфы к каждой из повестей, составивших повествование из пяти историй «покойного друга». Не лишена эпиграфа и повесть «Станционный смотритель». Эпиграф к ней представляет собой измененную цитату из стихотворения П.А. Вяземского «Станция» (1825):

Коллежский регистратор,
Почтовой станции диктатор.
[9, т. 6, с. 88]

«Губернский регистратор» в стихотворении Вяземского заменен Пушкиным на чин «коллежского регистратора». В тогдашней «Табели о рангах» не был зафиксирован чин «губернский регистратор». Пушкин предпочитает изменить чин,

упоминаемый Вяземским, на низший гражданский чин «коллежского регистратора». Эпиграф, нередко предпосылаемый к художественным созданиям, является своего рода «обогащенным заглавием» [4, с.103], которое может проливать свет на тему и идею произведения, на характеры главных героев, на время и место действия. Эпиграф к «Станционному смотрителю» теснейшим образом связан с образом главного героя Самсона Вырина и его судьбой.

Наряду с учительским комментарием к эпиграфу повести, потребуется и краткий комментарий к заглавию произведения, в котором содержится указание на должность героя. Станционный смотритель – должностное лицо, которому было поручено наблюдение и надзор за почтовой станцией. Он был обязан содержать лошадей, проверять подорожные, принимать и отправлять проезжающих. Словесник прочитает в классе открывающее повесть «Рассуждение о зрителях» [9, т. 6, с. 88–89]. Именно так назвал его Пушкин в первоначальном плане повести [Там же, с. 521]. «Рассуждение» представляет собою образец ораторского красноречия. Особое внимание следует обратить на интонацию «Рассуждения», памятуя о том, что интонация является средством художественного общения писателя (актера, музыканта) со своей аудиторией. «Поскольку устная жизнь художественного текста регулируется исполнением (декламацией), – отмечает Ю.М. Лотман, – письменный текст должен иметь соответствующие знаки организации» [5, с. 74]. К таким «знакам организации» художественного текста ученый относит и знаки препинания. Даже при беглом обращении к инструментровке

«Рассуждения о зрителях», обращенного к «любезным читателям», нельзя не увидеть, какую роль в его интонировании играют знаки препинания. В мелодическом рисунке текста «Рассуждения» школьники найдут и вопросительные, и восклицательные, и повествовательные предложения. Кроме того, вопросительный и восклицательный знаки встречаются и внутри предложения; дважды встречается в тексте и вставная конструкция, выделенная скобками. Сочетание в «Рассуждении» разных интонационных оттенков в общем строе художественного текста передает взволнованность автора, исчисляющего испытания, которые выпали на долю «сущего мученика четырнадцатого класса» [5, с. 88].

Чтобы подчеркнуть богатство мелодического рисунка (синтаксического строя) «Рассуждения о зрителях», учащиеся прочитают его «вслед за автором» по предложениям: один ученик готовится к чтению только вопросительных предложений, другому будет поручено чтение восклицательных предложений, третий воспроизведет в устном чтении повествовательные предложения, четвертый обратится к вставным конструкциям внутри предложения, которые выделены с помощью скобок. Такое чтение внешне напоминает широко распространенное чтение по ролям. Но в данном случае его можно было бы квалифицировать как *интонационное чтение*. Оно сосредоточит внимание учеников на эмоциональных, интонационных перепадах художественного текста, заставит их задуматься о характере произнесения вопросительных предложений, предвосхищающих конфликт, восклицательных предложений, передающих сильное

чувство, и повествовательных предложений, обычно доминирующих в художественном произведении.

Учителем и школьниками прочитано «Рассуждение о зрителях». Дома учащиеся прочитают повесть и письменно, имея перед глазами текст, составят ее план, который будет способствовать внимательному чтению произведения. После обсуждения в классе планов, составленных учениками, словесник отметит, что в них хорошо передана последовательность событий повести, но, наряду с неточностью некоторых заголовков, мало внимания уделяется авторской позиции, месту и времени действия. «Текст плана, – отмечает М.А. Рыбникова, – это одна из самых ответственных форм работы над произведением; это работа логическая и языковая одновременно. Это работа над содержанием произведения и одновременно работа над его композицией» [11, с. 391]. Методист допускает, что в отдельных случаях план может быть продиктован словесником в классе. Школьники запишут под диктовку учителя план повести, разбитый на две колонки («Повествование от лица автора» и «Рассказ старого зрителя»).

После записи плана потребует комментария правая колонка, которая воспроизводит рассказ стационарного зрителя. Но в этом рассказе происходит, казалось бы, незаметное изменение субъекта повествования. Прямое воспроизведение рассказа Вырина, которое начинается словами «Так вы знали мою Дуню?» [9, т. 6, с. 92], растворяется в авторском пересказе его истории. И лишь самый конец рассказа зрителя приобретает опять форму прямой речи: «Вот уж третий год, – заключил он, – живу без Дуни...» [Там же, с. 96].

В планах, составленных учащимися, как правило, указывается на три посещения повествователем почтовой станции, что говорит о внимательном чтении повести. В предложенном учителем плане три приезда на станцию предваряются цитатами, которые указывают на время и место действия. А в цитатах, предпосланных второму и третьему приезду, нельзя не почувствовать нотки авторского отношения к событиям и героям. Д.Д. Благой, имея в виду три приезда повествователя на почтовую станцию, отмечает «грациозную композицию» повести, ее «удивительную стройность и выразительность» [1, с. 207, 209]. Он же предлагает читателю сопоставить описание первого и второго приездов. План поможет учащимся сопоставить в кратких пересказах первый и второй приезды повествователя на станцию. При этом пересказ второго приезда учащиеся воспроизведут до начала рассказа Вырина о потере Дуни.

Какова цель таких пересказов? Сопоставляя пересказы, не исключаящие обращение к тексту, ученики отметят, как изменился Самсон Вырин: «бодрый мужчина» через несколько лет предстает перед рассказчиком «хилым стариком»: «...как он постарел!» [9, т. 6, с. 91]. Не пройдут ученики и мимо изменений в обстановке почтового домика. В «смирной, но опрятной обители» [Там же, с. 90], какой она предстала повествователю в первый приезд, все показывало «ветхость и небрежение» [Там же, с. 91]: стол и кровать на прежних местах (но смотритель спит под тулупом), по-прежнему висят на стене «картинки, изображающие историю блудного сына», но «на окнах уже не было цветов» [Там же].

Уже не чувствовалось заботливой дочерней руки. Стоит отметить еще одну деталь, подчеркивающую, как смотритель переписывает подорожную рассказчика. В первом посещении станции ее хозяин предстает перед повествователем человеком «свежим и бодрым»: «Тут принялся он переписывать мою подорожную...» [Там же, с. 90]. А во втором приезде подчеркивается нерасторопность, медлительность смотрителя, который «собирался... переписать мою подорожную... и продолжал *пошептом* читать мою подорожную» (курсив наш. – Е.К.) [Там же, с. 91]. Школьники без труда поймут главное отличие. Во втором приезде рассказчик застал только одного смотрителя, в почтовом домике уже нет Дуни, «повесть» о которой и услышал рассказчик из уст «смирненного смотрителя».

Сопоставив два приезда повествователя на почтовую станцию, в которых дается прямая и косвенная (посредством деталей) характеристика смотрителя, школьники обратятся к рассказу Самсона Вырина, краткое содержание которого передано в правой части плана. Обращаясь к плану, школьники без труда ответят на вопрос, сколько раз встречается смотритель с Минским. Эти три встречи, которые каждый раз приобретают все новые и новые оттенки, и определят содержание последующего шага урока. Обращение учеников к сказу смотрителя, беседа и комментарий учителя помогут школьникам осмыслить значение этих встреч.

Прибытие гусара на станцию заставит учащихся вспомнить начинающее повесть «Рассуждение о смотрителях», в котором отмечается, что «всю досаду, накопленную во время скучной езды, путешественник вымещает

на зрителе» [9, т. 6, с. 88]. Вот и по прибытии на станцию, узнав, что «лошади все были в разгоне», «проезжий в черкесской шапке» «возвысил было голос и нагайку» [Там же, с. 92]. Случившееся далее учащиеся уже воспроизводили в пересказе. Характеризуя взаимоотношения Минского и зрителя, ученики отметят, что Вырин уступил «большому» гусару свою кровать и на другой день послал за лекарем. Поведение гусара вызвало отклик в душе зрителя: гусар «так полюбился доброму зрителю, что на третье утро жаль было ему расстаться с любезным своим постояльцем» [Там же, с. 93]. Прощаясь со зрителем, гусар щедро наградил его «за постой и угощение» [Там же]. Заканчивается первая встреча героев повести тем, что гусар сманил Дуню из отцовского дома, вызвав большое беспокойство зрителя, который «не снес своего несчастья...» [Там же, с. 94].

Вторая встреча происходит уже в Петербурге в Демутовом трактире (петербургская гостиница на набережной реки Мойки; там неоднократно останавливался и сам Пушкин). Школьники в чтении по ролям (Минский, Вырин, от автора) воспроизведут разговор зрителя и Минского и поделятся своими впечатлениями об этой встрече, которая говорит о том, что расстояние между бедным зрителем и похитителем его дочери резко увеличивается. А сверток «смятых ассигнаций» [Там же, с. 95], сунутых Минским в рукав зрителя, еще более увеличивает дистанцию между потерявшим дочь зрителем и ротмистром Минским. Школьники помнят, как зритель, испытывая чувство негодования, поступил с этими ассигнациями. Известно, что

Пушкин датировал повесть 13 сентября, но на другой день он включил в текст повести эпизод, в котором молодой человек похищает брошенные зрителем деньги. Дата окончания повести была изменена поэтом на 14 сентября. Школьники поделятся суждениями, для чего Пушкин включил этот эпизод в рукопись повести. Ответы могут быть самыми разными. Сцена с ассигнациями получает некий дополнительный смысл, усиливающий несчастья бедного зрителя в этом несправедливом мире: боль старого зрителя не встречает отклика в барской душе Минского.

Последняя встреча зрителя с Минским происходит на Литейном. Воссоздает этот эпизод цветная иллюстрация художника А.В. Ванецяна [10, с. 97]. Рассматривая иллюстрацию в соотношении с текстом, школьники отметят, что графический строй изображения является убедительным откликом на слова повествователя: «В комнате, прекрасно убранной, Минский сидел в задумчивости. Дуня, одетая со всею роскошью моды, сидела на ручке его кресел...» [9, т. 6, с. 96]. Сюжет иллюстрации дополняется изображением бедного зрителя, который остановился в проеме растворенной двери. В качестве подписи к иллюстрации ученики подберут слова: «Никогда дочь его не казалась ему столь прекрасною; он поневоле ею любовался» [Там же]. Иллюстрация статична. На ней представлены герои и обстановка в отдельный момент действия. Но рассматривая иллюстрацию, читатель-зритель поневоле воссоздает события, предшествующие отображенному на иллюстрации эпизоду: Вырин заметил щегольские дрожки, остановившиеся у трехэтажного дома,

узнал Минского и «с неизъяснимым движением сердца» [9, т. 6, с. 95] принял решение войти в дом. Внимание учащих сосредоточится и на событии, последующим после отображенного на иллюстрации. Заметив зрителя, Минский «сильной рукой схватив старика за ворот, вытолкнул его на лестницу» [Там же, с. 96]. Зрителю, оставившему надежды вернуть дочь, ничего не оставалось, как отправиться из Петербурга обратно на почтовую станцию.

Содержание этих трех встреч проливает свет на чувства и переживания действующих лиц, усиливает трагический конфликт, положенный в основу повести. В сознании Минского зритель так и остается бесправным чиновником «четырнадцатого класса». Боль старого отца не встречает отклика в барской душе гусара.

В повести «Станционный зритель», которую Д.Д. Благой называет «значительнейшей из повестей Белкина» [1, с. 207–208], показана личная и социальная драма так называемого «маленького человека», драма отца и драма забитого мелкого чиновника. Этой повестью А.С. Пушкин положил начало произведениям русской литературы о так называемом «маленьком человеке».

Школьников целесообразно познакомиться с первоначальным планом повести, который «не во всем соответствует окончательному тексту»: «Рассуждение о зрителях. Вообще люди несчастные и добрые. Приятель мой зритель вдовый. Дочь. Тракт сей уничтожен. Недавно поехал я по нем. Дочери не нашел. История дочери. Любовь к ней писаря. Писарь за нею в Петербург. Видит ее на гулянии. Возвратясь, находит отца мертвого. Могила за околицей. Еду прочь.

Писарь умер. Ямщик мне рассказывает о дочери» [9, т. 6, с. 521].

Сопоставление первоначального плана с итоговым текстом повести позволит не только обратиться к ее творческой истории, но и проверить, уточнить знание учащимися художественного текста. Школьники обычно отмечают, что в плане говорится о писаре, который любит дочь зрителя и который едет в Петербург, где видит любимую девушку на гулянье. Писарь в первоначальном плане выступает в качестве едва ли не основного героя. И это противоречило бы заявленному в первоначальном плане «рассуждению о зрителях» как «людях несчастных и добрых» [Там же, с. 521] и авторскому признанию о вдовом приятеле из среды зрителей. В процессе работы над повестью писарь, влюбленный в зрителю дочку, автором вовсе устраняется, и внимание читателя полностью сосредоточивается на драматической судьбе зрителя.

Внимательные читатели, конечно, заметят, что в первоначальном плане говорится об одном приезде рассказчика на почтовую станцию («Недавно я поехал... Еду прочь»). Но план позволяет предположить, что повествователь не один раз бывал на почтовой станции, зрителя которой он называет своим «приятелем». А в окончательном варианте повести – три приезда: во время первого приезда рассказчик знакомится со зрителем и его дочкой, во втором приезде он встречает только одного зрителя, а в третьем приезде – никого не находит и посещает могилу зрителя «за околицей». Уменьшение числа персонажей в трех приездах на станцию

Д.Д. Благой называет «градацией угасания» [1, с. 212]. Необходимо пояснить учащимся, что градация является стилистическим приемом, позволяющим воссоздавать события в известном порядке: либо в их нарастании, либо в их ослаблении, «угасании».

Школьники перечитают в классе короткую заключительную часть (эпilog) «Станционного зрителя» от слов «Недавно еще, проезжая через местечко ***...» [9, т. 6, с. 97] – до конца повести. Открывается она запоминающимся пейзажем: «Это случилось осенью. Серенькие тучи покрывали небо; холодный ветер дул с пожатых полей, унося красные и желтые листья со встречных деревьев» [Там же]. В какой же мере этот пейзаж соответствует событиям третьего приезда на станцию? Ученики отметят, что осенний пейзаж созвучен драматическим событиям, описанным в концовке повести, – сообщению о смерти зрителя, который «с год как помер» [Там же], и посещению кладбища: «Отроду не видал я такого печального кладбища» [Там же, с. 98].

Чем же отличается концовка повести от первоначального плана? Школьники отметят, что в первоначальном плане о дочери повествователю «рассказывает» ямщик, а в окончательном тексте о Дуне повествователь узнает из уст «рыжего и кривого» [Там же, с. 97] мальчишки. Он поведал не только о зрителе, оставившем о себе добрую память, но и о приезде «прекрасной барыни» на могилу зрителя: «...ехала она в карете в шесть лошадей, с тремя маленькими барчатами и с кормилицей, и с черной моською...» [Там же]. По сути дела, судьба Дуни остается за пределами повести, в финале

которой читатель узнает о посещении могилы отца, что говорит о чувстве дочерней вины перед ушедшим.

Ученики рассмотрят иллюстрации, которые вторят финалу повести. Чем мог руководствоваться художник А.В. Ванециан, передавая финальную сцену посещения Дуней могилы отца? Он не мог пройти мимо слов рассказчика о Дуне во время его первого приезда на почтовую станцию: «Красота ее меня поразила» [Там же, с. 90]. Да и самому зрителю довелось увидеть в Петербурге Дуню, одетую «со всею роскошью моды» [Там же, с. 96]. Наконец, в восприятии рыжего мальчика дочь зрителя предстает «прекрасной барыней», «славной барыней» [Там же, с. 97, 98]. Такое лаконичное описание внешности Дуни едва ли дает художнику исчерпывающий материал для воссоздания ее портрета на иллюстрации. Но художника всегда спасают представления об эпохе, запечатленной в литературном произведении, и работа его творческого воображения. На иллюстрации Дуня изображена в рост перед могилой отца, осененной деревянным крестом. Героиня одета в длинное темное платье, которое она слегка подобрала левой рукой. Полные печали глаза, устремленные на могилу, и платочек, горестно прижатый к лицу, передают переживания молодой женщины. А на заднем плане рисунка изображен рыжий мальчик, который «издали» наблюдал за «славной барыней». На дальнем плане изображена сельская церковь, куда, со слов мальчика, пошла Дуня и «призвала попа, дала ему денег и поехала...» [Там же, с. 98].

Иное изобразительное решение эпизода посещения Дуней могилы

отца дает художник М.В. Добужинский. Он следует тексту повести и показывает героиню, лежащей на могиле отца. Светлая полоса заката словно разделяет два плана на иллюстрации: «серенькие тучи» (рассказчик «приехал в село при закате солнца») и изображение «печального кладбища», которое представляло собой «голое место, ничем не огражденное, усеянное деревянными крестами» [9, т. 6, с. 98]. Изображением пустынного кладбища с деревянными крестами художник вторит художественному тексту и вызывает у зрителя сочувствие героине, которая испытывает горькое чувство вины перед ушедшим.

О чем же говорит финал повести? Как характеризует Дуню посещение могилы смотрителя со своими

маленькими детьми? Отвечая на эти вопросы, ученики поделятся своими суждениями, пусть и разноречивыми. Но главное, что нужно отметить в итоге беседы – в душе героини живо высшее человеческое начало, сохранилось здоровое нравственное чувство, чувство вины перед отцом.

Финал «Станционного смотрителя» заставляет обратиться к четырем описанным в повести картинкам, изображающим историю блудного сына. Можно ли эти картинки соотнести с судьбой Дуни? В итоге беседы с учащимися по соотнесению картинок с темой Дуни в повести у них постепенно складывается представление о соприкосновении этих картинок (по сходству и контрасту) с судьбой героини, которое можно оформить в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Притча о блудном сыне и судьба Дуни

<i>Первая картинка:</i> старик «отпускает беспокойного юношу», который «принимает его благословение и мешок с деньгами»	Отец отпускает Дуню прокатиться в дорожной кибитке «до церкви»; плачущая девушка уезжает из отцовского дома «по своей охоте»
<i>Вторая картинка</i> изображает «развратное поведение молодого человека», который «сидит за столом» с «ложными друзьями и бесстыдными женщинами»	Чувствуя свою вину, Минский убеждает смотрителя, что Дуня «отвыкла от прежнего своего состояния» и что «она будет счастлива»
<i>Третья картинка:</i> «промотавшийся юноша» «пасет свиней и разделяет с ними трапезу»; «в его лице изображены глубокая печаль и раскаяние»	«В комнате, прекрасно убранной», «Дуня, одетая со всею роскошью моды», «с нежностью смотрела на Минского». Смотритель «поневоле ею любовался»
<i>Четвертая картинка:</i> возвращение блудного сына к отцу; «добрый старик» с радостью «выбегает к нему навстречу»	«Прекрасная барыня» «в карете в шесть лошадей, с тремя маленькими барчатами и кормилицей» приезжает в село, узнает о смерти старого смотрителя и «долго» лежит на его могиле

Как показывает беседа, ассоциации с древней притчей в ее связи с судьбой героини не всегда так очевидны и прозрачны. Приходится учитывать не только эпизоды, которые

напрямую связаны с изображением Дуни, но и, например, эпизод разговора Минского и смотрителя в Демутовом трактире о судьбе Дуни. Эти сопоставления невольно ведут

школьников к решению вопроса: «Счастлива ли Дуня?» Пушкин, посвятивший свою повесть другой судьбе – судьбе станционного зрителя, изображенной во всей ее трагической безысходности, не дает прямого ответа на этот вопрос. В истории литературы высказывается точка зрения, что Минский, заверяя Вырина, что Дуня «будет счастлива», «сдержал свое обещание» [2, с. 289]. Рассказ мальчика «о посещении Дуней могилы отца – неоспоримо свидетельствует об этом», – подчеркивает Е.Н. Купреянова [Там же]. По мнению Е.А. Маймина, «Станционный зритель» завершается финалом – «в равной степени и скорбным, и счастливым» [6, с. 144]. Трудно пройти мимо высказываний литературоведов о том, что в финале повести нельзя не почувствовать мотива успокоения, ноты примирения.

Представляет интерес и точка зрения Д.Д. Благого на окончание повести: «...бесконечно унылый, безнадежно печальный колорит повести получает чисто пушкинское оптимистическое решение.

У гробового входа играет младая жизнь. Могилу зрителя посещает со своими маленькими детьми его Дуня, судьба которой сложилась совсем не так, как это угрожающе предвещала серия поучительных картинок о блудном сыне...

Причем особенно художественно выразительно и тонко то, что рассказ об этом посещении вложен в уста «рыжего и кривого» мальчишки, дружившего с покойным зрителем...» [1, с. 213–214].

Ученики поделятся своим восприятием финала повести и отметят, какая из позиций литературоведов особенно близка им.

В пушкиноведении отмечается, что канвой «Станционного зрителя» явилась одна из «нравоучительных» повестей французского писателя Жана-Франсуа Мармонтеля «Лоретта». В библиотеке Пушкина, по библиографическому описанию Б.Л. Модзалевского, было представлено собрание сочинений Мармонтеля, изданное в Париже в 1818–1819 гг. [7, с. 282], что допускает вероятность ознакомления Пушкина с повестью французского писателя. Очертания сюжета сентиментальной повести «Лоретта» близки сюжету пушкинской повести. Героем повести Мармонтеля является деревенский фермер Базиль. Его дочь, Лоретта, неожиданно уезжает с графом де Люзи, прикинувшимся больным. Базиль отправляется на поиски, находит дочь, живущую в изобилии. Он возвращает ее домой и в конце концов официально выдает ее замуж за графа. Сюжеты близки, но в деталях различаются. В повести Пушкина сентиментальный сюжет совмещается с гуманистическими идеалами в изображении характеров и обстоятельств современной поэту жизни уездной России. В практике преподавания литературы привлечение повести Мармонтеля в сопоставлении со «Станционным зрителем» не нашло широкого распространения. Но в итоге разбора пушкинской повести возможен пересказ «Лоретты» учителем с элементами выборочного чтения. Сопоставление повестей расширит представления учащихся о сюжете и типологических процессах (основанных на установлении общих принципов в развитии событий и в системе образов) в художественной литературе.

В качестве заключительного, синтезирующего этапа изучения повести

целесообразно прибегнуть к рассмотрению и обсуждению серии иллюстраций художника М.В. Добужинского, которая является своеобразным изобразительным сценарием художественного текста. Иллюстрации к «Станционному зрителю» были созданы замечательным мастером русской книги в 1905 г. и впервые опубликованы в 1934 г. в миниатюрном издании повести. Эти иллюстрации получили широкое признание и до сих пор считаются лучшим графическим комментарием к Пушкинскому произведению. Их можно рассмотреть в компьютерном классе в демонстрации на интерактивной доске. Определенный эффект производит демонстрация иллюстраций, напечатанных на отдельных листах. Это дает возможность расположить иллюстрации в определенном порядке, соответствующем развитию событий в повести, то есть в сюжетной последовательности. Составление «картинного плана» повести не вызовет затруднений у школьников. На возможные ошибки в последовательности расположения иллюстраций быстро откликнутся и сами учащиеся. Нет сомнения, что подобная работа позволяет укрепить представления учащихся о сюжете и образном строе произведения.

Последовательно рассматривая иллюстрации к повести, школьники обратятся к фрагментам художественного текста и подберут слова в качестве подписи к каждой иллюстрации.

Серия рисунков к «Станционному зрителю» начинается сценой приезда проезжего «в черкесской шапке, в военной шинели» [9, т. 6, с. 92]. Путешественник, «окутанный шалью» [Там же], изображен в центре иллю-

страции. Его взгляд устремлен на Дуню, выбежавшую из-за перегородки. По ее жесту видно, что она обращается к проезжему. Зритель изображен со спины, на фоне приоткрытой двери. Откликаясь на событие повести, художник помнит, что оно случилось «однажды, в зимний вечер». Мотив приоткрытой двери художник сознательно привносит в иллюстрацию, подчеркивая стремительность появления нетерпеливого гусара. В комнате зрителя художник запечатлел и картинку, висящую на стене. Школьники подберут слова, передающие содержание иллюстрации: «Появление Дуни произвело обыкновенное свое действие» [Там же].

Учащиеся без труда узнают действующих лиц на следующей иллюстрации: больной гусар с обвязанной платком головой лежит в кровати зрителя, лекарь сидит возле больного, а Дуня готова угостить гусара кружкой «ею заготовленного лимонада» [Там же, с. 93]. Здесь привлекает внимание портретная характеристика молодого гусара и Дуни, красота которой производила впечатление на проезжих. В качестве заголовка к иллюстрации ученики подбирают слова «К обеду приехал лекарь» [Там же].

Следующая иллюстрация переносит читателя в Петербург, куда отправился Самсон Вырин в поисках Дуни. В изображении зрителя, подходящего с «неизъяснимым движением сердца» [Там же, с. 95] к дому на Литейной, художник подчеркнул «глубокие морщины» его старческого лица и «сгорбленную спину» [Там же, с. 91]. А у подъезда дома видна фигура Минского, который перед тем, как войти в дом, обращается к ямщику, сидящему на «щегольских дрожках» [Там же, с. 95]. В изображении

дома художником подчеркнут мотив закрытых ворот и задрапированных окон. А в центре рисунка символически запечатлен верстовой столб, изображение которого художник прямо связывает с печальной судьбой станционного смотрителя. Ученики откликнутся на иллюстрацию словами из текста повести: «Смотритель узнал Минского» [9, т. 6, с. 95].

В эпизоде, запечатленном на следующей иллюстрации, художник мастерски конкретизирует словесное описание сцены. Взглядом смотрящего, остановившегося в проеме растворенной двери, увидена комната, «прекрасно убранная». «Дуня, одетая со всею роскошью моды», сидит рядом с Минским «на ручке его кресел, как наездница на своем английском седле» [Там же, с. 96]. «Бедный смотритель! Никогда дочь его не казалась ему столь прекрасною...» [Там же] – эти слова, передающие переживания старого смотрителя, школьники под-

берут в качестве подписи под иллюстрацией.

С иллюстрацией, завершающей серию рисунков художника М.В. Добужинского, учащиеся уже знакомы. Иллюстрация вторит словам повести: «Она легла здесь, и лежала долго» [Там же, с. 98].

Обращение к зримым образам иллюстраций явится своего рода повторным охватыванием художественного произведения, не исключая обращая школьников к тексту повести и устного рассказа по рисункам художника.

Обогатит представления школьников о дорожном быте России и о литературных героях повести А.С. Пушкина обращение к книжке-альбому «Домик станционного смотрителя»² или к ресурсам Интернета, официальному сайту этого музея.

² Домик станционного смотрителя: Музей дорожного быта начала XIX века / сост. Н.И. Грановская, фото В.И. Логинова. Л., 1974.

Библиографический список

1. *Благой Д.Д.* От Кантемира до наших дней: В 2 т. Т. 2. 2-е изд. М., 1979.
2. История русской литературы: В 4 т. Т. 2. Л., 1981.
3. *Красухин Г.Г.* Превозмогая тяжесть. Художественный мир Пушкина в его наиболее примечательных произведениях. М., 2013.
4. *Кржижановский С.Д.* Искусство эпитафия // Литературная учеба. 1989. № 3. С. 102–112.
5. *Лотман Ю.М.* Анализ поэтического текста. Структура стиха. Л., 1972.
6. *Маймин Е.А.* Пушкин. Жизнь и творчество. М., 1982.
7. *Модзалевский Б.Л.* Библиотека А.С. Пушкина. СПб., 1910.
8. Путеводитель по Пушкину. СПб., 1997.
9. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: В 10 т. Л., 1977–1979.
10. *Пушкин А.С.* Повести покойного Ивана Петровича Белкина. Пиковая дама / ст. и примеч. В.И. Коровина; худож. А.В. Ванециан, А.В. Николаев. СПб.; М., 2018.
11. *Рыбникова М.А.* Избранные труды. М., 1958.

References

1. Blagoy D.D. Ot Kantemira do nashih dnei [From Cantemir to the present day]. Vol. 2. Moscow, 1979.
2. Istoriya russkoj literatury: V 4 t. [History of Russian literature in 4 vol.]. Vol. 2. Leningrad, 1981.
3. Krasuhin G.G. Prevozmogaya tyazhest. Hudozhestvennyj mir Pushkina v ego naibolee primechatelnyh proizvedeniyah [Overcoming the weight. The artistic world of Pushkin in his most remarkable works]. Moscow, 2013.

4. Krzhizhanovsky S.D. The art of the epigraph. *Literaturnaya ucheba*. 1989. No. 3. Pp. 102–112. (In Rus.)
5. Lotman Yu.M. Analiz poeticheskogo teksta. *Struktura stiha* [Analysis of the poetic text. Verse structure]. Leningrad, 1972.
6. Maymin E.A. Pushkin. *Zhizn i tvorchestvo* [Pushkin. Live and art]. Moscow, 1982.
7. Modzalevsky B.L. *Biblioteka A.S. Pushkina* [A.S. Pushkin's library]. St. Petersburg, 1910.
8. *Putevoditel po Pushkinu* [Pushkin's guide]. St. Petersburg, 1997.
9. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochineniy: V 10 t.* [Complete collection of works in 10 vols.]. Leningrad, 1977–1979.
10. Pushkin A.S. *Povesti pokojnogo Ivana Petrovicha Belkina. Pikovaya dama* [The stories of the late Ivan Petrovich Belkin. Queen of Spades]. Article and notes by V.I. Korovin; artists by A.V. Vanecian, A.V. Nikolaev. St. Petersburg; Moscow, 2018.
11. Rybnikova M.A. *Izbrannye trudy* [Selected works]. Moscow, 1958.

Статья поступила в редакцию 30.05.2023, принята к публикации 30.06.2023
The article was received on 30.05.2023, accepted for publication 30.06.2023

Сведения об авторе / About the author

Колокольцев Евгений Николаевич – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры инновационных технологий филологического образования Историко-филологического института, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская область

Evgeniy N. Kolokoltsev – ScD in Education, Full Professor; Professor at the Department of Innovative Technologies of Philological Education, Institute of History and Philology, State University of Education, Mytishchi, Moscow Region

E-mail: evkolokolcev@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-81-92

УДК: 37.03

А.В. Перевозный**Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
220030 г. Минск, Республика Беларусь**

Интеграция процессов обучения и воспитания на уроках литературы

Аннотация. Воспитательный потенциал имеют все учебные дисциплины, однако литературе принадлежит особая роль, т.к. ведущим компонентом ее содержания, по утверждению дидактов, является опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. В статье обосновывается, что основным направлением воспитания, которое может быть реализовано в процессе литературного образования, является нравственное, поскольку в художественных произведениях описываются поступки персонажей, выражающие их отношение к различным аспектам действительности. Актуальность проблем нравственного воспитания обуславливается, с одной стороны, наблюдаемыми в различных социальных слоях издержками в сфере морали, а с другой – возложенной на школу обществом и государством миссией по решению задач воспитания юных граждан. Усвоение знаний и умений по литературе создает предпосылки для квалифицированной читательской деятельности учащихся и, следовательно, формирования способности обнаруживать нравственное содержание художественного произведения. В таком случае может идти речь о единстве процессов обучения и воспитания, являющемся результатом интеграции. Цель исследования заключается в обосновании интеграции обучения и воспитания в процессе литературного образования, описании комплекса заданий, позволяющих осуществить единство дидактического и воспитательного процессов, определении условий, при наличии которых литература как учебная дисциплина реализует свой воспитательный потенциал. Для достижения цели использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-педагогической и методической литературы, наблюдение, беседы с педагогами, теоретиками и практиками, по теме научного поиска. Его результатом являются представленные в статье комплекс заданий, а также совокупность условий, обеспечивающих решение воспитательных задач на уроках литературы.

Ключевые слова: процесс обучения, процесс воспитания, литературное образование, комплекс интегрированных заданий, этапы постижения художественного произведения, нравственное воспитание в системе литературного образования, письменные работы учащихся

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Перевозный А.В. Интеграция процессов обучения и воспитания на уроках литературы // Литература в школе. 2023. № 4. С. 81–92.
DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-81-92

A.V. Perevozny

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, 220030, Republic of Belarus

Integration of learning and upbringing in literature classes

Abstract. All educational disciplines have formative potential, but literature plays a special role, since the leading component of its content, according to the didacticists, is the experience of an emotionally-valuable attitude to the world. The article substantiates that the main direction of upbringing, which can be implemented in the process of literary education, is the moral one, since in literary works the characters' actions are described, in which their attitude to various aspects of reality is expressed. The relevance of the problems of moral guidance is determined, on the one hand, by the costs in the field of morality observed in various social strata, and, on the other hand, by the mission assigned to the school by society and the state to solve the problems of young citizens' upbringing. Acquiring knowledge and skills in literature creates the prerequisites for the qualified reading activity of students' and, consequently, the development of the ability to discover the moral content of a literary work. In this case, we can talk about the unity of the processes of education and upbringing, which is the result of integration. The purpose of the study is to substantiate the integration of teaching and upbringing in the process of literary education, to describe a system of tasks that make it possible to implement the unity of the didactic and upbringing processes, to determine the conditions under which literature as an academic discipline fulfills its upbringing potential. To achieve the goal, the following research methods were used: analysis and generalization of scientific, pedagogical and methodological literature, observation, conversations with teachers – theorists and practitioners – on the topic of scientific research. Its result is the set of tasks presented in the article, as well as a set of conditions that ensure the solution of educational problems in literature lessons.

Key words: a learning process, an upbringing process, education in literature, a system of integrated tasks, stages of comprehending a literary work, moral guidance in the system of literary education, written works by students

CITATION: Perevozny A.V. Integration of learning and upbringing in literature classes. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 81–92. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-81-92

Вопросы воспитания приобрели особую значимость на современном этапе. С одной стороны, проводимые социологические исследования показывают, что тема личностного развития не является приоритетной для современных старшеклассников. Так, например, только 5,1% респондентов, участвовавших в одном из них, назвали среди наиболее значимых жизненных ценностей повышение культурного уровня и 11,2% – духовное совершенствование [9, с. 15]. В качестве наиболее важной жизненной цели 10,3% учащихся назвали жить в согласии со своей совестью, 9,5% – добиться духовного совершенства [Там же]. С другой стороны, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предусматривает получение личностных результатов обучения, предполагающих, в частности, сформированность основ саморазвития и самовоспитания, готовность и способность к образованию и самообразованию, нравственное сознание и поведение (<http://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>).

Воспитательный процесс в современных социокультурных условиях осуществляют семья, образовательные учреждения, общественные организации. В него вовлечены средства массовой информации, другие институты, оказывающие социализирующее влияние на личность растущего человека. Системе образования, представляющей интересы общества и государства, принадлежит особая роль в решении задач воспитания. Это происходит во внеклассной работе и в процессе преподавания учебных дисциплин. Воспитание средствами

учебной дисциплины помогает избавиться от излишней нарочитости, которая, как правило, имеет место при проведении специально организованных мероприятий. Воспитательный процесс, не имеющий явно выраженной заданности, может принести бóльший эффект, чем открыто осуществляемые воздействия.

Воспитательные задачи могут выдвигаться при изучении любых учебных дисциплин. Это следует из культурологической модели содержания образования, состоящей из четырех компонентов [2, с. 46–47], реализующихся совокупно в процессе преподавания всех школьных предметов. Один из этих компонентов включает в себя «нормы отношения к миру, т.е. воспитанность» [Там же, с. 52], что предполагает формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности.

Вместе с тем для всех учебных дисциплин в дидактике выделен ведущий компонент содержания образования [11, с. 133–146]. Литература отнесена к тем из них, для которых таковым является именно опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Специфика литературы заключается в том, что она «эстетически осваивает мир в художественном слове» [1, с. 186]. Это означает, что «слово – выразительное средство и мыслительная форма литературы, знаковая основа ее образности» [Там же, с. 187], заложенной в самой природе языка, который «создается народом, вбирает в себя весь его опыт и становится формой мышления» [Там же, с. 188].

В процессе преподавания литературы воспитание может осуществляться по разным направлениям, однако основным следует признать нравственное, поскольку, изучая художественные произведения, учащиеся анализируют поступки персонажей, в которых выражается их отношение к себе, другим людям, высшим ценностям, труду, общественным явлениям. Именно эти отношения, характеризующиеся, в частности, такими понятиями, как «счастье», «любовь», «свобода», «ответственность», «патриотизм», «достоинство», «честь», составляют содержание нравственности.

Проблемы нравственного воспитания на уроках литературы никогда не исчезали из поля зрения исследователей. Значительное внимание им было уделено в 1960–1980 гг. Об этом свидетельствует анализ литературы, вышедшей в те годы. Так, педагоги-практики делились своим опытом осуществления нравственного воспитания, не лишённого во многих случаях выраженного идеологического содержания, свойственного рассматриваемому периоду. Педагоги-исследователи искали пути перехода от так называемых воспитательных моментов к систематической работе по применению воспитательного потенциала литературных произведений (Л.С. Айзерман, О.Ю. Богданова, Л.Я. Гришина, Т.В. Зверс, В.Н. Жукова, Е.Н. Ильин, Е.В. Квятковский, И.К. Кузьмичев, Н.Я. Мещерякова, Е.В. Перевозная, Т.Д. Полозова и др.). В основу поиска было положено представление о том, что литература – это искусство слова. Отсюда следует, что нравственное воспитание

должно осуществляться через выявление эстетической сущности художественного произведения; необходимо формировать читательские умения учащихся, владение которыми позволит им лучше ориентироваться в нравственном содержании художественного текста; педагогу следует использовать воспитательные возможности методов обучения литературе [7, с. 25–32], мотивировать читательскую активность учащихся, иметь личностное отношение к изучаемым произведениям и стремиться формировать его у своих учеников.

На современном этапе проблемы нравственного воспитания в системе литературного образования методисты рассматривают с позиций педагогической аксиологии (Н.А. Ланге, Ю.В. Любезнова, Ф.В. Повshedная, Н.П. Терентьева, А.Н. Тотиева и др.) при творческом развитии идей, которые были выдвинуты и практически реализованы их предшественниками.

Формирование нравственного сознания может происходить как посредством выделения признаков понятий с последующим обобщением, так и эмоционально-образной деятельности. Первый путь реализуется в процессе усвоения основ этики как науки, второй – с опорой на художественные полотна, включая литературные. Они позволяют формировать нравственные понятия, демонстрируя отношения и поступки, отвечающие или противоречащие принципам морали. В процессе разбора произведения при наличии соответствующей установки применяются приемы, обеспечивающие совместное решение дидактических и воспитательных задач. В таком случае может идти

речь об интеграции процессов обучения и воспитания.

В философии понятие «интеграция» определяется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов»¹. Интеграция протекает на всех уровнях материи, включая социальный. Образование, будучи социальным институтом, испытывает на себе влияние интеграции в полной мере. Образовательный процесс также представляет собой пространство, в котором действует интеграция. Ее результатом является единство процессов обучения и воспитания. Однако единство не означает тождество, обучение и воспитание хоть и взаимосвязанные системы, но все-таки отдельные, и потому на разных этапах общественного развития степень их интеграции не была всегда одинаково высокой. Свидетельство тому – недавнее прошлое, когда воспитательный процесс в образовательных учреждениях переставал признаваться необходимым.

При изучении литературы учащиеся узнают содержание художественных произведений, биографии их создателей, основные теоретико-литературные понятия, получают сведения об историко-литературном процессе, смежных видах искусства. Применение этих знаний дает им возможность эффективно осуществлять читательскую деятельность: воспринимать литературное произведение (представлять, воображать картины и образы, созданные писателем; высказывать первичные впечатле-

ния и др.); анализировать (эпизод, сюжет, композицию, язык и др.); обобщать; оценивать художественный текст. Разбор художественного произведения, основанный на литературоведческих понятиях и читательских умениях, позволит глубже раскрыть его нравственное содержание, эффективнее решать воспитательные задачи.

Процесс воспитания включает в себя следующие взаимосвязанные стороны: информирование учащихся о нравственных знаниях (категориях, нормах, принципах, идеалах); перевод знаний в убеждения; формирование чувств; стимулирование действий, поступков в соответствии с нормами морали.

Нравственные знания учащиеся получают на всех этапах постижения художественных произведений (первичное восприятие, анализ, обобщение). На первом этапе это происходит в процессе эмоционально-образной деятельности, на втором – рассудочной, на третьем – в условиях генерализации отношений. Обнаружению сходных и отличительных признаков в различных нравственных явлениях, создающему основу для обобщений и выводов, способствует «целенаправленное раскрытие преемственных тематических линий от произведения к произведению, от творчества одного писателя к творчеству другого» [8, с. 8]. Преемственность предполагает не только опору на пройденное, но и перспективную связь с последующим материалом, что подготавливает его восприятие на более высоком уровне. Это дает возможность учителю, учитывая конкретные задачи нравственного воспитания

¹ Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, Н.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М., 1983.

и потенциал учащихся, своевременно вводить их во все новые и новые «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Такой подход имеет в виду «сквозное видение» словесником всех литературных проблем в их сопряжении с перспективой нравственного развития учащихся.

Наиболее благоприятными для обогащения нравственного опыта учащихся являются анализ мотивов поступков героев, выяснение значимости произведения в развитии общества, его современного звучания и др. Кроме того, большое значение имеет рассмотрение отношения автора к изображаемому, его жизненная позиция, нравственно-эстетический идеал, мировоззрение в целом. Это особенно важно при изучении сатирических произведений, в которых отсутствует положительный герой, и поэтому школьникам необходимо осознать замысел автора, идейную направленность его произведения.

Нравственные знания, если они определяют мотивы поведения и отношения к окружающей действительности, становятся убеждениями. Перевод знаний в убеждения означает, что человек признал их истинность и готов руководствоваться в повседневной жизни. Анализ содержащегося в художественных полотнах опыта межличностных отношений позволяет формировать нравственные чувства, характер которых определяет направленность человека. Готовность молодого человека включаться в художественно воссозданную жизнь, ставить себя на место персонажа, соучаствовать в изображаемых событиях свидетельствует о возникновении у него спо-

собности к сопереживанию. Сопереживая, читатель формирует свое отношение к поступкам и действиям героев, соотнося их с нормами морали, которые переводятся в сферу эмоций и чувств. В результате поведение некоторых персонажей может восприниматься им как лично неприятное, вызывать оскорбление нравственных чувств, которые становятся инстанцией, осуществляющей контрольно-оценочную деятельность. Нравственные чувства, подкрепленные нравственными знаниями и нравственными убеждениями, создают предпосылки для их совместного влияния на поведение и деятельность учащихся, что будет означать получение значимого личностного результата.

Обратимся к предназначенным для старшеклассников заданиям, которые интегрируют в себе дидактический и воспитательный аспекты. Будучи в первую очередь обучающими, они в то же время выводят учащихся на нравственную проблематику, побуждая их оценивать поступки героев, аргументировать свою позицию, накапливать моральные знания, систематизировать их, осмысливать на мировоззренческом уровне.

На этапе первичного восприятия происходит чтение литературного произведения, привлечение внимания учащихся к художественному слову, возникает переживание поступков героя. Включение в этот процесс собственного опыта, ранее приобретенных знаний содействует формированию значимых для личности моральных представлений, понятий, способных переходить в мотив поведения.

При первичном восприятии эпических и драматических произведений учащиеся могут быть вовлечены в том числе в следующие виды деятельности, способствующие их нравственному развитию:

- прослушивание аудиовидеозаписей, разработку мизансцен, режиссерских комментариев, словесное рисование, иллюстрирование, творческий пересказ (для стимулирования воображения, позволяющего представить себя на месте другого человека);
- выразительное (в том числе по ролям) чтение фрагментов произведения, фиксирующих нравственную позицию героев;
- выявление стилистико-ритмического своеобразия фразы, детали, контраста (для выяснения их роли в эмоциональном воздействии на читателя);
- наблюдение за психологическим состоянием персонажей, их речью, особенностями взаимодействия друг с другом (для уточнения характерологических черт персонажей, нравственных принципов, выявления авторского отношения к ним).

Первичное восприятие лирических произведений может сопровождаться такими видами деятельности старшеклассников, как:

- прослушивание стихотворения (чтобы проследить движение мыслей и чувств поэта, дать оценку их поэтическому выражению);
- участие в общеклассной беседе по прочтении стихотворения (для обсуждения результатов первоначального восприятия, выяснения степени готовности выйти на нравственную проблематику);

- выразительное чтение стихотворения (для определения осмысленности и эмоциональности его восприятия);
- наблюдение за композицией, авторской интонацией, пафосом (для выяснения того, как они отражают нравственное содержание стихотворения).

На этапе анализа продолжается накопление нравственных, психологических знаний. Высказывая различные точки зрения, учащиеся ищут аргументы, прибегают к сопоставлениям. Найденный ответ приобретает личностный смысл и может стать основой убеждения.

Анализируя эпические и драматические произведения, учащиеся могут быть вовлечены в разнообразные виды деятельности, способствующие формированию их нравственного сознания. Среди них:

- анализ монологов, диалогов, авторских ремарок (позволяет проникнуть в психологическое состояние героев, понять мотивы, сформировать свое отношение к их нравственной позиции);
- прослеживание взаимоотношений главного героя с другими персонажами (для выявления их нравственного облика);
- изучение вариантов речевых высказываний персонажей и обоснование выбора автором одного из них (для выяснения того, как в речи раскрывается характер героя, уровень его культуры, логика поведения);
- раскрытие нравственных понятий через систему образов с учетом авторской позиции и идейно-художественной направленности произведения;

• разбор нравственных ситуаций (дает возможность оценить поступок героя, сопоставить с оценкой учителя, другого авторитетного лица, одноклассников, соотнести с собственным опытом).

Возможности аналитического этапа для нравственного воспитания учащихся при изучении лирических произведений могут быть реализованы в таких, например, видах деятельности, как:

- рассмотрение изобразительно-выразительных средств (с целью выяснения их роли в создании образа, отражении духовной жизни человека, динамики мыслей и чувств поэта);
- обращение к ранее изученным стихотворениям (для обнаружения новых сторон их нравственного содержания);
- актуализация нравственных знаний (чтобы обеспечить анализ нравственной проблематики стихотворения на более высоком уровне);
- выявление идейно-нравственной концепции поэта, проблематики его творчества (для понимания мировосприятия автора, особенностей эпохи, отраженной в его творчестве).

На этапе обобщения происходит систематизация моральных знаний, осмысление их на мировоззренческом уровне. Учащиеся получают возможность увидеть общее значение отдельных фактов морали, определить их типичность, осознать объективную обусловленность.

Среди видов деятельности, в которые могут быть вовлечены учащиеся на этом этапе с целью постижения нравственного содержания эпических и драматических произведений, назовем следующие:

- сопоставительный анализ нравственных проблем, поступков, оценок, авторских позиций (для выявления в моральных фактах конкретно-исторического и общечеловеческого, единичного и общего, понимания обусловленности этических взглядов человека его мировоззренческими, политическими и иными установками);
- анализ трактовок роли главного героя пьесы, других персонажей разными актерами;
- сравнение впечатлений от литературного образа и его претворения в других видах искусства (неоднократное переживание одного и того же содержания на фоне ассоциаций с жизненными ситуациями создает предпосылки для включения его в личный опыт);
- проведение сквозных исследований по ведущим проблемам (дает возможность раскрыть напряженность нравственного поиска, полемический заряд произведения);
- оценка того или иного морального факта и аргументация своих суждений (стимулирует развитие морального сознания, мировоззрения, выработку собственной стратегии поведения в разных жизненных обстоятельствах);
- определение актуальности раскрытых в произведении проблем нравственного содержания (позволяет предостеречь молодых людей от цинизма, снобизма, попраiania достоинства другого человека);
- подготовка ответов на проблемные вопросы, творческие задания, интегрирующие конкретные представления, зрительные образы, впечатления и переживания, возникшие

при чтении произведения (обеспечивает целостное восприятие нравственных проблем).

Для решения задач нравственного воспитания при изучении лирических произведений могут быть применены, например, такие виды деятельности обобщающего характера:

- сравнение чернового и окончательного вариантов стихотворения (для лучшего осмысления образной системы);
- разбор стихотворения с применением знаний по истории и теории литературы (с целью более глубокого понимания личности поэта, эпохи, в которую он жил и работал, выявления связи творчества и социальных условий, повышения нравственной восприимчивости);
- аспектное сопоставление творчества различных поэтов (позволит раскрыть особенности понимания старшеклассниками моральных ценностей и обосновать истоки нравственного и политического поведения);
- составление композиции из стихотворений для чтения наизусть (чтобы дать возможность проявить свои предпочтения, выразить отношение к выбранным произведениям);
- проведение группой учащихся систематизации и обобщения изучаемого материала (для выявления в творчестве автора актуальных нравственных проблем, рассмотрения их в преемственной связи на протяжении всего курса, осмысления и закрепления нравственных знаний на более высоком уровне, перевода житейских представлений о нравственных явлениях на понятийную основу).

Важно применять методы и приемы обучения так, чтобы все этапы постижения литературного произведения стали «внутренне определяющими личностью» [5, с. 237]. А это окажется возможным лишь при наличии у самого педагога личностного отношения к произведению, творчеству писателя. Отсутствие такого отношения приводит к тому, что учащиеся рассматривают художественное произведение как сумму событий, иллюстрирующих историческую эпоху. У школьников возникает безразличное и даже отрицательное отношение к литературе, что не способствует решению задач обучения, воспитания, развития.

На уроках необходимо организовывать коллективные обсуждения вопросов, появляющихся в ходе изучения произведения. С этим соглашаются многие специалисты, исследующие проблемы нравственного воспитания в процессе литературного образования. Справедливо делается вывод о том, что учителю не стоит отстраненно излагать детям литературный материал, так как «воспитательный потенциал литературы воспринимается учениками, когда учитель на уроке создает условия свободного общения» [4, с. 210]. Утверждается также, что в основе любого занятия должен быть «диалог учителя и ученика, писателя и читателя, цель которого не просто дать учащимся какие-то знания, но подтолкнуть их к размышлению, к формированию активной жизненной позиции». Важно, чтобы после уроков литературы оставалось «доброе впечатление, которое способно пробудить у учащегося желание самосовершенствования, саморазвития» [6, с. 149].

Весьма продуктивным для учащихся может оказаться «диалог читательских смыслов», представляющий собой «педагогически организованную дискуссию» с участием малых групп, которые «формулируют и излагают свое отношение к различным сторонам конкретного литературного произведения, создают на его основе свои творческие продукты (инсценировки, продукты, тексты)» [3, с. 41]. В результате школьники обучаются приемам этического мышления, и главная задача – «добиваться неформального решения нравственных проблем, осуществления морального выбора с учетом всего разнообразия сопутствующих ситуации условий, вынося для обсуждения и анализа самые острые проблемы, волнующие учащихся» [10, с. 147].

Письменные работы являются неотъемлемой составной частью литературного образования. Они стимулируют углубленное, осмысленное прочтение текста, обеспечивают внимание школьников к разным аспектам произведения, в том числе и к моральной проблематике, повышают ответственность автора за высказываемые суждения нравственного характера. При этом активизируется эмоциональная сфера, актуализируются прежние знания и опыт учащихся, а возникающие на такой основе нравственные выводы, оценки становятся лично значимыми и при соответствующих условиях переходят в убеждения.

Для выявления значимости в дискурсе учащихся нравственной проблематики, выяснения, правильно ли они понимают то или иное нравственное понятие, соотносят ли этические идеи

произведения с мировоззрением автора, его политическими и эстетическими взглядами, по каким критериям оценивают поступки героев, могут быть предложены письменные работы на темы, не предполагающие решение моральных проблем напрямую, а также предусматривающие анализ самостоятельно прочитанного небольшого произведения (или фрагмента).

В целях недопущения подмены анализа художественного произведения его пересказом письменные работы могут сопровождаться уточняющими указаниями в виде конкретных заданий, вопросов, определяющих содержание и этапы деятельности учащихся. Это особенно полезно тем из них, кто не отличается высоким уровнем обученности анализировать художественный текст.

В заключение представим выделенные на основе анализа научно-методической, педагогической литературы, практики преподавания внешние и внутренние условия, при которых литература как учебная дисциплина реализует свой воспитательный потенциал.

К внешним отнесем: запрос общества и государства на воспитание человека, обладающего определенными личностными качествами; соответствие условий жизни граждан содержанию воспитания, реализуемого в школе; соблюдение единства воспитательных воздействий, осуществляемых в учреждении образования, ближним кругом, другими значимыми субъектами.

Среди внутренних условий назовем следующие: глубокое постижение учащимся художественного произведения как целостного эстетического явления;

установка учителя на выявление и реализацию воспитательных возможностей литературного произведения; развитие воображения учащихся, что позволит им ставить себя на место другого человека (персонажа); перевод литературного материала в лично значимый, что способствует формированию нрав-

ственного сознания; дискуссионность в преподавании; непрерывное развитие моральных знаний, соблюдение преемственности; специальная организация освоения художественного текста, обеспечивающая переживание его этического содержания с последующим переводом на рассудочный уровень.

Библиографический список

1. Боров Ю.Б. Эстетика. М., 2002.
2. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. М., 1975.
3. Исак В.Ю. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников в процессе изучения художественной литературы // KANT. 2019. № 3. С. 37–42.
4. Казначеева Н.Н. Развитие ценностных ориентаций личности при изучении литературы в условиях информационной социализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 4. С. 207–211.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
6. Любезнова Ю.В., Повshedная Ф.В., Илалтдинова Е.Ю. Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников в процессе изучения художественной литературы // Современное педагогическое образование. 2019. № 5. С. 148–150.
7. Перевозная Е.В. Возможности методов обучения для нравственного воспитания учащихся // Литература в школе. 1982. № 6. С. 25–32.
8. Перевозная Е.В. Нравственное воздействие литературы: VIII–X классы. Минск, 1981.
9. «Разговоры о важном»: что думают старшеклассники о диалоге с учителем о традиционных российских ценностях? / Т.П. Афанасьева, И.М. Елкина, И.М. Логвинова, Е.Н. Молодых // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. № 3 (93). С. 7–28.
10. Тотиева А.Н. Аксиологический аспект изучения художественного произведения на уроке литературы // Евразийский Союз Ученых. Серия: Педагогические науки. 2015. № 7 (16). С. 146–148.
11. Цетлин В.С., Шубинский В.С. Особенности процесса обучения в зависимости от типа учебного предмета // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989. С. 133–146.

References

1. Borev Yu.B. *Ehstetika* [Aesthetics]. Moscow, 2002.
2. *Didaktika srednei shkoly* [Didactics of secondary school]. M.A. Danilov, M.N. Skatkin (eds.). Moscow, 1975.
3. Isak V.Yu. Spiritual and moral education of high school students in the process of studying fiction. *KANT*. 2019. No. 3. Pp. 37–42. (In Rus.)
4. Kaznacheeva N.N. The development of value orientations of the individual in the study of literature in the conditions of information socialization. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2016. No. 4. Pp. 207–211. (In Rus.)
5. Leontyev A.N. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 t.* [Selected psychological works in 2 vols.]. Vol. 1. Moscow, 1983.
6. Lyubeznova Yu.V., Povshednaya F.V., Ilaltdinova E.Yu. Formation of spiritual and moral values of high school students in the process of studying fiction. *Modern Pedagogical Education*. 2019. No. 5. Pp. 148–150. (In Rus.)

7. Perevoznaya E.V. Possibilities of teaching methods for the moral education of students. *Literature at School*. 1982. No. 6. Pp. 25–32. (In Rus.)
8. Perevoznaya E.V. Nравственное воздействие литературы: VIII–X классы [The moral impact of literature: Grades VIII–X]. Minsk, 1981.
9. Afanasyeva T.P., Elkina I.M., Logvinova I.M., Molodykh E.N. “Conversations about the important”: What do high school students think about the dialogue with the teacher about traditional Russian values? *National and Foreign Pedagogy*. 2023. Vol. 1. No. 3 (93). Pp. 7–28. (In Rus.)
10. Totieva A.N. Axiological aspect of studying a work of art in a literature lesson. *Evraziiskii Soyuz Uchenykh. Seriya: Pedagogicheskie nauki*. 2015. No. 7 (16). Pp. 146–148. (In Rus.)
11. Tsetlyn V.S., Shubinsky V.S. Features of the learning process depending on the type of subject. *Teoreticheskie osnovy protsessa obucheniya v sovetskoi shkole*. V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner (eds.). Moscow, 1989. Pp. 133–146. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 30.06.2023, принята к публикации 25.07.2023

The article was received on 30.06.2023, accepted for publication 25.07.2023

Сведения об авторе / About the author

Перевозный Алексей Владиславович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики факультета социально-педагогических технологий, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Alexei V. Perevozny – PhD in Education; Assistant Professor at the Department of Pedagogy, Faculty of Social-Pedagogical Technologies, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

E-mail: palexei1@rambler.ru

К 100-летию Р.Г. Гамзатова

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-93-107

УДК: 372.882

Е.Р. Ядровская¹, З.М. Рашидова²

¹ Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Дагестанский филиал Российского государственного педагогического университета
имени А.И. Герцена,
367018 г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация

Расул Гамзатов: время и вечность

Аннотация. Статья посвящена 100-летию со дня рождения великого дагестанского поэта Расула Гамзатовича Гамзатова – народного поэта большой многонациональной страны – России, поэта планетарного масштаба. Авторами дан краткий обзор литературоведческих работ, посвященных творчеству поэта, обзор методических исследований и рекомендации по изучению его творчества в современной школе. В методическом обзоре описан путь, который прошла методика в изучении творчества поэта в школе на разных этапах отечественного образования: советская школа, период перестройки, российская школа. Авторы статьи отмечают тексты, темы, проблематику, диалогические связи национальной, русской и мировой литературы, которые становились предметом обсуждения на уроках литературы в школе. На основе анализа методических источников сделан вывод о том, что творчество Р.Г. Гамзатова, в той или иной мере, всегда было представлено в школьных программах. При этом исследователи отмечают, что отбор произведений, методы и приемы изучения творчества Р.Г. Гамзатова требуют сегодня уточнения и обновления. Опираясь на научный анализ и опыт работы с современными школьниками, авторы дают рекомендации по изучению биографии поэта и материал для урока, выделяют ключевые особенности его художественного мира, которые важно учитывать при анализе поэтических текстов на уроках в школе. Отдельное внимание уделено анализу стихотворения Р. Гамзатова «Журавли» в переводе Н. Гребнева, которое стало культурно-историческим кодом для разных поколений не только в России, но и далеко за ее пределами. В статье даны вопросы к стихотворению на разные сферы читательского восприятия, творческие задания для анализа и интерпретации. Авторы пишут о современности творчества Р.Г. Гамзатова, актуализируют гуманистический, духовно-нравственный потенциал его уникального творческого наследия.

Ключевые слова: Р.Г. Гамзатов, анализ поэтического текста, воспитание читателя, методическая система, литература народов России

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ядровская Е.Р., Рашидова З.М. Расул Гамзатов: время и вечность // Литература в школе. 2023. № 4. С. 93–107. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-93-107

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-93-107

E.R. Yadrovskaya¹, Z.M. Rashidova²

¹ The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg, 191186, Russian Federation

² Dagestan branch of the Herzen State Pedagogical University of Russia,
Makhachkala, Republic of Dagestan, 367018, Russian Federation

Rasul Gamzatov: Time and eternity

Abstract. The article is dedicated to the 100th anniversary of the birth of the great Dagestan poet Rasul Gamzatovich Gamzatov, a national poet of a large multinational country – Russia, a poet of a planetary scale. In the article, the authors give a brief overview of literary papers devoted to the poet’s work and an overview of methodological research and recommendations for studying the poet’s work in the modern school. The methodological review describes the path that the methodology took in studying the poet’s work at school at different stages of the national education: the Soviet school, the period of perestroika, the Russian school. The authors of the article note the texts, themes, issues, dialogic connections of ethnic, Russian and world literature, which became the subject of discussion at literature lessons at school. Based on the analysis of methodological sources, the authors conclude that the work by R.G. Gamzatov, to one degree or another, has always been represented in school curricula. At the same time, the researchers note that the selection of works, methods and techniques for studying the work by R.G. Gamzatov today require clarification and updating. Based on the scientific analysis and experience of working with modern schoolchildren, the authors give recommendations on studying the poet’s biography and material for the lesson, highlight the key features of his artistic world, which are important to consider when analyzing poetic texts in school. The authors paid special attention to the analysis of R.G. Gamzatov’s poem “Cranes” translated by N. Grebnev which became a cultural and historical code for different generations not only in Russia, but also far beyond its borders. The article gives questions to the poem on different areas of the reader’s perception, creative tasks for analysis and interpretation. The authors write about the modernity of R.G. Gamzatov’s work, actualize the humanistic, spiritual and moral potential of his unique creative heritage.

Key words: R.G. Gamzatov, analysis of the poetic text, education of the reader, a methodological system, literature of the peoples of Russia

CITATION: Yadrovskaya E.R., Rashidova Z.M. Rasul Gamzatov: Time and eternity. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 93–107. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-93-107

«Сто лет» – срок человеческой жизни. И этот же срок вполне достаточен, чтобы современники или ближайшие поколения могли убедиться в правоте или неправоте поэта. А, кроме того, выдержав испытание столетием, поэтическая истина становится «вечной»¹.

Обращение к творчеству Расула Гамзатова сегодня не только дань памяти великому поэту – «юбилейное», это наша духовная жажда – испить воды из чистого родника: найти, вернуть, опору, чтобы жить дальше и помочь нашим детям – ученикам – обрести вечные ценности:

И людям жаждать этой жажды,
Покуда вертится Земля!

[3, т. 2, с. 10]

Родной очаг, Родина, любовь, дружба, красота мира – природы, Человека, поступка – такие простые и неизменно важные слова и чувства. Какое место они занимают в жизни каждого из нас? Что нас радует и что печалит? В паутине социальных сетей сколько у нас и у наших учеников настоящих друзей, сколько внутри нас – представителей поколений прошлой эпохи и нынешней – живой настоящей любви: к родной земле, людям, своей стране, делу – преподаванию литературы, которому, хочется верить, служим?

¹ Из интервью Р. Гамзатова – В. Коркину, 1977 г. URL: <https://www.rasulgamzatov.ru/inter-vyu/content/88-pravota-poezii-mogushchestvo-lyubvi.html> (дата обращения: 20.07.2023).

В погоне за технологиями и инновациями в образовании мы растратили самую суть и высокое предназначение урока литературы, в котором воспитание читателя неотделимо от воспитания Человека, как эстетическое – от нравственного. Как далеки порой от истинных целей школьного литературного образования перспективы овладения «информационной грамотностью» и «коммуникативной компетентностью» при изучении художественного текста:

Слова, слова. На ярмарке тщеславья
Витии разгулялись неспроста.

[2, т. 3, с. 129]

Разговор о Расуле Гамзатове сегодня с детьми 20-х гг. XXI в. нам, учителям, нужен не меньше, чем нашим ученикам.

Расул Гамзатов безграничен. Его поэзия объемлет огромный мир чувств, переживаний, настроений, присущих всем людям на земле независимо от их местонахождения, национальности и профессии. Космизм личности и творчества поэта вызывает возвышенные определения, которых по праву удостоен любимый миллионами читателей народный поэт Дагестана: «легендарный певец страны гор», «горец, верный Дагестану», «поэт аула и планеты», «поэт орлиного полета», «поэт на все времена», «певец добра и человечности», «поэт, покоривший планету Земля». Эти емкие выражения, соизмеримые по своей значимости с огромным духовным воздействием личности

Расула Гамзатова на поколения его почитателей, раскрывают неисчерпаемые смысловые возможности интерпретации творчества поэта.

Однако, несмотря на широкую известность и изученность художественного наследия Гамзатова, повышенная содержательность составляющих его элементов вызывает трудности в выборе методик и практик изучения творчества поэта.

Поэзия Расула исповедальна и задает определенный вектор всем, кто берется за нелегкую задачу передать уникальную природу доверительности, искренности, открытости этого художественного феномена. Прежде всего, интерпретатор должен постичь характер лирического героя Гамзатова, в проникновенных личностных переживаниях которого каждый читатель, испытывая те же чувства и эмоции, открывает глубину собственного внутреннего мира. Уникальность поэзии Гамзатова в том, что человек, погруженный в мир его стихов, обретает мысль, что он и есть лирический герой произведения. Это магическое воздействие лирики Гамзатова очень точно отметил народный поэт Калмыкии Давид Кугультинов:

«Его стихи о любви, о женщине, его стихи о совести и мужестве пробуждают в человеке, быть может, на какое-то время дремлющие, скрытые благороднейшие качества, вызывая их к жизни. И человек вдруг видит внутренним взором себя как бы пробужденного, со всем красивым, заложенным в нем, и он, действительно, возвышается. Он становится лучше в собственных глазах...» [Цит. по: 6, с. 39].

Чтобы постичь феномен поэзии Гамзатова, необходимо раскрыть истоки его творчества. Известно,

что лучшим произведением писателя является он сам, его жизнь. «Вся жизнь моя – в стихах моих», – писал Расул Гамзатов. И этой фразой определил путь изучения жизни и творчества. Любой жанр школьного изучения биографии автора: биографическая справка, очерк жизни и творчества, жизненный и творческий путь – должен перекликаться с примерами анализа стихотворений. Конечно, можно избрать путь последовательного изучения: описать жизненный и творческий путь – затем дать анализ произведений, но более продуктивным, на наш взгляд, является способ параллельного изучения этапов творчества и анализ произведений, созданных в этот период. Именно такой путь выбрали авторы известных книг о Гамзатове: Л.Б. Антопольский («У очага поэзии», 1972), К.И. Абуков («Расул Гамзатов: особенности философской лирики», 2003), В.Ф. Огнев («Расул Гамзатов», 1961), К.Д. Султанов («Расул Гамзатов. Очерк творчества», 1973), С.М. Хайбуллаев («Наследие и открытия», 1983), В.В. Дементьев («Расул Гамзатов. Жизнь и творчество», 1984), Ч.С. Юсупова («Расул Гамзатов в расколоте мире», 2007), Ш.М. Казиев («Расул Гамзатов», 2018).

Особо хочется выделить книгу известного дагестанского критика Камиля Султанова «Расул Гамзатов. Очерк творчества» (1973). Написанная вслед за исследованиями Л.Б. Антопольского и В.Ф. Огнева, книга существенно дополнила представления читателей о творчестве Расула Гамзатова. Камиль Султанов – первый дагестанский исследователь, обратившийся к анализу творчества Расула Гамзатова в целостном объеме: отводя преимущественное место

поэзии, автор посвящает отдельные главы прозе («Мой Дагестан»), публицистике и «писательской» критике поэта. Высокую оценку очерку дал критик Н. Михайлов: «На богатом фактическом материале К. Султанов дает нам возможность почувствовать всю прелесть гамзатовской поэзии и прозы, всю остроту его критических строк»². Будучи современником, ровесником, другом поэта, Султанов по праву называет его по имени – Расул – и делает облик поэта осязаемым, близким читателю.

Не претендуя на глубокое освещение неповторимой личности поэта и его творческого пути, покажем возможный способ подачи биографических сведений, которые содержатся в произведениях автора и поэтому являются наиболее важными для понимания Гамзатова как человека и творца. Педагог может выбрать любой тип уроков: литературный портрет, эссе, лекцию, путешествие, мультимедиа-урок, беседу, конференцию и др. Главная задача этого урока – раскрыть особенности пути становления таланта поэта во взаимосвязи с его творчеством.

Материалы к уроку

«Я памятник себе воздвиг из песен...»

1. «С каких дорог. И для чего мой путь по свету начат?»

Маленький высокогорный аул Аул Цада (с авар. «в огне») – родина большого аварского поэта Расула Гамзатова, родившегося 8 сентября 1923 г. в семье народного поэта Гамзата Цадасы (1877–1951). Первые услышанные им слова – это стихотворные строки отца, который был учителем

и наставником в жизни и в поэтическом творчестве:

И любовь, и терпенье, и слово,
И крутая тропа в вышине
Воедино сливаются снова
Потому, что отец мой во мне.

(«Стихи о Гамзате Цадасе»)
[3, т. 2, с. 459]

Свои стихи о школе, о товарищах, об учителях Расул начал писать в девятилетнем возрасте:

Однажды ночью, с чувством незнакомым
Проснувшись над грядой облаков,
Я написал в тиши родного дома
Две строчки по двенадцати слогов.

(«В тот год, когда, /
Мечтая стать джигитом...»)
[Там же, с. 196]

Когда он учился в 7 классе, в газете «Большевик гор» на аварском языке было опубликовано его стихотворение, о котором одобрительно отзывался аварский писатель Раджаб Динмагомаев. Стихи Гамзатова появлялись в хунзахской районной газете, в газете города Буйнакск и в республиканском «Большевике гор». Расул подписывал их псевдонимом отца – Цадаса. Но после того как знакомый горец сказал ему: «Послушай-ка, что случилось с твоим уважаемым отцом? Раньше, прочитав его стихи один только раз, я запомнил их сразу наизусть, а теперь даже понять не могу!» – Расул решил сделать имя отца своей фамилией и стал подписываться Расул Гамзатов³.

Расул прекрасно не только знал старинные аварские легенды, песни, стихи отца, но и с детства полюбил

² Михайлов Н. Составные таланта // Литературная Россия. 1974, 15 февраля.

³ «Влюбленные всех стран, соединяйтесь!». Интервью Л. Георгиева с Р. Гамзатовым. URL: <https://www.rasulgamzatov.ru/intervyu/content/89-vlyublennye-vsekh-stran-soedinyajtes.html> (дата обращения: 19.07.2023).

русскую литературу, особенно повесть Льва Толстого «Хаджи-Мурат», стихи А.С. Пушкина.

2. «Верный друг, ты дала нам широкие крылья...»

Расул хорошо помнил своих учителей из «школы Гасана», которая открылась в ауле на волне ликвидации безграмотности и куда отец отвел пятилетнего сына. С любовью и юмором пишет он о своем первом учителе в книге «Мой Дагестан». «Гасан был странный и добрый человек... На фанере он писал огромные арабские буквы и говорил:

– Учись выводить эти буквы. Твой отец всю жизнь читал и писал по этим буквам. Потом он выводил такие же большие русские буквы и говорил: – Учи их. Твой отец в возрасте, когда уже носят очки, выучил все эти буквы. Они тебе пригодятся» [3, т. 4, с. 419].

Богатство русского языка открыла Расулу русская учительница Вера Васильевна, которой он посвятил знаменитое стихотворение:

Но любой из нас, где бы он ни был,
навечно
Сохранит в своем сердце погожий денек,
И спокойный твой голос, и взгляд твой
сердечный,
И улыбку, и первый наш русский урок.

(«Вера Васильевна»
[Там же, т. 1, с. 82])

Символично, что первое образование, которое получил Расул Гамзатов, было педагогическое. В 1939 г. он окончил Аранинскую среднюю школу и поступил в Буйнакское педагогическое училище, «вечным студентом» которого он себя впоследствии называл. «Не знаю, вручат ли мне когда-нибудь диплом Поэзии, но думаю, что это не так уж и важно... Мне достаточно аттестата Любви – глав-

ного документа жизни моей и судьбы. И хотя я получил его много лет назад, мне порою кажется, что я до сих пор студент училища Любви, которое так и не окончил...» [2, т. 5, с. 429]. Сегодня и школа, и училище носят имя Расула Гамзатова.

Творческая одаренность вывела молодого учителя на литературную стезю: он работал помощником режиссера Аварского государственного театра, заведующим отделом и собственным корреспондентом аварской газеты «Большевик гор», редактором аварских передач Дагестанского радиокомитета.

3. «Летят в бессмертье журавли...»

Великая Отечественная война принесла горе в семью Гамзатовых: гибель двух сыновей, Магомеда и Ахильчи: одного скрыли волны под Севастополем, другой был смертельно ранен под Сталинградом. Через все творчество пронесет Расул память о не вернувшихся с кровавых полей:

Каких имен нет на могильных плитах!
Их всех племен оставили сыны.
Нас двадцать миллионов забытых,
Убитых, не вернувшихся с войны.

(«Нас двадцать миллионов...»
[3, т. 5, с. 18])

Не случайно первый сборник Расула Гамзатова «Пламенная любовь и жгучая ненависть» стал сборником военных стихов и вышел на аварском языке в 1943 г. Спустя 35 лет тема войны будет так же волновать поэта:

Я не забыл глаза скорбящей мамы
И горький взгляд Гамзата Цадаса,
Когда плясали строки телеграммы
В ладонях потрясенного отца.

(«Брат»
[Там же, т. 3, с. 491])

Гимном памяти, пронзительным призывом беречь мир и спокойствие на земле стало известное стихотворение Расула Гамзатова «Журавли».

4. «Однажды мной зажженная лампада / Еще согреет сердце не одно...»

В 1945 г. молодой аварский поэт, «Держа под мышкой несколько собственных книг, поэму “Дети Краснодона”, <...> имея в кармане членский билет Союза советских писателей и скудное количество денег, <...> приехал в Москву, чтобы поступить в Литературный институт им. Горького» [3, т. 5, с. 401]. Это была одна из самых счастливых дорог Расула Гамзатова. Он стал одним из первых дагестанцев, учившихся в Литературном институте.

В 1947 г. вышла первая книга стихов Гамзатова на русском языке «Земля моя», принесшая поэту известность. Расул Гамзатов учился в семинаре поэта, драматурга и переводчика Павла Антокольского. По его собственным словам, здесь, в Москве, он научился держать в руке перо, сидеть, склонившись над белой бумагой, любить и ценить святое чувство недовольства собой. Изучая русскую литературу, в то же время Расул знакомил своих однокурсников с восточными поэтами прошлого века. Во время учебы в Литературном институте Гамзатов познакомился и подружился с молодыми поэтами, в том числе с Наумом Гребневым, Яковом Козловским, Ириной Снеговой, Еленой Николаевской, Ильей Сельвинским, Владимиром Солоухиным, которые начали переводить произведения Расула на русский язык, а впоследствии стали его лучшими переводчиками. В 1950 г. после окончания университета начинается его литературный путь, приходит известность.

Гамзатовым было написано более сорока книг. В них он писал о любви к Родине, матери, женщине, людям, земле, человечеству. Дарование Расула Гамзатова проявилось во многих литературных жанрах. В поэзии – широко известные книги: «Год моего рождения», «Дети одного дома», «Высокие звезды», «Четки лет», «Песни гор» «Третий час», «Берегите друзей», «Вечный бой», «Колокола Хиросимы», «Последняя цена», «Остров женщин» и др. В драматургии – «Горянка», в прозе – книга глубоких лирических размышлений «Мой Дагестан», в публицистике – «Конституция горца», многочисленные выступления и статьи, в которых поднимаются животрепещущие проблемы современности. С 1951 г. он занимал должность председателя правления Союза писателей Дагестана. За выдающиеся достижения в области литературы Расул Гамзатов отмечен многими почетными званиями и премиями.

Интересными документальными и художественными источниками для понимания личности поэта являются и фильмы, снятые о нем: «Четки лет» (1983), «Наш Расул» (1983), «Расул Гамзатов. Третий час» (1993), «Моя дорога. Расул Гамзатов» (2004), «Искусство без границ. Поэтическое наследие Расула Гамзатова» (2013), «Мой Дагестан. Исповедь» (2014), «Поэт аула и страны» (2018) и др. Также рекомендуем посмотреть вебинар «Расул Гамзатов – народный поэт Дагестана, певец аула и планеты»⁴, который провел его современник, главный редактор

⁴ Вебинар проведен АНО ЦДПО – «АЛЬФА-ДИАЛОГ» в рамках Всероссийского социально значимого проекта «Голос России: родная поэзия» при поддержке Фонда Президентских грантов (2022). Запись вебинара: <https://www.youtube.com/watch?v=8lvkBgG-xDU&t=1s> (дата обращения: 19.07.2023).

журнала «Литературный Дагестан» Мурад Магомедович Ахмедов, в рамках Всероссийского социально значимого проекта «Голос России: родная поэзия» в 2022 г.

Изучение биографии предполагает творческий подход словесника к жизненному и творческому пути поэта, свободное оперирование фактами, рассмотрение даже какого-то одного, наиболее значимого периода или события, определенной черты характера, конкретного художественного текста. Важно подготовить учащихся к восприятию самобытной личности автора, особенностей его системы ценностей во взаимосвязи с анализом его произведений.

Обратимся к истории изучения произведений Р.Г. Гамзатова в школе. В разные периоды жизни нашей страны творчество Расула Гамзатова было в том или ином варианте представлено в школьной программе. В советской школе песня на его стихи «Журавли» была известна каждому школьнику как символ Великой Победы и вечной памяти павшим солдатам.

В годы перестройки, после распада СССР, стихи Расула Гамзатова продолжали жить в программах по литературе ряда бывших союзных республик (Казахстана, Армении, Таджикистана, Узбекистана и др.), а при отсутствии обязательных списков для чтения к его текстам по зову сердца обращались учителя Эстонии, Латвии и наши соотечественники-учителя в странах дальнего зарубежья: Ирландии, Словении, Финляндии... И здесь в роли культурно-исторического кода для разных поколений снова были «Журавли» Гамзатова: «Мне кажется, порою, что солдаты...» – в простом

и до боли пронзительном исполнении Марка Бернеса, благодаря которому стих стал жить песней.

В начале XXI в. внимание в школе к творчеству Расула Гамзатова, литературе народов России, да и в целом к предмету «Литература», было явно недостаточным, что не замедлило сказаться на уровне литературного и общекультурного развития выпускников российских школ. Так, опрос студентов филологического факультета педагогического вуза, проводимый нами в 2017 г., показал, что лишь 10% студентов имели представление об авторе стихотворения «Журавли» – текста, прецедентного не только для советской, но и российской культуры.

В этот период в рамках социально значимого проекта «Школа диалога народов России: литература и жизнь», который реализовал Центр «АЛЬФА-ДИАЛОГ» при поддержке Фонда президентских грантов, авторы статьи, с тревогой восприняв ситуацию культурно-исторического разрыва поколений, разработали и провели Всероссийский вебинар, посвященный этому стихотворению⁵. На вебинаре, онлайн-занятии – диалоге со слушателями – была осуществлена попытка актуализации текста путем создания установки на чтение, анализ и творческую интерпретацию. И здесь связующим звеном от прошлого – к настоящему стали не только обращения к творческой истории создания стихотворений, к мотивам, воплощенным в скульптурных памятниках в разных уголках нашей страны, но и одно из поздних, полное

⁵ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-XKEdsCuE1w> (дата обращения: 20.07.2023).

горечи, стихотворение поэта «Третий мир»: о памяти поколений, о трагичности истории и ответственности за судьбу великой страны.

Поскольку стихотворение Р. Гамзатова «Журавли» в переводе Н. Гребнева не раз становилось предметом методических интерпретаций, обозначим лишь некоторые аспекты анализа, приведем примеры разработанных нами вопросов и заданий, которые помогут словесникам и широкому кругу читателей взглянуть на хорошо известный текст.

Вопросы к стихотворению на разные сферы читательского восприятия

Какое чувство вызвало у вас стихотворение? Какие слова и картины в тексте говорят о национальном характере описываемых событий? Дайте толкование слова «джигит». Почему в песенном варианте это слово меняется на «солдаты»? Найдите фольклорные слова и выражения и определите их функцию в тексте.

Какой образный ряд возникает в тексте? С чем он ассоциируется? Докажите, что эти образы содержат глубокое художественное обобщение.

В каком соотношении находятся образы земли и неба? Удастся ли поэту преодолеть дихотомию «жизнь–смерть»? Как организованы пространство и время стихотворения?

Какую роль в композиции стихотворения играет местоимение «Я»? Обнаруживает ли местоименная композиция стихотворения желание поэта подчеркнуть свою значимость или убеждает читателя в важности происходящего здесь и сейчас? Проследите по тексту, как движется авторская мысль, как выражается поэтом обще-

человеческое звучание «Я», единство с поколением, со всеми людьми.

Почему клин «усталый», а не «уставший»?

Нарисуйте «графический образ» движения авторской мысли в стихотворении.

Можно ли утверждать, что стихотворение «Журавли» обозначило новый жанр лирики: стихотворение-реквием?

Сопоставление текста стихотворения и текста песни «Журавли»

Какие строфы исключены из текста песни и почему, как вы думаете? Какие слова заменены синонимами и как это повлияло на смысл текста? Почему, как вы думаете, строчка «Мои друзья былые и родня» заменяется в стихотворении-песне «Летит, летит по небу клин усталый...»? Почему, с вашей точки зрения, повторяется первый куплет?

Как связаны и чем отличаются образные ряды стихотворения и текста песни?

Сопоставьте образы лирических героев в стихотворении и в тексте песни.

Ни в стихотворении, ни в тексте песни ни разу не упоминаются слова «война» и «память». Но почему песня «Журавли» стала настоящим гимном памяти всех павших за Родину? В чем тайна гамзатовских журавлей и их вечного полета?

Сопоставление исполнительских интерпретаций

Прослушайте песню «Журавли» в исполнении Марка Бернеса. Каким чувством проникнуто исполнение и какие чувства в вашем сердце рождает песня?

Прослушайте песню «Журавли» в исполнении Яна Френкеля, Муслима Магомаева, Дмитрия Хворостовского и Олега Погодина. В чем особенность каждого из исполнений? Как развивается и обогащается смысл песни? Какая исполнительская интерпретация вам ближе и почему?

Темы для исследовательских работ

1. Творческая история создания песни Яна Френкеля «Журавли» на стихи Расула Гамзатова.
2. Сопоставительный анализ переводов стихотворения Р. Гамзатова «Журавли».
3. Образ-символ журавлей в одноименном стихотворении Р. Гамзатова и его творчестве.
4. Отечественные и зарубежные исполнительские интерпретации песни «Журавли» на стихи Расула Гамзатова.
5. Жизнь песни «Журавли» Яна Френкеля на стихи Расула Гамзатова в искусстве и времени (на материале... по выбору учащегося).

Темы для творческих работ

1. Сочинение-эссе «Почему песня «Журавли» на стихи Расула Гамзатова – песня на все времена?»
2. Время и вечность в стихотворении-песне «Журавли» Расула Гамзатова.
3. С «Журавлей» Гамзатова началось мое...
4. Читая и слушая «Журавли» Расула Гамзатова...

За рамками текста, к размышлению

Прочитайте фрагмент интервью с Р. Гамзатовым. Как вековая сущность поэзии воплотилась в творческой истории песни «Журавли»?

«Как, по-вашему, приобретает ли искусство в эпоху научно-технической революции какие-либо новые функции?»

Конечно, ведь техническая революция будет диктовать новые ритмы и новые образы. Но вековая сущность поэзии все равно останется. Листья сменяются, корни и стебель остаются. <...>

Краски и мелодии – вот основа поэзии. Если техника внесет в жизнь новые краски и мелодии, тогда хорошо, потому что поэзию интересует не ракета, а человек в ракете!»⁶.

Замечательный литературовед-философ Ю.Б. Боров, друг Р. Гамзатова, с которым они вместе учились в Литературном институте, говорил об этом стихотворении так: «Не надо выпить все море, чтобы узнать, что оно соленое. Достаточно процитировать две строфы этих замечательных стихов, чтобы понять величие поэзии Расула Гамзатова. Какая слитность со своим народом и с его героями! Какой реквием по солдатам Отечественной войны! Какой национальный колорит – души погибших героев отлетают в небо как птицы! Поэзия Гамзатова глубоко национальна, патриотична, общечеловечна и мудра»⁷.

Введение в школьный курс предметов «Родной язык» и «Родная литература» в 2018 г. не только расширило возможности и пути сохранения и развития национальных языков

⁶ «Влюбленные всех стран, соединяйтесь». Интервью Л. Георгиева с Р. Гамзатовым. URL: rasulgamzatov.ru/intervyu/content/89-vlyublennye-vsekh-stran-soedinyajtes.html (дата обращения: 19.07.2023).

⁷ URL: http://www.independent-academy.net/science/library/borev_gamzatov.html (дата обращения: 20.07.2023).

и литератур через систему школьного филологического образования, но и актуализировало проблему включения литературы народов России в круг чтения современных школьников, что нашло отражение и в Федеральной образовательной программе (2023), в которой творчество Расула Гамзатова представлено как в разделе «Литература народов России», так и в обзорах поэзии второй половины XX в.

При всей очевидной включенности творчества Расула Гамзатова в культурно-историческое и образовательное пространство нашей страны (СССР, Россия), при огромном количестве о нем литературоведческих работ значительных методических исследований было и остается совсем немного. Не ставя себе задачи целостного анализа этого аспекта проблемы, проведем небольшой обзор методических работ по изучению поэзии Расула Гамзатова в школе.

В 1980-е гг. – отдельные журнальные публикации по анализу стихотворений в рамках внеклассного чтения и факультативов Ф.И. Беленькой, Е.Л. Ерохиной, А.М. Муртазалиева, М.-Р.А. Расулова и других авторов.

В 1994 г. в рамках диссертационного исследования А.М. Муртазалиева была создана система изучения творчества Расула Гамзатова в аварской школе [4]. Так, в начальной школе детям предлагалось познакомиться с яркими фактами биографии, небольшими отрывками из стихотворений, особенностями художественного языка поэта. В 5–7 классах на уроках уделялось больше внимания творчеству великого земляка, для чтения и изучения предлагались стихотворения «Вера Васильевна», «Маша»,

«Журавли», «Мать у моей колыбели», «Горцы», «Леса Дагестана», поэма «Солдаты России». Особое внимание на этом этапе изучения творчества поэта методист уделил анализу и выразительному чтению стихотворений. В старших классах в курсе «Истории родной литературы» учащиеся обращаются к стихотворениям «Родной язык», «Ласточки», «К матери», поэме «В горах мое сердце», «Разговор с отцом», «Горянка», «Остров женщин» и др. и осмысливают творчество Гамзатова как поэта-новатора, который продолжил и развил традиции русской и дагестанской поэзии, поднял аварскую литературу на качественно новый уровень в идейно-художественном отношении.

Система изучения творчества Р.Г. Гамзатова в аварской школе была построена с учетом творческой индивидуальности поэта, гуманистической направленности и жанровой природы его поэзии, опиралась на особенности возрастной психологии учащихся. В основе системы – межпредметные связи: родной литературы с русской, родным и русским языками, музыкой и изобразительным искусством. Особое внимание в работе было уделено взаимосвязи эстетического анализа текста с его духовно-нравственным потенциалом.

Важно отметить, что в 1990-е гг. и на рубеже веков Р.З. Хайруллин, М.В. Черкезовой и авторскими коллективами под их руководством в рамках отдельной научной области – методики преподавания литературы в национальной школе – была создана система изучения литературы народов России в диалоге с русской литературой, с опорой на принцип общности духовно-нравственного

содержания родной и русской литературы. В качестве яркого примера сопряжения этнического сознания с общегражданским, российским, приводит М.В. Черкезова творчество Гамзатова, для которого одинаково значимы были обе культуры: родная, аварская, и русская [8].

Развитие системы диалогического сопряжения национальной и русской литературы, в которой всегда было представлено творчество Р. Гамзатова, продолжилось в начале XXI в. в рамках задач поликультурного образования школьников.

В методической системе изучения литературы народов России Р.З. Хайруллина творчество Р.Г. Гамзатова входит в «ядро» – блок произведений десяти национальных авторов наряду с произведениями К. Хетагурова, Шолом-Алейхема, Г. Тукая, К. Герда, М. Джалиля, К. Кулиева, Д. Кугультинова, М. Карима, Ю. Рытхэу, предназначенных для внеклассного и самостоятельного чтения школьников, а также рассматривается в диалоге с творчеством С. Есенина (цикл стихотворений «Персидские мотивы») [7, с. 33–43].

Творчество Расула Гамзатова отдельной главой было представлено и в школьных учебниках в разделе «Литература народов России», созданных в рамках стандартов первого поколения. Так, например, в учебнике 11 класса под редакцией В.Г. Маранцмана (серия «Академический школьный учебник», автор статьи Л.И. Коновалова) после прочтения материала учащимся предлагаются вопросы и задания к стихотворениям «Матери», «Берегите друзей», «Две шали», «Журавли», «Разве тот мужчина...» и др., а в качестве тем для

сочинений – «Пушкин и Гамзатов», «Лермонтов и Гамзатов», что позволяет учащимся выявить пушкинские и лермонтовские мотивы в лирике Гамзатова, услышать диалог поэтов, раскрыть взаимосвязь разных национальных культур. Проблемным вопросом к творчеству Гамзатова становится один из ключевых лейтмотив курса литературы 11 класса – о времени и вечности: «Что, на ваш взгляд, вечно в поэзии Расула Гамзатова?»⁸.

В начале 2000-х гг. выходит ряд работ Б.Ш. Мухидиновой, Э.А. Абдулатиповой, Ш.А. Мирзоева, А.Ш. Мирзоевой, посвященных эстетическому и духовно-нравственному воспитанию школьников на материале творчества Р.Г. Гамзатова. Некоторые из них затем легли в основу диссертационных исследований в области педагогики [1; 5].

В последние годы идет процесс новых методических поисков в изучении творчества Р. Гамзатова в школе, что проявилось в исследованиях Р.Д. Ваджибова, З.Г. Курбановой, Н.Д. Тилековой и других авторов. Системный подход отличает публикации А.М. Шуралева, которые направлены на целостное изучение литературы народов России в диалоге с русской литературой [9].

Таким образом, проведенный анализ методических работ, посвященных изучению творчества Р. Гамзатова в школе, позволил сделать следующие выводы: поэзия Р. Гамзатова в том или ином варианте была

⁸ Коновалова Л.И. Расул Гамзатов // Литература. 11 класс: учебник для общеобразовательных организаций. Базовый и профильный уровни: В 2 ч. Ч. 2 / под ред. В.Г. Маранцмана. 5-е изд. М., 2014. С. 330–338.

представлена в школьных программах и учебниках и являлась предметом методических исследований на разных этапах развития отечественного образования: с последней трети XX в. по настоящее время, в условиях реализации федеральной образовательной программы. Система изучения творчества великого поэта сложилась в конце XX в. и была реализована в национальных школах с аварским языком изучения. Обращение к творчеству Гамзатова в российских школах осуществлялось в направлении развития диалога не только между русской и национальной литературами, но и российской и мировой, что обусловлено поэтическим масштабом, по-пушкински «всемирной отзывчивостью» творческого наследия Расула Гамзатова.

При этом, как показал анализ методических исследований и отдельных разработок, отбор произведений, методы и приемы изучения творчества Р.Г. Гамзатова требуют сегодня уточнения и обновления. Опираясь на опыт работы с современными школьниками, авторы статьи предлагают учителям обратить внимание на следующие аспекты:

- вдумчиво подходить к этапу восприятия художественного текста, искать пути актуализации темы, проблемы; избегать риторического подхода к гамзатовским текстам, уходить от готовых оценок, создавать условия, в которых дети сами приходили бы к осознанию ценности понятий *дом, мать, родной язык, любовь, дружба, Родина* на основе анализа лирики Гамзатова;
- в целях целостного восприятия произведений Гамзатова активнее использовать дополнительные

национальные историко-культурные и биографические сведения, создавать реальный фон этнической принадлежности поэта;

- изучать произведения Расула Гамзатова в контексте единой картины творчества, раскрывая связи отдельного стихотворения с особенностями мироощущения поэта, своеобразием его индивидуальной поэтической манеры;
- активизировать эмоциональный отклик и работу воображения при изучении лирических произведений поэта, создавать условия для возникновения в сознании учащихся живого и многогранного образа лирического героя – носителя общечеловеческих духовно-нравственных ценностей; усилить внимание к анализу художественного своеобразия лирического стиля поэта: монологизма, исповедальности, повторов, приемов усиления, раскрытия смысла финальных строк;
- активнее использовать приемы сопоставления читательских интерпретаций учащихся, оживления личных ассоциаций, сопереживания лирическому герою.

В условиях поликультурной образовательной среды необходимо больше внимания уделять творчеству великих представителей национальных культур нашей страны, произведения которых, и тому пример уникальное наследие Расула Гамзатова, утверждают подлинную красоту человеческой личности, напоминают нам о нашем главном предназначении – быть Человеком на Земле.

Завершая статью, отметим, что журнал «Литература в школе» в разные периоды жизни нашей страны,

будучи верным школе и детям, чутким к событиям времени и потребностям учителя, объединяя усилия педагогов и методистов, писателей и литературоведов, вел диалог о вечном и временном в искусстве и жизни. Авторы

статьи, представители разных национальных культур одной большой страны, выражают надежду на то, что диалог о Расуле Гамзатове и о литературе народов России с читателями журнала будет продолжен.

Библиографический список

1. *Абдулатипова Э.А.* Духовно-нравственное воспитание школьников на этнокультурном потенциале произведений Расула Гамзатова: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2008.
2. *Гамзатов Р.* Собрание сочинений: В 8 т. М., 2003.
3. *Гамзатов Р.* Собрание сочинений: В 5 т. М., 1980–1982.
4. *Муртазалиев А.М.* Изучение поэзии Расула Гамзатова в аварской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
5. *Мухидинова Б.Ш.* Эстетическое воспитание школьников посредством приобщения к творчеству Расула Гамзатова: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2011.
6. «Но мы живем, чтобы оставить след...»: к 100-летию со дня рождения Расула Гамзатова: методико-библиографическое пособие / сост. С.И. Калашникова, Е.С. Голубева; науч. ред. Н.В. Абросимова. Ярославль, 2022.
7. *Хайруллин Р.* Методическая система изучения литературы народов России // *Русский язык в национальной школе.* 2013. № 1 (17). С. 33–43.
8. *Черкезова М.В.* Специфика изучения русской литературы в национальной школе // *Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общей ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева.* СПб., 2015. С. 242–253.
9. *Шуралёв А.М.* Сопоставительное изучение русской литературы и поэзии народов России: учебное пособие. Уфа, 2022.

References

1. *Abdulatipova E.A.* Dukhovno-nravstvennoe vospitanie shkolnikov na etnokulturnom potentsiale proizvedenii Rasula Gamzatova [Spiritual and moral education of schoolchildren on the basis of the ethno-cultural potential of the works of Rasul Gamzatov]. PhD Dis. Makhachkala, 2008.
2. *Gamzatov R.* Sobraniye sochineniy: v 8 t. [Works in 8 vols.]. Moscow, 2003.
3. *Gamzatov R.* Sobraniye sochineniy: v 5 t. [Works in 5 vols.]. Moscow, 1980–1982.
4. *Murtazaliev A.M.* Izuchenie poehzii Rasula Gamzatova v avarskoi shkole [Studying the poetry of Rasul Gamzatov in the Avar school]. PhD thesis. Moscow, 1994.
5. *Mukhidinova B.Sh.* Ehsteticheskoe vospitanie shkolnikov posredstvom priobshcheniya k tvorchestvu Rasula Gamzatova [Aesthetic education of schoolchildren through involvement in the work of Rasul Gamzatov]. PhD Diss. Makhachkala, 2011.
6. «No my zhivem, chtoby ostavit sled...»: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya Rasula Gamzatova [“But we live to leave a mark...”: On the occasion of the 100th anniversary of the birth of Rasul Gamzatov]. Methodological and bibliographic manual. S.I. Kalashnikova, E.S. Golubeva (compl.); N.V. Abrosimova (ed.). Yaroslavl, 2022.
7. *Khairullin R.* Methodological system for studying the literature of the peoples of Russia. *Russkiy yazyk v natsionalnoi shkole.* 2013. No. 1 (17). Pp. 33–43. (In Rus.)
8. *Cherkezova M.V.* The specifics of studying Russian literature in the national school. *Glossarii metodicheskikh terminov i ponyatii (russkii yazyk, literatura): Opyt postroeniya*

terminosistemy. E.R. Yadrovskaya, A.I. Dunev (ed.). St. Petersburg, 2015. Pp. 242–253. (In Rus.)

9. Shuralev A.M. *Sopostavitelnoe izuchenie russkoi literatury i poezii narodov Rossii* [Comparative study of Russian literature and poetry of the peoples of Russia]. Textbook. Ufa, 2022.

Статья поступила в редакцию 30.06.2023, принята к публикации 25.07.2023
The article was received on 30.06.2023, accepted for publication 25.07.2023

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: beisher@mail.ru

Рашидова Зоя Магомедовна – кандидат филологических наук; доцент кафедры гуманитарного образования, Дагестанский филиал Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Махачкала; Заслуженный учитель Республики Дагестан

Zoya M. Rashidova – PhD in Philology; Assistant Professor at the Department of Humanitarian Education, Dagestan branch of The Herzen State Pedagogical University of Russia, Honored Teacher of the Republic of Dagestan

E-mail: zoya-prof@mail.ru

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

Поэзия Расула Гамзатова в контексте школьного литературного образования

Аннотация. В 2023 г. исполняется 100 лет со дня рождения выдающегося представителя культуры народов России Расула Гамзатова. В художественном мире народного поэта Дагестана центральное место занимает образ-символ «песня», объединяющий тематическое многообразие и философскую глубину его многоликой, многоцветной, многозвучной поэзии. Песня становится нравственно-философской доминантой его художественного мира. Анализ и литературно-музыкальному представлению этой доминанты целесообразно посвятить урок внеклассного чтения или внеурочное мероприятие в 8 классе. В статье представлены методические рекомендации и конкретный материал для такого урока. Рассматривается разнообразная символика образа «песня», проиллюстрированная примерами из стихотворений поэта. Выявляются концептуальное и нравственно-эстетическое значения, многообразные тематические и мотивные оттенки этого образа, его взаимосвязь с родословной поэта и культурой аварского народа. Лейтмотивом урока является то, что все песни, вышедшие из-под пера поэта, окрыленные мелодией его души, песни и матерей, и отцов, и сыновей, и вод, и деревьев, и птиц – воспевают все доброе, чистое, светлое, великое, вечное, объединенное емким понятием «Родина». Продуктивным способом целенаправленной трансляции в сознание школьников культурных ценностей поэзии Расула Гамзатова и других представителей многонациональной литературы становится интегрированное изучение русской литературы и поэзии народов России. В статье приводятся конкретные примеры обращения к стихам Расула Гамзатова на уроках при изучении произведений русской литературы на основе сопоставления и диалога культур. Лейтмотивом представленного в статье исследования является мысль о том, что постижение доминирующих концептов в творчестве писателей разных народов способно обогатить и конкретизировать мировоззрение обучающихся, стать основой культурологического аспекта обучения литературе и патриотического воспитания в современной школе.

Ключевые слова: Р. Гамзатов, поэзия народов России, образ-символ «песня», урок внеклассного чтения, народные певцы, культура народов России, художественная доминанта, творческая лаборатория, преемственность поколений

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шуралёв А.М. Поэзия Расула Гамзатова в контексте школьного литературного образования // Литература в школе. 2023. № 4. С. 108–118. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-108-118

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-108-118

A.M. Shuralev**Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, 450008, Russian Federation**

Rasul Gamzatov's poetry in the context of school literary education

Abstract. 2023 marks the 100th anniversary of the birth of Rasul Gamzatov, an outstanding representative of the culture of the peoples of Russia. In the artistic world of the national poet of Dagestan, the image-symbol “song” occupies the central place. This image combines the thematic diversity and philosophical depth of his multifaceted, multicolored, multi-voiced poetry. The song becomes the moral and philosophical dominant of his artistic world. It is advisable to devote an extracurricular reading lesson or an extracurricular event in the 8th grade to the analysis and literary and musical representation of this dominant. The article provides methodological recommendations and constructed material for such a lesson. The diverse symbolism of the “song” image, illustrated with pieces from the poet's works, is considered. The conceptual and moral-aesthetic meanings, diverse thematic and motivational shades of this image are revealed. This image is closely connected with the poet's ancestry and the culture of the Avar people. The core motif of the lesson is that all the songs, inspired by the melody of his soul, that came from under the poet's pen, the songs of mothers', fathers', sons', waters', trees', and birds' – they all sing of all that is good, pure, light, great, eternal and are united by the capacious concept of “Homeland”. The method of integrated study of Russian literature and poetry of the peoples of Russia is a productive way of purposeful translation of the cultural values of Rasul Gamzatov's poetry and other representatives of the multicultural literature into the consciousness of schoolchildren. The article provides specific examples of addressing to Rasul Gamzatov's poems when studying works of Russian literature, based on the comparison and dialogue of cultures. The core motif of the study conducted is the idea that comprehension of the dominant concepts in the works of writers of different ethnicities can enrich and specify the students' worldview, it can become the basis of the cultural aspect of teaching literature and patriotic education in a modern school.

Key words: R. Gamzatov, poetry of the peoples of Russia, an image-symbol “song”, an extracurricular reading lesson, folk singers, culture of the peoples of Russia, an artistic dominant, a creative laboratory, succession of generations

CITATION: Shuralev A.M. Rasul Gamzatov's poetry in the context of school literary education. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 108–118. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-108-118

В творчестве каждого писателя выделяются некоторые тематические и образные доминанты, обусловленные стимулирующими их биографическими факторами. Нахождение и исследование таких художественных доминант способствует более глубокому проникновению в творческую писательскую лабораторию и постижению неразрывной взаимосвязи личности автора с национальной и общечеловеческой культурой [9, с. 119].

В 2023 г. исполняется 100 лет со дня рождения выдающегося представителя культуры народов России Расула Гамзатова. В художественном мире народного поэта Дагестана Расула Гамзатова центральное место занимает образ-символ «песня», объединяющий тематическое многообразие и философскую глубину его многоликой, многоцветной, многозвучной поэзии. Песня становится нравственно-философской доминантой его художественного мира. Анализ и литературно-музыкальному представлению этой доминанты целесообразно посвятить урок внеклассного чтения (или внеурочное мероприятие) «Образ песни в поэзии Р. Гамзатова» в 8 классе.

Этот урок (мероприятие) можно начать с фрагмента знаменитой горьковской «Песни о Соколе»:

«– Рагим!.. Расскажи сказку... – прошу я старика.

– Зачем? – спрашивает Рагим, не оборачиваясь ко мне.

– Так! Я люблю твои сказки.

– Я тебе все уже рассказал... Больше не знаю... – Это он хочет, чтобы я попросил его. Я прошу.

– Хочешь, я расскажу тебе песню? – соглашается Рагим.

Я хочу слышать старую песню, и унылым речитативом, стараясь сохранить своеобразную мелодию песни, он рассказывает...»¹.

Все стихотворения народного поэта Дагестана Расула Гамзатова – это рассказанные им от всего сердца, от всей души песни.

«Песня поется не как придется, а надо лад знать», – гласит народная мудрость. Расулу Гамзатову с детских лет открылся этот лад, он унаследовал его у отца, народного поэта Дагестана Гамзата Цадасы, мудреца и истинного горца, у аварских гор, недоступных злу и коварству, у народа Дагестана.

Далее прозвучит стихотворение «Моя земля» (перевод Я. Козловского). При этом демонстрируется видеоряд с горными пейзажами, фотографиями родителей поэта, а подготовленные ученики рассказывают об отце поэта – народном поэте Дагестана Гамзате Цадасе, о родном ауле Цада, где проходили детские годы Расула Гамзатовича. Звучит также песня «Высокие звезды» в исполнении ансамбля «Сябры» (композитор И. Лученок). При рассказе о родных местах и родных людях поэта можно использовать материалы литературно-мемориального музея Гамзата Цадасы в селе Цада и литературного музея Расула Гамзатова в Махачкале.

Поэзия Расула Гамзатова, напоенная родниками гор, льется чистой, светлой полноводной рекой-песней, соединяющейся с реками российской поэзии и впадающей в океан общечеловеческой культуры. Такую прозрачную родниковую воду пьют «духовной

¹ Горький М. Легенда о Данко. Песня о Соколе. Песня о Буревестнике. Горький, 1975. С. 29–30.

жаждою томимые» люди, читая стихи Р. Гамзатова, в жизни и творчестве верного призванию: «Путника запекшие губы / Ты смочи журчаньем родника» [6]. В этом секрет вечной юности и неисчерпаемости его поэзии:

Всем сущим поколениям ровесник,
Поняв давно, что годы – не беда,
Я буду юн, пока слагаю песни,
Забыв про возраст раз и навсегда.
(«Мой возраст», перевод Н. Гребнева)
[2, с. 296]

Песня с самого рожденья вместе с материнской любовью и нежностью вошла в сердце поэта, предвосхищая его последующее взросление, возмужание и поистине сыновнюю любовь и верность Родине:

Родился я в горах, где по ущелью
Летит река в стремительном броске,
Где песни над моею колыбелью
Мать пела на аварском языке.
(«Родной язык», перевод Н. Гребнева)
[Там же, с. 97]

Честь и слава всех предшествующих поколений звучат как незабвенный пример подлинной доблести в музыке родного края. Эта музыка вмещает в себя целые века многотрудной и героической жизни аварского народа:

Здесь немало преданий
Живет в моем гордом народе,
И чунгуры поют
О немеркнувшей славе бойцов.
(«Гуниб», перевод Я. Козловского)
[3]

На этом этапе урока (мероприятия) целесообразно предложить ученикам послушать дагестанскую народную музыку, исполняемую на чунгуре, и кратко рассказать об этом замечательном музыкальном инструменте.

Петь – это значит в полной мере, всецело осуществлять свое предназначение, проявлять истинную сущность. Поэтому лирический герой стихотворений Расула Гамзатова не просто произносит, читает, выполняет, а именно поет великий закон преемственности поколений:

Моей земли не умирают люди,
Пусть даже бой, –
Я наш закон пою:
Родился мальчик, и носить он будет
Живое имя павшего в бою.
(«Моей земли не умирают люди...»,
перевод Я. Козловского)
[2, с. 343]

С песни начинается каждое утро, зачинающее новый день:

Подруга слышит птичий хор,
Окошко растворив.
«Что снилось, милая, во сне?» –
Поет чабан чуть свет.
(«Утро», перевод Я. Козловского)
[Там же, с. 16]

Песня расцветивает неповторимыми красками и делает светлую ночь:

Звезда за звездой летела...
Заснуть бы, да только невмочь.
Вдруг девушка рядом запела,
И песни заполнили ночь.
О, как они нежно звучали,
От первой строки до конца!
О, сколько в них было печали,
О, как в них любили сердца!
(«У цумадинской реки»,
перевод Я. Козловского)
[Там же, с. 36]

Все оттенки человеческих переживаний от печали до радости, от горя до счастья способна выразить песня, как верный друг всегда находящаяся рядом с человеком, живущая в его душе:

Где б ни был я – вблизи или в разлуке, –
Моя слеза, как песня, нелегка:
Так плачут горы, превращая в звуки
Ручьями закипевшие снега.

(«Песня», перевод И. Озеровой)
[2, с. 106]

Или в другом стихотворении:

Горский парень поет о девчонке одной,
А в кого он влюблен – отгадай.

(«Долалай!», перевод Я. Козловского)
[5, с. 59]

Горы в поэзии Расула Гамзатова символизируют и колыбель, и обитель, и источник, и цель, и идеал, и пример, и начало, и итог жизни. Поэтому в данном контексте особенное глубокое философское значение приобретают его советы приходящим в горы не брать с собой ничего, кроме песни, а уходящим с гор взять с собой, прежде всего, именно песню:

Горы возвышаются, как хоры,
Затмевая песнями луну,
Но когда поедете к нам в горы,
Песню взять должны вы хоть одну.

(«Житель гор возьмет с собой
в дорогу...», перевод Я. Козловского)
[2, с. 101]

Перед дорогою, на перепутье,
Перебирая нехитрый свой груз,
Говор ущелий в горах не забудьте,
Горскую песню, двухструнный кумуз!

(«Горцам, переселяющимся с гор»,
перевод Н. Гребнева)
[Там же, с. 46]

И ни песен их, ни тостов,
Кто слышал, тот не забудет –
Это гор моих высоких
Замечательные люди.

(«Горцы», перевод Я. Козловского)
[Там же, с. 52]

Песня – лучшее выражение взаимопонимания между верными друзьями. Не просто собратями по перу,

а настоящими преданными друзьями были Расул Гамзатов и Мустай Карим:

Скоро песни вернувшихся стай
Зазвелят над разбуженной чащей.
Хорошо, что ты рядом, Мустай,
Верный друг и поэт настоящий!

(«Мустаю Кариму»,
перевод Я. Козловского)
[1, с. 233]

Песня нужна и людям, и животным, и ручьям:

И если песня чабана
Над стадом не звучит,
Не ест овечка ни одна, –
Теряет аппетит.

(«Чох», перевод
Я. Козловского)
[6]

И с новой силой в этот светлый час
Ручьи в горах заводят песнопенья,
Вот так звенит в руках ашуга саз,
Когда придет к ашугу вдохновенье.

(«После дождя»,
перевод Я. Козловского)
[2, с. 383]

На этом этапе урока (мероприятия) можно кратко рассказать ученикам о народных певцах – ашугах и предоставить им возможность послушать, как звучит музыкальный инструмент – саз, сопроводив это видеорядом.

Многоликая жизнь природы проявляется песенным звучанием. Поет река Койсу, поет Каспийское море...

И песню свободы и счастья запев,
Выносишь ты воды свои на простор.

(«Аварская Койсу»,
перевод Н. Гребнева)
[Там же, с. 65]

В веселый час оно поет, звеня,
И глухо бьется в час большого горя.

(«Каспий», перевод Н. Гребнева)
[Там же, с. 33]

Поэтому, соприкасаясь с душой поэта, каждая былинка, каждый ручеек становятся нотой, звуком бесконечно поющей песни жизни:

И в руках – не зеленая хрупкость листочка,
А для песни готовое поле листа.

(«Мне не кажутся Карловы Вары с вершины...», перевод И. Озеровой)
[2, с. 15]

Песня в стихах Расула Гамзатова – это выражение признательности, уважения, благодарности, добрая память о выдающемся человеке. В стихотворении, посвященном Ахмеду Цурмилову, Гамзатов писал:

Восемь струн у твоей мандолины,
Восемь тысяч мелодий при них.

(«Сядем, друг, на пороге долины...», перевод Я. Козловского)
[1, с. 236]

Эти слова с полным основанием можно отнести и к самому поэту:

Высокий, низкий – тон любой струны –
Не все ли голоса тебе даны?

(«Поэту», перевод Е. Николаевской)
[6]

Все песни, вышедшие из-под пера поэта, окрыленные мелодией его души, песни и матерей, и отцов, и сыновей, и вод, и деревьев, и птиц – воспевают все доброе, чистое, светлое, великое, вечное, объединенное емким понятием «Родина»:

И где б я ни жил,
Моя песня стремится
К родимым аулам,
К любимой столице...

(«Всему я на свете...», перевод Н. Гребнева)
[7]

Посвящу тебе звонкие гимны
И слова, превращенные в стих.

(«Мне ль тебе, Дагестан мой былинный...», перевод Н. Гребнева)
[8, с. 13]

Самая лучшая песня каждого человека в отдельности и всех людей, живущих на земле, по мнению Расула Гамзатова, – это его Родина:

Она прошла сквозь горные хребты,
Через сердца десятков поколений.

(«Песня о счастье», перевод Н. Гребнева)
[6]

Становление человека как личности, преодолевающей любые препятствия на пути к духовному совершенствованию и высоконравственной самореализации, происходит благодаря песне и содружественному сотрудничеству:

«О снежные горы и снежное поле,
Как я одолел вас ненастной порой?»
«Ты смог одолеть нас, но не оттого ли,
Что песня и друг были рядом с тобой?»
«О горная речка с крутым водопадом,
Как мог перейти я твой бурный поток?»
«Когда бы не песня, не спутник твой
рядом,
Вовек ты меня одолеть бы не смог».

(«О снежные горы и снежное поле...», перевод Н. Гребнева)
[4]

Песня роднит людей разных национальностей, и географически близких, и дальних. Песня интернациональна по своей сути, она именно тот Богом данный ген, который утверждает великий закон человеческого общежития и единства: «Все люди – братья». Песня роднит не только всех, живущих на Земле, но сближает землю с небом. Таким

образом, песня в стихах Расула Гамзатова – это гармония всего сущего в мире и во всей Вселенной:

Возьми слова мои, и если
В них землю с небом породнишь,
Они, пожалуй, станут песней,
Взлетев как птицы с горских крыш.

(«Рождение песни»,
перевод Я. Козловского)

[6]

В заключительной части этого урока (мероприятия) наряду со стихами Расула Гамзатова о песнях прозвучат стихи, положенные на музыку и ставшие любимыми песнями многих поколений. Это песни о любви, дружбе, верности, взаимопонимании, памяти, в том числе: «Берегите друзей» (композитор П. Аедоницкий), «Есть глаза у цветов» (композитор О. Фельцман), «Желтые листья» (композитор Я. Френкель), «Колыбельная» (композитор О. Фельцман), «Разве тот мужчина» (композитор О. Фельцман), «Я эти руки женские целую» (композитор А. Экимян), «Исчезли солнечные дни» (композитор Р. Паулс), «Журавли» (композитор Я. Френкель).

Продуктивным способом целенаправленной трансляции в сознание школьников культурных ценностей поэзии Расула Гамзатова и других представителей многонациональной литературы становится интегрированное изучение русской литературы и поэзии народов России [10]. В ходе его реализации происходит обращение на уроках русской литературы к произведениям литературы народов России в качестве художественной иллюстрации эпизода, мотива, образа с элементами сопоставительного анализа. Рассмотрим конкретные примеры такой работы со стихотворениями

Гамзатова при изучении произведений русской литературы, входящих в школьную программу.

При изучении в 5 классе отрывка из поэмы Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос» можно обратиться к стихотворению Р. Гамзатова «Женская ноша» (перевод Я. Козловского). Эти произведения объединяет образ женщины, выписанный авторами с любовью, восхищением, преклонением, уважением, осознанием его истинного величия. И русских, и аварских женщин (а также и женщин других народов) роднит их красота, материнское чувство любви ко всему сущему, трудолюбие, терпение, та жизнеутверждающая сила, которая помогает им нести на своих хрупких плечах «тяжелую ношу».

Вопросы и задания:

1. Какие черты женщины изображают в своих произведениях Н.А. Некрасов и Р. Гамзатов?
2. Какими должны быть мужчины, чтобы быть достойными любви женщин, изображенных в этих произведениях?
3. Напишите сочинение, используя в нем цитаты из этих и других известных вам стихотворений, посвященных женщине.

При изучении в 6 классе романа А.С. Пушкина «Дубровский», завершая разговор с учащимися о трагической судьбе Владимира Дубровского и эволюции его образа, при анализе эпизодов «Ранение, полученное Дубровским при попытке освобождения Маши Троекуровой» и «Защита последнего рубежа», можно обратиться к стихотворению Р. Гамзатова «Кровь и слезы» (перевод Н. Гребнева).

Вопросы и задания:

1. Как проявляет себя Дубровский в эпизоде попытки освобождения Маши? Какое распоряжение он отдает своим товарищам, несмотря на полученное ранение?
2. Можно ли сопоставить образ Дубровского и настоящего мужчины в стихотворении Р. Гамзатова «Кровь и слезы»? В чем их сходство?
3. Используя библиотечные и интернет-ресурсы, а также примеры из личного опыта, составьте портрет современного настоящего мужчины.

При изучении сказа Н.С. Лескова «Левша» в 6 классе на завершающем этапе урока, посвященного судьбе тульского мастера, подковавшего английскую блоху, удивившего своим мастерством и русского царя, и англичан, прославившего Отечество и умершего в бедности и безвестности, претерпев немало унижений и мытарств, целесообразно обратиться к стихотворению Р. Гамзатова «У кубачинцев» (перевод Я. Козловского).

Вопросы и задания:

1. В чем сходство тульского мастера Левши и мастеров, изображенных в стихотворении Р. Гамзатова?
2. Прокомментируйте строчки стихотворения Р. Гамзатова «Нетороплива чуткая рука», «В глазах – любовь, а в сердце – вдохновенье», «Спины не разгибает он часами» примерами из текста сказа Н.С. Лескова.
3. Как расширились и обогатились ваши представления о мастерстве после прочтения сказа Н.С. Лескова и стихотворения Р. Гамзатова? В чем сходство и своеобразие

авторской позиции в этих произведениях?

Один из уроков по повести Л.Н. Толстого «Детство» в 7 классе целесообразно полностью посвятить образу матери в этом произведении. На этом уроке, опираясь на воспоминания Л.Н. Толстого, важно поговорить с учениками о нежности, верности, заботливости, жертвенности, красоте материнской любви и о великой миссии матери в нашем мире. В этом поможет отрывок «Воспеваю то, что вечно ново...» из поэмы Р. Гамзатова «Берегите матерей!» (перевод Ю. Нейман).

Вопросы и задания:

1. Какими оттенками чувств окрашены воспоминания Л.Н. Толстого о матери?
2. Что сближает образы матерей в повести Л.Н. Толстого и поэме Р. Гамзатова?
3. Почему Р. Гамзатов во вступлении к поэме «Берегите матерей!», произнося слово «мама», призывает встать павших и живых людей, деревья, травы, цветы, горы?

Завершая изучение повести «Детство» Л.Н. Толстого, можно обратиться к стихотворению Р. Гамзатова «Детство» (перевод Н. Гребнева).

Вопросы и задания:

1. Какие чувства и впечатления вызвали у вас прочитанная повесть Л.Н. Толстого и стихотворение Р. Гамзатова?
2. В чем сходство отношения Л.Н. Толстого и Р. Гамзатова к детству? Как это отношение выражено в повести и стихотворении?

При изучении рассказа И.С. Шмелева «Как я стал писателем», беседа

с восьмиклассниками о становлении писателя, о том, как ребенок, с любопытством вникая в окружающие его предметы и явления, вбирая в себя, как воздух, полный неизведанного мир, начинает чувствовать потребность самовыражения в слове, и происходит одно из чудес света – проба пера, как неожиданно и в то же время втайне ожидаемо приходит первое признание, и юный автор, созерцая под своим напечатанным творением свою фамилию, испытывает противоречивые чувства, странную смесь сладости и страха, гордости и обостренной ответственности, целесообразно прочитать произведение Р. Гамзатова «Первое стихотворение» (перевод Я. Козловского).

Вопросы и задания:

1. Сопоставьте процесс написания и опубликования первого произведения, чувства, испытываемые юными авторами в рассказе и стихотворении. Что сближает И.С. Шмелева и Р. Гамзатова?
2. Как вы думаете, что помогало авторам рассказа и стихотворения стать писателем и поэтом?
3. Какое значение в контексте рассказа и стихотворения имеет слово «другой»?
4. Используя библиотечные и интернет-ресурсы, подготовьте сообщение о начале творческой деятельности своего любимого поэта или прозаика.

Анализируя в 9 классе часть романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» «Максим Максимыч», сочувствуя старому вояке, с нетерпением ждущему встречи со своим бывшим соратником, можно обратиться к стихотворению Р. Гамзатова «Не пришел друг» (перевод Е. Николаевской).

Вопросы и задания:

1. Сопоставьте образ Максима Максимыча с образом адресата поэта в стихотворении, а образ Печорина с образом друга, не пришедшего на встречу. В чем их сходство и различие?
2. Как вы понимаете последнее четверостишие стихотворения Р. Гамзатова «Не пришел друг». Рассмотрите его в сопоставлении с историей Печорина?
3. Используя библиотечные и интернет-ресурсы, а также личный опыт, подготовьте сообщение о примерах настоящей дружбы.
4. Напишите сочинение-рассказ на тему «Я друга жду...», основываясь на личном опыте или на материале прочитанных литературных произведений.

При изучении романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир» в 10 классе, анализируя эпизод, когда накануне Бородинского сражения, случайно встретившись с Пьером, Долохов со слезами на глазах просит у него прощения, и говоря с учениками о мотиве прощения в романе, можно обратиться к стихотворению Р. Гамзатова «Прости» (перевод Н. Гребнева).

Вопросы и задания:

1. Почему Долохов просит прощения у Пьера? Что это значит – попросить прощения? В каких случаях и все ли люди способны просить прощения у ближних?
2. Каким предстает перед нами образ лирического героя стихотворения Р. Гамзатова «Прости»?
3. Найдите и прокомментируйте точки соприкосновения этого стихотворения и указанного эпизода романа.

Одна из важнейших художественных деталей романа, знаменующая итог жизненных исканий Пьера Безухова, – глобус, состоящий из живых капель. Анализируя этот эпизод, стоит прочесть стихотворение Р. Гамзатова «На уроке учитель мне глобус вручал...» (перевод Н. Гребнева).

Вопросы и задания:

1. Какое влияние на Пьера Безухова оказал Платон Каратаев?
2. Что символизирует увиденный Пьером во сне глобус, состоящий из живых капель?
3. Сопоставьте ключевые слова стихотворения Р. Гамзатова с концептуальным значением ключевого слова «капля» в романе Л.Н. Толстого.
4. Как осмыслена связь человека с жизнью в романе Л.Н. Толстого и в стихотворении Р. Гамзатова?

Составлению характеристики главного героя романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» Григория Мелехова может поспособствовать текст стихотворения Р. Гамзатова «Не к лицу мне ловчего повадки» (перевод Я. Козловского).

Вопросы и задания:

1. Проиллюстрируйте текст стихотворения Р. Гамзатова примерами из романа М.А. Шолохова.
2. Что общего можно отметить у лирического героя стихотворения и Григория Мелехова?

Предлагаемая интегративная методика на протяжении многих лет успешно апробируется на уроках литературы в Кушнаренковском многопрофильном профессиональном колледже имени Д.Б. Мурзина и на практических занятиях со студентами и магистрантами Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы в Уфе по дисциплинам «Теория и методика обучения русской литературе» и «Диалог культур в литературе: теория и практика».

Постижение доминирующих концептов в творчестве писателей разных народов способно обогатить и конкретизировать мировоззрение обучающихся, стать основой культурологического подхода в обучении литературе и патриотического воспитания современных школьников.

Библиографический список

1. Гамзатов Р. Берегите друзей: стихи. М., 2003.
2. Гамзатов Р. Завещание: избранные стихотворения / сост. С. Гамзатова. Махачкала; М., 2023.
3. Гамзатов Р. Из книги «Песни гор». URL: https://fondgamzatova.ru/stihi_pesni_gor (дата обращения: 18.06.2023).
4. Гамзатов Р. Книга «Собрание стихотворений и поэм». URL: <https://litlife.club/books/174536/read?page=117> (дата обращения: 18.06.2023).
5. Гамзатов Р. Песни гор. Письмена. Патимат: книга стихотворений. М., 1983.
6. Гамзатов Р. Полное собрание стихов и поэм. URL: <https://coollib.com/b/546053-rasul-gamzatovich-gamzatov-polnoe-sobranie-stihov-i-poem/read> (дата обращения: 18.06.2023).
7. Гамзатов Р. Стихи из книги «Песни гор». URL: <https://www.rasulgamzatov.ru/stikhi/stikhi-iz-knig-raznykh-let/content/57-pesni-gor-1949.html?start=1> (дата обращения: 18.06.2023).
8. Гамзатов Р. Стихи. Махачкала, 1978.

9. *Шуралёв А.М.* Полифункциональность художественных концептов в литературном образовании: монография. Уфа, 2020.
10. *Шуралёв А.М.* Сопоставительное изучение русской литературы и поэзии народов России: учебное пособие. Уфа, 2022.

References

1. Gamzatov R. Beregite druzej: stihy [Take care of friends: poetry]. Moscow, 2003.
2. Gamzatov R. Zaveshchanie: izbrannye stihotvoreniya [Testament: Selected poetry]. S. Gamzatova (compl.). Mahachkala; Moscow, 2023.
3. Gamzatov R. Iz knigi «Pesni gor» [From the book “Mountain songs”]. URL: https://fondgamzatova.ru/stihi_pesni_gor
4. Gamzatov R. Kniga «Sobranie stihotvorenij i poem» [The book “Collection of poetry and poems”]. URL: <https://litlife.club/books/174536/read?page=117>
5. Gamzatov R. Pesni gor. Pismena. Patimat: kniga stihotvorenij [Mountain songs. Letters. Patimat: A book of poetry]. Moscow, 1983.
6. Gamzatov R. Polnoe sobranie stihov i poem [Complete collection of poetry and poems]. URL: <https://coollib.com/b/546053-rasul-gamzatovich-gamzatov-polnoe-sobranie-stihov-i-poem/read>
7. Gamzatov R. Stihy iz knigi «Pesni gor» [Poetry from the book “Mountain songs”]. URL: <https://www.rasulgamzatov.ru/stikhi/stikhi-iz-knig-raznykh-let/content/57-pesni-gor-1949.html?start=1>
8. Gamzatov R. Stihy [Poetry]. Mahachkala, 1978.
9. Shuralev A.M. Polifunktionalnost hudozhestvennykh konceptov v literaturnom obrazovanii [Polyfunctionality of artistic concepts in literary education]. Ufa, 2020.
10. Shuralev A.M. Sopostavitelnoe izuchenie russkoj literatury i poezii narodov Rossii [Comparative study of Russian literature and poetry of the peoples of Russia]. Textbook. Ufa, 2022.

Статья поступила в редакцию 30.06.2023, принята к публикации 25.07.2023
The article was received on 30.06.2023, accepted for publication 25.07.2023

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: almishur@mail.ru

К 100-летию Н.А. Демидовой

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-119-128

УДК: 378

И.В. Сосновская

Иркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

Ученый, педагог, наставник: методическое наследие Н.А. Демидовой

Аннотация. Автор статьи обращается к проблеме изучения методического наследия в контексте научной деятельности яркого ученого-методиста, профессора кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета Нины Алексеевны Демидовой. Свою задачу автор видит в том, чтобы на основе выделения ключевых методических идей ученого и направлений ее научной деятельности показать, в чем заключается значимость и актуальность исследований Демидовой для развития современной методической мысли. Важнейшим направлением научной деятельности Н.А. Демидовой является освоение ею наследия XIX и начала XX в. в контексте проблем чтения, развития творческих способностей учащихся и подходов к анализу художественного произведения. Ученый-методист продолжала развивать такие характеристики урока литературы, как его эмоциональность, ценностный характер, присутствие новизны и уместное использование разных видов искусств. Автор статьи уделяет пристальное внимание важнейшему аспекту научной деятельности ученого – анализу произведения с учетом его рода и жанра. Актуальными остаются исследования, посвященные поэтике художественных текстов на уроке, в том числе работе с художественной деталью. Методологически важными являются научные статьи Н.А. Демидовой по изучению драматических произведений. Автор подчеркивает, что в свете последних достижений в области методики обучения остаются актуальными исследования ученого по использованию на уроках литературы приемов сценического мастерства К.С. Станиславского. Особое место в статье занимает обращение к методике обзорного анализа эпических произведений, описанной в ряде статей Демидовой и ее известной монографии «Роман А.Н. Толстого “Петр Первый” в школьном изучении». В исследовании обозначена перспективность дальнейших научных

поисков, развития и обогащения методических идей Н.А. Демидовой в условиях изменившегося мира и читателя.

Ключевые слова: Н.А. Демидова, научно-методическая деятельность, методические проблемы преподавания литературы в школе, московская методическая школа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В. Ученый, педагог, наставник: методическое наследие Н.А. Демидовой // Литература в школе. 2023. № 4. С. 119–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-119-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-119-128

I.V. Sosnovskaya

Irkutsk State University,
Irkutsk, 664003, Russian Federation

Scientist, teacher, mentor: Methodological heritage of N.A. Demidova

Abstract. The author of the article addresses the problem of studying the methodological heritage in the context of scientific activities of a bright scientist-methodologist, professor at the Department of Methods of Teaching Literature of Moscow Pedagogical State University – Nina Alekseevna Demidova. The author sees her task in showing what is the significant and relevant in Demidova's research for the development of the modern methodological thought based on highlighting the key methodological ideas of the scientist and the directions of her scientific activity. The most important direction of N.A. Demidova's scientific activity is her mastering the heritage of the 19th and early 20th centuries in the context of reading problems, the development of students' creative abilities and approaches to the analysis of a work of art. The methodologist continued to develop such characteristics of the literature lesson as its emotionality, value character, novelty and the appropriate use of different types of arts. The author of the article pays close attention to the most important aspect of the scientist's scientific activity – the analysis of the work, taking into account its kind and genre. Articles devoted to the poetics of literary texts in the classroom, including work with artistic detail, remain relevant. Scientific articles by N.A. Demidova on the study of dramatic works are really important for methodology. The author emphasizes that in the light of recent achievements in the field of teaching methods the research of the scientist on the use of stage skills techniques by K.S. Stanislavsky remain acute. A special place in the article is occupied by an appeal to the methodology of review analysis of epic works, described in a number of articles by Demidova and her famous monograph "A.N. Tolstoy 'Peter the Great' in school

studies". The study outlines the prospects for further scientific research, development and enrichment of the methodological ideas of N.A. Demidova's in the conditions of the changed world and the reader.

Key words: N.A. Demidova, research and methodological activity, methodological problems of teaching literature at school, Moscow methodological school.

CITATION: Sosnovskaya I.V. Scientist, teacher, mentor: Methodological heritage of N.A. Demidova. *Literature at School*. 2023. No. 4. Pp. 119–128. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2023-4-119-128

В одном из своих рассказов «Беглые встречи» К.Г. Паустовский писал: «...в наше время прежде всего нужно воспитывать большие человеческие чувства!»¹. А в его сборнике «Золотая роза» читаем: «Есть в нашем сердце струна, она обязательно отзовется даже на слабый призыв прекрасного»². Эти два высказывания любимого писателя Н.А. Демидовой, по сути, стали ключевыми направлениями, которых она придерживалась на протяжении всей своей научно-методической деятельности: эмоционально-эстетического наполнения уроков литературы и нравственно-эстетического воспитания читателя-школьника. В этом контексте многие ее научные статьи и материалы к урокам по программам под редакцией Г.И. Беленького и Т.Ф. Курдюмовой посвящены красоте человеческих взаимоотношений, человеческого характера и чувств героев, глубине их эмоционального мира и ценностного отношения к жизни. Она сама была человеком и ученым духовно светлым, нравственно безупречным

и была искренне убеждена: «Человек, понимающий суть красоты человеческих отношений, далек от эгоистических устремлений в общении с окружающими: он честен, порядочен, совестлив» [3, с. 43].

Н.А. Демидова пришла в методическую науку от учительского стола в середине 1950-х гг., можно сказать, в тот период, когда методика преподавания литературы набирала своих научные обороты, постепенно наполнялась своими творческими идеями, книгами, именами. Это было поколение уже состоявшихся ученых-шестидесятников: В.В. Голубкова, Н.И. Кудряшова, Н.Д. Молдавской, В.А. Никольского, Г.И. Беленького, А.М. Докусова, Т.В. Чирковской, Н.О. Корста, Н.В. Колокольцева и др.

Спектр методических проблем, которые разрабатывала Н.А. Демидова, был достаточно широк: это и изучение произведений в их родовой специфике, и вопросы восприятия художественных произведений, и проблемы анализа поэтики и стиля писателя, и специфика изучения драмы в школе, и проблемы урока литературы, в том числе и уроков обзорного изучения. Среди этих и других методических проблем,

¹ Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 8 т. М., 1969. Т. 7. С. 463.

² Паустовский К.Г. Золотая роза. Повести и рассказы. М., 1983. С. 57.

конечно, есть такие, которые позже были досконально исследованы, а есть такие, которые по своему научному и методическому уровню не потеряли своей актуальности и могут быть сегодня для многих отправной точкой дальнейших исследований.

Важно отметить, что Н.А. Демидова считала необходимым формирование у студентов и аспирантов исторического сознания («...в течение семнадцати лет Н.А. Демидова вела аспирантский семинар» [2, с. 5]). Поэтому, какой бы методической проблемы они ни касались в своих трудах, педагог постоянно выстраивала вертикаль методических знаний, опираясь на труды известных ученых XIX в. Особенно любимыми с точки зрения сферы ее научных интересов были труды В.П. Острогорского, Ц.П. Балталона, В.В. Данилова. Будучи романтиком по природе и ученым исключительно творческим, с живым воображением, она особенно увлекалась и увлекала своих учеников экспериментальной методикой 1920-х гг.: трудами С.И. Абакумова, Н.М. Соколова, М.А. Рыбниковой. Книги этих педагогов были для нее настольными.

У Н.А. Демидовой не было специальных исследований непосредственно по уроку литературы, но во многих своих статьях она высказывала мысли об уроке, которые для нас сегодня являются действительно важными. Так, например, она писала об обязательном присутствии «элемента новизны» на уроках литературы: «Для того, чтобы пробудить интерес к работе над изучаемым произведением, необходимо сообщать учащимся нечто новое, еще непознанное

ими в процессе первоначального чтения...» [Там же, с. 168].

Сегодня, к сожалению, учитель все меньше и меньше читает на уроке вслух выразительно. Н.А. Демидова большое значение придавала выразительному чтению художественного текста как этапу урока: «Хорошее чтение учителя <...> поможет слушающим воссоздать в своем воображении картины, нарисованные художником, почувствовать их красоту и эмоционально пережить услышанное» [Там же, с. 118]. Отдавала должное эмоциональной составляющей урока литературы, связывая это со спецификой самого предмета: «Необходимо, чтобы урок литературы был уроком эстетических переживаний, чтобы он воздействовал на эмоциональную сферу учащихся» [Там же].

Разделяя взгляды ленинградской методической школы, Н.А. Демидова была убеждена, что «...литература в союзе с другими искусствами сильнее воздействует на мысли и чувства учеников, способствует возникновению в их воображении более ярких образов» [3, с. 36]. В то же время методологически важным является ее высказывание о целесообразности применения смежных видов искусств на уроке. Так, например, о привлечении музыки на урок она писала: «Привлечение музыки на уроках литературы возможно и желательно в том случае, если оно органично входит в урок, связано с темой текста, изучаемого произведения» [2, с. 118].

Отдельное внимание ученый-методист уделяла разработке обзорных литературных уроков и уроков-семинаров в старших классах. Н.А. Демидова была убеждена, что «...семинарское

занятие по литературе – особая форма организации учебного процесса, способствующая развитию интеллектуальной активности учащихся» [2, с. 179]. Особо она выделяла исследовательские семинары по изучению поэтики художественных произведений, например: «Художественная деталь в рассказах А.П. Чехова» или «Поэтика прозы Н.В. Гоголя».

«Н.А. Демидова была тонким и чутким филологом, удивительно чувствуя текст и глубоко проникая в его художественные нюансы» [7, с. 162]. Каких бы сторон и граней художественного произведения она ни касалась, делала это серьезно и основательно. Проблемы школьного литературного анализа в аспекте рода и жанра произведения, разрабатываемые московской методической школой, были ключевыми практически во всех ее трудах и методических рекомендациях для учителей-словесников. Углубленной работе с текстами, в том числе приемам работы с образом-персонажем, пейзажем, художественной деталью, посвящены статьи по изучению произведений Чехова, Грина, Паустовского, Куприна, Тургенева, Гоголя. Ее привлекали филологические раскопки текста, поиск значимых и знаковых подробностей и деталей, и этим она увлекала и нас, своих учеников: «Знакомство учащихся с поэтикой изучаемого произведения поможет им войти в особый мир, почувствовать его своеобразие, рассмотреть художественное произведение изнутри...» [1, с. 18]. Причем к разным текстам она всегда подходила по-разному, избегая шаблонов и стереотипов, опираясь на своеобра-

зие и специфику стиля того или иного писателя. «Для каждого художественного произведения мы ищем свой путь анализа, который обусловлен особенностью восприятия его учащимися и жанрово-композиционной структуры» [2, с. 52]. И далее: «Найти верный тон, значит почувствовать умом и сердцем глубину мыслей и чувств писателей...» [Там же]. «Свой путь» и «верный тон» соотносились с понятием «ключа к анализу», которое ввел в свое время самарский методист Я. Зунделович и о котором мы не раз слышали от Нины Алексеевны, а потом и сами писали в своих статьях. Так, например, ключами к анализу повестей Н.В. Гоголя становится художественное пространство и художественное время [2]. Ключами к анализу К.Г. Паустовского были элементы выразительного мира: цвет, звук, запах, т.е. сенсорика, с помощью которой можно передать всю прелесть природы произведения писателя. Это позволяет предлагать учащимся задания, связанные с развитием воссоздающего и творческого воображения, а также применять живопись на уроке. Ключом к анализу рассказа И.С. Тургенева «Бирюк» являлся конфликт в художественном произведении – внутренний и внешний; а к анализу тургеневских стихотворений в прозе – художественная деталь. Заметим, что понятие «ключ» сегодня особенно актуально в связи, например, с обзорным изучением текстов и с изучением большого эпического произведения.

Внимание к художественной детали как к образному смысловому элементу художественного текста всегда было в поле филологического зрения

ученого. Н.А. Демидова была убеждена, что «...внимание к художественной детали развивает литературную зоркость учащихся, способствует развитию читательского воображения» [2, с. 110].

С особым трепетом, увлечением и любовью Н.А. Демидова относилась к анализу драматического произведения. Сказались и детские сценические опыты в домашнем театре, и юношеские увлечения театром, и драматический кружок, которым она руководила в школе как молодой учитель. Эмоциональная, артистичная, она обладала редким даром «сказителя», великолепно владела чтением по ролям, читала наизусть в лицах целые страницы из драматических произведений. Практически все статьи, посвященные анализу драматических произведений в школе, являются программными и методически важными для тех, кто занимается или думает заниматься этой методической проблемой. Ученый пишет: «В школе <...> любое драматическое произведение рассматривается в первую очередь как литературное, обладающее своей спецификой, и наша задача – познакомить учащихся с некоторыми законами драмы <...>, помочь им стать хорошими зрителями, но главное – научить их читать пьесу <...>, ввести учащихся в мир драматического произведения [Там же, с. 31]. Именно поэтому Нина Алексеевна считала важным дать учителю такой инструментальный анализ драмы, который требует большого воображения и мастерства читателя. В статье «Особенности анализа драматического произведения, обусловленные его спецификой»

ученый выделяет и описывает целый спектр творческих приемов, обусловленных спецификой этого рода литературы: «режиссерский комментарий, создание мизансцен», «рассказ о сценической истории пьесы, рассказ о работе над ролью разных актеров, прослушивание исполнения роли с последующими ответами на вопросы, анализ ремарок, анализ афиш, работа с заглавием пьесы через обращение к черновикам, привлечение кинофрагментов, выразительное чтение отдельных сцен и др.» [4, с. 26]. Настольными в этом контексте были для нее книги К. Станиславского «Моя жизнь в искусстве» и М. Кнебель «Поэзия педагогики».

Обращение к системе К. Станиславского при изучении драматического произведения не было для нее случайным. Методика «действенного анализа» пьесы, работа с подтекстом, выделение главного события в пьесе как ключа к анализу, восстановление и характеристика эмоционально-психологического состояния героев, психологическая реконструкция, психологические этюды, – таков неполный перечень тех приемов из системы Станиславского, которые предлагала и описывала Н.А. Демидова применительно к школьному анализу драмы на уроке. К сожалению, многое осталось только в черновиках ученого и в беседах с нею.

Уделяла Н.А. Демидова внимание и обзорному изучению драматического произведения, что тоже сегодня немаловажно. И в этом контексте интерес представляют не сами тексты, которые она выбирала (это пьесы советского периода), а методика обзорного анализа, опирающаяся

на проблемные, опережающие и индивидуальные задания: подготовленное чтение учащимися отдельных сцен; ответы на проблемные опережающие вопросы; индивидуальные задания для наиболее сильных учащихся (сообщение аналитического характера); рассказ о мыслях и чувствах героя с опорой на анализ реплик, ремарок и др.

Конечно, эти материалы написаны достаточно давно и анализируются произведения, которые изучались в школах по советским программам (например, «Любовь Яровая» К. Тренева). Но таково, по словам ученого, было требование времени и необходимость «изображения психологии человека – участника тех исторических событий» [6, с. 29].

Монография Н.А. Демидовой об обзорном изучении романа «Петр Первый» является, на наш взгляд, особенно актуальной, потому что большие эпические произведения в школе мы сегодня вынуждены читать обзорно, через отдельные главы, эпизоды, темы, проблемы. Современный учитель ищет возможные методические пути и методы анализа таких текстов, позволяющих изучить их в максимально короткие сроки, но эффективно. В своей книге, посвященной обзорному изучению этого романа, ученый писала: «Обзорное изучение произведения в школе имеет свою специфику. <...> Поможем учащимся проникнуть в новый для них мир чувств, мыслей, образов» [2, с. 185]. И еще: «Наша задача так провести обзор, чтобы у большинства учащихся появился интерес к нему, желание его прочитать» [Там же, с. 183]. В своей книге Н.А. Демидова предлагает рас-

пределение материала по урокам в аспекте примерного планирования (три урока), а также описывает конкретную методику обзорного изучения с опорой на индивидуальные и групповые задания опережающего, проблемного, сравнительно-сопоставительного характера: чтение эпизодов из романа с их сопутствующим анализом; проблемные вопросы и задания, активизирующие познавательную деятельность; комментированный и самостоятельный анализ одного эпизода; изучение критической литературы и подготовка сообщений; сообщения учащихся по картинам В. Сурикова, В. Серова, иллюстрациям Д. Шмаринова; индивидуальные задания по анализу фрагментов из фильмов «И академик, и герой» и «Петр Первый» [5].

В процессе анализа образов героев ученый предлагает использовать разные методы и приемы: чтение и анализ самых ярких сцен, выразительное чтение монологов и диалогов, прием внутреннего жеста, анализ отдельных реплик, анализ портретов и речевой характеристики героев. Ключевыми темами и проблемами для обсуждения на уроках Н.А. Демидова предлагает следующие: «Русский национальный характер в романе», «Роль личности в становлении государства», «Формирование новой интеллигенции», «Проблема социальных и нравственных противоречий», «Судьба русского народа». Конечно, через весь этот материал проходит сквозная мысль о специфике исторического романа, о традициях и новаторстве в сознании этого жанра. С точки зрения конкретной и вполне доступной методики эту

монографию ученого еще предстоит оценить по достоинству.

К слову сказать, каких бы научно-методических проблем ни касалась в своих трудах Н.А. Демидова, во всех ее работах теория всегда органично соединялась с практикой так, что читателю было понятно, как, когда, с кем и при каких условиях будет работать тот или иной метод, прием, задание. Подобное системное освоение профессиональных методических умений составляет, по ее убеждению, основу для развития гибкого методического мышления у читателей-словесников. В одной из своих статей она писала: «...у значительного числа начинающих учителей нет гибкости методического мышления и следствием этого явления однообразие методов и приемов, применяемых на уроках, стереотипность методических решений» [2, с. 11].

С этой точки зрения ее статья «Самостоятельная работа студентов по методике преподавания литературы как одно из средств формирования творчески мыслящего учителя-словесника» является действительно обучающей и современной; ученый-методист предлагает целый спектр индивидуальных и групповых заданий для студентов сравнительно-сопоставительного, проблемного и творческого характера, методические задачи для изучения темы, рекомендации по составлению уроков; темы и рекомендации по разработке методического руководства как итоговой работы по дисциплине [Там же]. «Наша задача в настоящее время, – справедливо писала Н.А. Демидова, – не только научить основам науки, в частности методике преподавания

литературы, но и тому, как учиться самостоятельно» [Там же, с. 18].

Эти слова профессора Н.А. Демидовой звучат сегодня особенно современно. Она считала, что необходимо готовить учителя «нового типа», который бы умел критически и осознанно оценивать любую учебную ситуацию, принимать правильные решения, гибко реагировать на возникающие проблемы, искать варианты их решения. Поэтому ученый была убеждена, что необходимо открывать студентам «новые пути в преподавание литературы, чтобы им не пробираться ощупью, наугад, без надежных руля и ветрил» [Там же, с. 13].

Ее профессиональными качествами были потребность узнавать новое, осваивать неожиданное и оригинальное знание, не бояться трудностей, ошибок. Отдавая дань традициям, она видела и умела подсказать новые пути в развитии методической мысли, осознавала и оценивала в 1990-е гг. влияние на методiku новых концепций и открытий в психологии, синергетике, герменевтике. За всем этим стояла богатейшая эрудиция человека, пребывающего постоянно в творческом состоянии духа.

Будучи профессионалом в методике преподавания литературы, Н.А. Демидова всегда предъявляла очень высокие требования к своим аспирантам, внушала такой дух победности, с которым хотелось искать и творить. «Ни дня без строчки!» – таково было кредо ученого и таков был стиль ее жизни – за письменным столом со старинной настольной лампой. До самого последнего дня она жила жизнью настоящего большого ученого, отдавшего своей науке всю себя, честно и без остатка.

Библиографический список

1. Демидова Н.А. Вопросы изучения поэтики художественных произведений в школе // Вопросы поэтики художественного произведения в современном литературном образовании. Голубковские чтения: сборник материалов и тезисов конференции / сост. и ред. О.Ю. Богданова. М., 1995. С. 18–20.
2. Демидова Н.А. Избранные труды / под ред. Р.В. Якименко, И.В. Сосновской. Южно-Сахалинск, 2006.
3. Демидова Н.А. Нравственно-эстетическое воздействие произведений К.Г. Паустовского на учащихся // Нравственно-эстетическое воспитание учащихся на уроках литературы в средней школе: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. А.В. Дановский. М., 1988. С. 34–46.
4. Демидова Н.А. Особенности анализа драматического произведения, обусловленные его спецификой // Современные вопросы анализа литературного произведения в школе: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Н.А. Демидова. М., 1986. С. 21–33.
5. Демидова Н.А. Роман А.Н. Толстого «Петр Первый» в школьном изучении: пособие для учителя. М., 1971.
6. Демидова Н.А. Урок по обзорной теме «Советская литература 1917–1929 годов» (тема гражданской войны в прозе и драматургии) // Литература в школе. 1979. № 5. С. 26–39.
7. Сосновская И.В. Слово об учителе: Памяти Н.А. Демидовой (1923–2006) // Литературное образование: современное состояние, перспективы, технологии. XV Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 29–31 марта 2007 г / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2007. С. 159–164.

References

1. Demidova N.A. Issues of studying the poetics of works of art at school. *Voprosy poetiki khudozhestvennogo proizvedeniya v sovremennom literatur-nom obrazovanii. Golubkovskie chteniya: sbornik materialov i tezisov kon-ferentsii*. O.Yu. Bogdanova (ed.). Moscow, 1995. Pp. 18–20. (In Rus.)
2. Demidova N.A. *Izbrannyye trudy* [Selected works]. R.V. Yakimenko, I.V. Sosnovskaya (eds.). Yuzhno-Sakhalinsk, 2006.
3. Demidova N.A. The moral and aesthetic impact of the works of K.G. Paustovsky on students. *Nravstvenno-esteticheskoevospitanie uchashihsya na urokah literatury v sredney shkole*. A.V. Danovsky (ed.). Moscow, 1988. Pp. 34–46. (In Rus.)
4. Demidova N.A. Features of the analysis of a dramatic work, due to its specificity. *Sovremennyye voprosy analiza literaturnogo proizvedeniia v shkole*. N.A. Demidova (ed.). Moscow, 1986. Pp. 21–33. (In Rus.)
5. Demidova N.A. Roman A.N. Tolstogo «Petr Pervy» v shkolnom izuchenii [Tolstoy's novel “Peter the First” in school study]. Manual for teachers. Moscow, 1971.
6. Demidova N.A. Lesson on the survey topic “Soviet literature of 1917–1929” (the theme of the civil war in prose and drama)]. *Literature at School*. 1979. No. 5. Pp. 26–39. (In Rus.)
7. Sosnovskaya I.V. A word about the teacher: In memory of N.A. Demidova (1923–2006). *Literaturnoe obrazovanie sovremennoe sostoianie perspektivy tekhnologii. XV Golubkovskiyechteniya*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2007. Pp. 159–164. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 25.02.2023, принята к публикации 25.05.2023
The article was received on 25.02.2023, accepted for publication 25.05.2023

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: sosnoirina@yandex.ru