

16+

ISSN 0130-3414

# Литература в школе

## Literature at School

2024  
№ 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](http://www.litsh.ru)

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

Издание подготовили к печати:

редактор А.А. Алексеева

переводчик М.А. Соколова

макет, компьютерная верстка Н.А. Попова

Подписано в печать 15.08.2024 г.

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

Объем 8,0 п.л. Тираж 1000 экз.

© МПГУ, 2024

# iterature at School

ISSN 0130-3414

2024  
№ 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](mailto:mail@litsh.ru)

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

© MPGU, 2024

---

## 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*

**Елена Ивановна Белоусова** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

*Ответственный секретарь*

**Наталья Игоревна Фоменко** – старший лаборант 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

**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

**Олег Юрьевич Поляков** – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

**Ленка Розбоудова** – 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*

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

### *Executive secretary*

**Natalya I. Fomenko** – Senior Assistant at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

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

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

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

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

**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

**Oleg Yu. Polyakov** – ScD in Philology, Full Professor; Professor the Department of Russian and Foreign Literature and Teaching Methods, Vyatka State University, Kirov, 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

*Д.В. Сердюк, С.Р. Смирнов*

Переключка сюжетных мотивов в рождественских  
и пасхальных рассказах Л.Н. Андреева . . . . . 11

*О.В. Чагина*

Языковые особенности сказовой манеры И.С. Шмелева . . . . . 21

## СЛОВО. ОБРАЗ. СМЫСЛ

*А.Ю. Мананникова*

Музыкальный экфрасис в малой прозе 80–90-х гг. XIX века  
(на материале произведений  
Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.П. Чехова) . . . . . 33

*Цзясюань Сун*

Мотив австрийской измены в романе Л.Н. Толстого  
«Война и мир» и его источники . . . . . 44

*С.А. Румянцева*

«Рыцарь из Нюрнберга» О.Д. Форш:  
образ художника и мотивный след доктора Фаустуса  
(поиск исторического прототипа  
в рамках историко-биографического метода). . . . . 55

## ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

*И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева*

Проблема развития эмоционального интеллекта школьников  
при изучении лирических произведений . . . . . 66

*М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова*

Изменения в федеральной образовательной программе  
по учебному предмету «Литература» . . . . . 80

*М.А. Гулева*

Развитие читательской грамотности  
в общеобразовательных школах Китая . . . . . 95

*К 110-летию со дня рождения А. Кешокова*

*А.М. Шуралёв*

Поэзия А. Кешокова в контексте  
школьного литературного образования . . . . . 105

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

*В.А. Доманский*

Произведения классики  
в современных театральных постановках:  
сценические интерпретации и пастихи . . . . . 115

## OUR SPIRITUAL VALUES

*D.V. Serdyuk, S.R. Smirnov*

Intersections of narrative motifs  
in Christmas and Easter short stories by L.N. Andreev . . . . . 11

*O.V. Chagina*

Language features of the tale-telling manner  
of I.S. Shmelev . . . . . 21

## WORD. IMAGE. MEANING

*A.Yu. Manannikova*

Musical ekphrasis in short fiction of the 1880–1890’s  
(on the basis of L.N. Tolstoy’s, I.S. Turgenev’s,  
and A.P. Chekhov’s works) . . . . . 33

*Jiaxuan Song*

The motif of Austrian treason in L.N. Tolstoy’s “War and Peace”  
and its sources . . . . . 44

*S.A. Rumyantseva*

“The Knight from Nuremberg” by O.D. Forsh:  
The image of the artist and the motivic trace of Dr. Faustus  
(the search for a historical prototype within the framework  
of the historical and biographical method) . . . . . 55

## SEARCH. CREATIVITY. SKILL

*I.V. Sosnovskaya, N.P. Terentyeva*

The problem of development  
of emotional intelligence of schoolchildren  
in the study of lyrical works . . . . . 66

*M.A. Aristova, Z.N. Kritarova*

Alterations to the federal working program  
on the “Literature” academic subject . . . . . 80

*M.A. Guleva*

Developing reading literacy  
in secondary schools in China . . . . . 95

*On the 110th anniversary of A. Keshokov*

*A.M. Shuralev*

A. Keshokov's poetry in the context of school literary education . . . . . 105

## EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

*V.A. Domansky*

Classic works in modern theatre productions:

Stage interpretations and pastiches . . . . . 115

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-11-20

УДК 372.882

**Д.В. Сердюк, С.Р. Смирнов**Иркутский государственный университет,  
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

## Переключка сюжетных мотивов в рождественских и пасхальных рассказах Л.Н. Андреева

**Аннотация.** В статье исследуются сюжетные схемы и мотивы рождественских и пасхальных рассказов Л.Н. Андреева. Основным методом исследования – компаративный. Констатируется, что между разными жанрами календарной литературы в творчестве писателя существует определенная связь – автор использует как общие типажи героев, так и закрепленные за каждым типажом паттерны сюжета. Также исследуются случаи пересечения жанров по их общим признакам. При возникновении в сюжете мотива праздничного подарка он будет содержать в себе роковые коннотации и отражать общий пессимизм Андреева. Особое внимание уделяется рассмотрению публикации рассказов в их хронологической последовательности. Такой подход помогает проследить развитие сюжетных схем, определить, в каком жанре те или иные варианты развития истории появляются впервые, какие они претерпевают видоизменения, укладываются или не укладываются в жанровый канон. В границах андреевского «праздничного» интертекста функционируют важные мотивы пьянства и зооморфизма. Пьянство героев вступает в конфликт с постулируемыми христианскими праздниками и морально-этическими ценностями. Зооморфизм тесно связан с мифопоэтической темой, через которую Андреев переплетает языческое и христианское ощущение праздничного времени. Авторы статьи приходят в конечном итоге к выводу о том, что и в той, и в другой разновидности жанра у Л.Н. Андреева наблюдается тенденция постепенной пессимизации взгляда на финал своих историй, с которым из произведений не только уходит надежда на светлое будущее героев, но и сам жанр от рассказа к рассказу медленно рассыпается, теряет важные для его целостности типологические признаки.

**Ключевые слова:** Л.Н. Андреев, пасхальный рассказ, рождественский рассказ, календарная литература, жанровый канон, традиции и новаторство в литературе, сюжет

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сердюк Д.В., Смирнов С.Р. Переключка сюжетных мотивов в рождественских и пасхальных рассказах Л.Н. Андреева // Литература в школе. 2024. № 4. С. 11–20. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-11-20

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-11-20

**D.V. Serdyuk, S.R. Smirnov**Irkutsk State University,  
Irkutsk, 664003, Russian Federation

## Intersections of narrative motifs in Christmas and Easter short stories by L.N. Andreev

**Abstract.** The article investigates the plot schemes and motives of L.N. Andreev's Christmas and Easter short stories. The main research method is comparative. It is stated that there is a certain connection between different genres of calendar literature in the writer's work – the author uses both general types of characters and narrative patterns assigned to each type. Also, cases of intersection of genres based on their common features are explored. If the motif of a holiday gift appears in the plot, it will contain fatal connotations and reflect Andreev's general pessimism. Particular attention is paid to considering the publication of stories in their chronological sequence. This method helps to trace the development of narrative schemes, to determine in which genre certain options for the development of plot appear for the first time, what modifications they undergo, and whether they fit or do not fit into the genre canon. Within Andreev's "holiday" intertext, important motifs of drunkenness and zoomorphism function. The heroes' drunkenness conflicts with the moral and ethical values postulated by Christian holidays. The zoomorphism is closely connected to the mythopoetic theme, through which Andreev interweaves the pagan and Christian feeling of festive time. The authors of the article come to the conclusion that in both versions of the genre, L.N. Andreev tends to gradually pessimism his view of the ending of his stories, with which not only does hope for a bright future for the heroes disappear from his works, but also the genre itself slowly disintegrates from story to story, losing typological features that are important for its integrity.

**Key words:** L.N. Andreev, Easter short story, Christmas short story, calendar literature, genre canon, traditions and innovation in literature, storyline

CITATION: Serdyuk D.V., Smirnov S.R. Intersections of narrative motifs in Christmas and Easter short stories by L.N. Andreev. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 11–20. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-11-20

Одна из главных тенденций, которая обнаруживается с приходом в русскую литературу модернизма – жестокий пессимизм во взгляде новой литературной эпохи на традиционные жанры. В этом отношении «праздничная» литература, всегда отличавшаяся чуть большим количеством формальных ограничений, становится наиболее привлекательным объектом для искажения. Чтобы глубже понять данное явление, необходимо, на наш взгляд, рассмотреть календарные тексты писателя в порядке их написания и последующей публикации. Так можно проследить, в какой момент автор сходит с намеченной классиками жанровой «тропы» и скрывается «в темную даль» модерна.

Если применить подобный подход к пасхальному творчеству Леонида Андреева, то можно сделать вывод о том, что за исключением последнего рассказа писатель совершает лишь незначительные шаги в сторону от традиционной модели пасхального рассказа. Вплоть до «Весенних обещаний» (1903) сохраняется один из главных признаков жанра, а именно – духовное и «нравственное перерождение человека» [3, с. 256] в финале повествования. Начиная с 1898 г., в котором Андреев впервые опробовал свой талант в данном жанре, с каждой последующей публикацией финал произведений хоть и оставался каноническим, но всегда сохранял небольшую толику пессимизма: внешнее благополучие соседствовало с ощущением того, что «торжество добра над злом крайне непрочно» [8, с. 124]. Подтверждение этой мысли мы находим и в статье Э.Н. Ширванова. Исследователь дает анализ цветосветовых образов на основе празд-

ничного текста Андреева «В темную даль». В данном рассказе нет «движения от тьмы к свету, мы наблюдаем синтез тьмы и света, в котором нет торжества одного над другим» [10, с. 100].

То же можно сказать и о финалах рождественских рассказов писателя. Если в рассказах «Из жизни штабс-капитана Каблукова» (1898) и «Что видела галка» (1898) Андреев четко выписывает позитивные перемены жизни своих героев, то уже в «Ангелочке» (1899) за счет того, что сцена трагической утраты любимейшей мальчику елочной игрушки остается сокрытой от читателя, завершающее рассказ событие обретает двойственную трактовку. Даже если предположить очевидное несчастье, которое постигнет Сашку и его отца после пробуждения, есть одна деталь, которая может породить сомнение в мрачном понимании финала. В минуту, когда под действием тепла ангелочек начал таять, он «как будто шевелился» [1, с. 168], а затем «встрепенулся, словно для полета» [Там же, с. 168] – смерти восковой фигурки сопутствует и намек на ее оживление, то есть воскресение. Что же касается последнего рождественского рассказа Андреева «Смех» (1901), то он, как и последний пасхальный рассказ писателя, обладает явно выраженной трагической концовкой. Стоит отметить, что разочарование в рождественской прозе наступает у художника на три года раньше, чем разочарование в пасхальной, потому и количество пасхальных текстов превосходит тексты рождественские.

Особое внимание стоит уделить текстам, следовавшим после публикации «Смеха», которые, как нам кажется, нельзя причислить

к жанру рождественского рассказа. Зачастую причиной этого становится то, что главным образом их «рождественность» исчерпывается лишь «приуроченностью» в одних случаях основных событий, а в других случаях и событий второстепенных к самому празднику: «Город» (1902), «Ипатов» (1911), «Орешек» (1911), «Герман и Марта» (1914). Дата появления двух первых рассказов говорит о том, что они не были приурочены к праздничной публикации. Можно лишь констатировать то обстоятельство, что «Орешек» крайне близок к рождественской сказке. Данную мысль также подкрепляет то, что рассказ был опубликован первого января. И все же провести четкую грань различий между рождественским рассказом и рождественской сказкой в данном случае не представляется возможным.

Необходимо обратить особое внимание на рассказ «Покой» (1911), который своим сюжетом о встрече с чертом определенно соответствует одному из признаков рассказа святочного, однако ни временем действия, ни датой публикации со святочным циклом праздников никак не связан.

Возвращаясь к рассказу «Ангелочек», необходимо указать наиболее очевидные его сюжетные параллели с такими пасхальными текстами писателя, как «Баргамот и Гараська» (1898) и «Гостинец» (1901). Гараська в доме Баргамота – это тот же Сашка в доме Свечниковых. Оба героя попадают в совершенно чуждое для них пространство, где среди посторонних людей они получают редко встречающуюся в их жестокой жизни доброту. Роднит эти ситуации также очевидное понимание того, что счастье героев будет длиться недол-

го: закончатся праздники, и Сашка отправится обратно домой, где его ждут тяжелые материнские кулаки, а Гараська вновь вернется на Пушкарную улицу, где за очередную кражу будет еще раз избит до полусмерти. Главный герой рассказа «Гостинец» Сазонка с нетерпением ждет Пасхи, чтобы прийти в больницу и подарить своему маленькому приятелю Сенисте подарок. Больной и несчастный, но душевно абсолютно светлый ребенок становится для Сазонки тем, чем являлся ангелочек для Сашки – символом чего-то чудесного и прекрасного, дарующего надежду и пробуждающего желание жить. Финал обеих историй трагичен: восковой небожитель плавится на печи, жизнь Сенисты забирает болезнь.

Ангелочек также важен как пример одного общего для пасхального и рождественского рассказа признака – праздничного подарка. Пасхальный подарок в своем жанре гораздо чаще становится центральным предметом, вокруг которого выстраивается все повествование, чем рождественский подарок в своем. В календарной литературе Андреева встречаются оба вида подарков, однако согласно вышеуказанной тенденции пасхальные превосходят по количеству рождественские. Рядом с не единожды упомянутым ангелочком мы можем с полным основанием поставить яйцо из рассказа «Баргамот и Гараська», гривенник из рассказа «Гостинец» и пирог из рассказа «В Сабурове». Три из четырех подарков отражают трагический взгляд писателя: яичко, которое Гараська хотел подарить Баргамоту, разбилось по вине последнего; гривенник, припасенный Сазонкой для Сенисты, не успел дойти до получателя;

ангелочек, по неосторожности Сашки, оказался на печке и «превратился в бесформенный кусок обыкновенного воска» [2, с. 8]. Пусть гривенник и не играет в одноименном рассказе такой значимой сюжетобразующей роли, которая имеется у ангелочка, оба подарка вынесены в заглавие рассказов. Стоит уточнить, что под «гостинцем» Сазанка подразумевает завернутый в платок «гривенник».

Еще один общий для пасхального и рождественского рассказа признак – душевное изменение центрального героя. У Андреева метаморфоза происходит с героем согласно следующей сюжетной схеме: в жизни человека возникает другой человек, который своими поступками или словами оказывает на него большое влияние и выводит из состояния душевного сна. Среди пасхальных рассказов можно выделить следующие пары: Баргамот – Гараська, Пармен – Санька, Сениста – Сазонка, Качерин – гимназистка, Алексей Степанович – Оля. В рождественских рассказах: штабс-капитан Каблуков – денщик Кукушкин, поп – грабители. Пары Баргамот – Гараська, штабс-капитан Каблуков – денщик Кукушкин интересны тем, что их эффект двухсторонний, влияние друг на друга и приводит каждого персонажа к «воскрешению». При этом Андреев сначала разворачивает конфликт между героями, который в кульминационный момент ими преодолевается, и каждый персонаж меняется в лучшую сторону.

Сравнивая главных героев пасхальных и рождественских рассказов Андреева, нельзя не отметить некоторую их общность. Героем всех пасхальных текстов писателя становится изгой. От рассказа к рассказу изгой Андреева могут менять свой возраст

и социальное положение, однако их осознанная отчужденность или же вынужденный остракизм остаются константой. Обращаясь к рождественским текстам, мы находим, что герои последних работ писателя соответствуют признакам героя-изгоя. Главный герой рассказа «Смех» чувствует, что любимая им женщина к нему охладела, и решает подойти к ней во время маскарада, чтобы объясниться, однако его новый внешний облик вызывает только приступ хохота. Событие, которое, по большому счету, должно было сблизить героев, только отдаляет их друг от друга. «Богатый переживаниями внутренний мир героя, вся палитра его многообразных чувств» [6, с. 51] оказывается скрыта под безэмоциональной маской. Если рассмотреть данный рассказ в контексте привычной для Андреева схемы пары героев, в которой один оказывает положительное воздействие на другого, то можно сделать вывод об очевидной инверсии данного паттерна. Среди пасхальных текстов в данную инвариантную систему также не вписывается последний рассказ «Весенние обещания». В нем, как и в последнем рождественском рассказе «Смех», тяга двух героев друг к другу не только не приводит героев к воскрешению, но и оказывает негативное душевное влияние на одного из них.

Отдельно следует сказать о детских образах. Главный герой рассказа «Ангелочек» Сашка представляет собой архетипический для рождественской литературы образ бедного ребенка с улицы. Среди пасхальных текстов Андреева мы встречаем трех детей, но ни один из них не имеет такого низкого социального положения, как у Сашки, что вполне

объяснимо, так как пасхальный рассказ хоть и наследует в известной степени от рождественского детскую тематику, однако лишен жесткой ориентации на социальную проблематику. Самой близкой парой для Сашки будет Качерин из рассказа «Праздник» (1900). Оба мальчика – гимназисты; оба, несмотря на то что не разделяют восторга от наступившего для всех счастья, тем не менее сталкиваются с каким-то важным атрибутом праздника и очаровываются им. Сашке не нравятся веселые дети, крутящиеся вокруг «крикливой», «наглой», «чуждой», «враждебной» елки, но именно на ней и висит тот чудесный ангелочек. Качерин, выйдя на улицу в Светлое Христово Воскресение, «с поразительной ясностью представился самому себе в виде какого-то отверженца, Каина, на котором лежит печать проклятия. Весь мир живых людей и неживых предметов говорил на одном веселом, звучном языке. Качерин один не понимал этого языка и мучился от дикого сознания одиночества» [1, с. 189]. Но когда он заходит в гимназическую церковь, его взгляд приковывает гимназистка одного с ним возраста; образ молящейся захватывает его, и тогда автор заключает: «Наступил праздник и для Качерина» [Там же, с. 192].

В статье «Аксиология пасхального рассказа в творчестве Л. Андреева и И. Шмелева» [5] утверждается, что можно говорить о «детских» чертах некоторых взрослых героев писателя: «За внешней холодностью Пармен скрывает чистое, почти детское сознание и светлую душу» [Там же, с. 268]. Можно также вспомнить детский восторг отца Сашки, который подобно своему сыну очаровывается восковой фигуркой.

Следует особо отметить, что многие герои пасхальных рассказов Андреева обладают «звериными» повадками. Перевоплощение в страшных «оборотней» происходит с героями в минуты ужасного отчаяния или в момент высокого эмоционального напряжения и чаще всего выражается в разных вариациях дикого воя: «...упал лицом на землю и *завыл*, как бабы воют по покойнике» [1, с. 48]; «...из груди его вырывается снова тот *жалобный и грубый вой*, который так смутил Баргамота» [Там же, с. 51]; «...он мысленно произносил упреки, которые он сделал бы теперь, если бы пришел Меркулов, но они не складывались в фразы и переходили в *дикий и неосмысленный крик*» [Там же, с. 186]; «...крику у нее не было, а только *дикий визг*, в котором трудно было разобрать слова» [Там же, с. 485]; «...она ничего не понимала и в *диком ужасе царапалась ногтями и выла*» [Там же]. Некоторые герои, наоборот, лишены звериного поведения, но видят зверей в других: «Потерявшийся, он шел к людям с безмолвным вопросом – и все людские лица казались ему *плоскими и тупыми, как у зверей*, а речи их ненужными, вздорными и лишенными смысла, как *бред или мычание животного*» [Там же, с. 97].

Один из рождественских текстов писателя также являет нам пример зооморфных героев. В статье «Бинарные оппозиции в рождественском рассказе Л. Андреева «Ангелочек» [9] подробно проанализированы все звериные черты главного героя Сашки. Есть внешний взгляд взрослых, которые нередко именуют мальчика «щенком». Сам автор, называя героя «волчонком», также вписывает его в зооморфный код. Эти примеры вновь демонстрируют схожесть

Сашки с некоторыми героями пасхальных текстов.

Наиболее близкую смысловую переключку мы наблюдаем между Гараськой и Парменом, где образ первого содержит в себе собачью семантику, а образ второго – волчью. Когда по вине Баргамота разбивается пасхальное яичко, Гараська завывает «без слов, *по-собачьи*» [1, с. 48]. Пармен на зиму устраивается сторожем в лес, по ночам он слышит «*волчий* протяжный вой» [Там же, с. 97]. Хоть Пармен сам не срывается на вой, но он практически живет с волками (уместно вспомнить пословицу: «С волками жить – по-волчьи выть») и при этом дичится людей. Если мальчик Сашка сравнивается с детенышем волка и собаки, то взрослые герои, напротив, сопоставляются с половозрелыми особями животных.

В зооморфной теме есть еще одна важная деталь: события рассказа «Ангелочек» происходят на Рождество, а это, «по народным поверьям, время волчьего разгула, завершающегося после Крещения» [9, с. 128]. Таким образом, через совмещение семантики христианского и народного праздника Андреев прорабатывает мифопоэтическую основу рассказа. Кстати, подобный пример мы можем наблюдать и в пасхальных произведениях писателя. Гараська «зимой куда-то исчезал, с первым дыханием весны появлялся» [1, с. 47], а Пармен до весны устраивается сторожем в лес. Таким образом, умирая на исходе осени и воскресая с началом весны, они живут по принципам солярного цикла. Может показаться, что в акте символического воскрешения имеет место уподобление главных героев Христу, что вполне укладывается в канон пасхального рассказа, одна-

ко «воскресение в русской духовной традиции понимается не как повторение природного цикла, а как переход в качественно иное измерение» [4, с. 379]. Языческий календарный цикл, построенный на почитании земли, подчеркивает природную, звериную черту андреевских персонажей. Можно также привести пример из рассказа «Весенние обещания», главный герой которого по призванию кузнец, а, как известно, кузнец – образ народный, связанный с нечистой силой и миром духов.

При этом было бы неверно утверждать, что Андреев заменяет или подменяет язычество христианством, как это зачастую происходило в «праздничных» рассказах М. Горького. Скорее всего, эти две модели восприятия накладываются друг на друга. Не случайно, наряду с описанием традиционных атрибутов празднования Пасхи, большое внимание уделено ощущению прихода весны; особенности данного времени года не столько перебивают дух праздника, сколько сплетаются с ним, подчеркивают все витальное, что в нем есть. Весенний акцент присутствует и в заглавиях некоторых рассказов автора: «Весной», «Весенние обещания».

Помимо язычества, звериной теме аккомпанирует «тема пьянства». Почти все главные герои пасхальных рассказов Андреева пьют. Пьянство может нести как нейтрально-негативную, так и резко отрицательную коннотацию. Приведем характерные цитаты: «Два раза он возвращался домой пьяный» [1, с. 368]; «Стой тут из-за вас, пьяниц!» [Там же, с. 45]; «В эту минуту он забыл, что одним из пороков, внушавших ему отвращение к себе, была приобретенная в этом году привычка к вину» [Там же, с. 185];

«И на первый день пасхи и на второй Сазонка был пьян, дрался, был избит и ночевал в участке» [1, с. 118]; «Там их бросили на асфальтовый грязный пол, и они заснули пьяным мертвецким сном» [Там же, с. 485]; «...хмельной сон убивал волю» [Там же, с. 472]. Даже если мы обратимся к текстам, в которых главные герои чуются алкоголя, как Пармен («В Сабурове») или Алексей Степанович («На реке»), то обнаружим, что Андреев все же вводит других персонажей, реализующих данную тему: «Ты что же это, пьяница, делаешь?» [Там же, с. 96], – обращается мать к напившемуся сыну; «Разве так когда ударят. Пьяные. С горя» [Там же, с. 180], – говорит женщина легкого поведения о захворавшем владельце публичного дома.

Иногда Андреев воспроизводит схожие сюжетные линии, в которых пьянство занимает одну из центральных ролей. Например, Сазонка («Гостинец») и Меркулов («Весенние обещания») в канун Пасхи решают отказаться от употребления спиртного. Данное им себе обещание – извращенная версия Великого поста – заканчивается печально, они срываются и возвращаются к бутылке. Если для Сазонки, тем не менее, наступает момент его духовного перерождения, то Меркулов окончательно проваливается на дно своей страшной жизни.

Среди рождественских текстов тема пьянства не так распространена и реализуется только в двух текстах: «Из жизни штабс-капитана Каблукова» и «Ангелочек». В «Ангелочке» алкоголь представлен в качестве одной из главных причин разложения семьи. Вначале спиртным злоупотребляет отец Сашки, но затем он заболевает, и тогда водка становится

обязательным спутником жизни уже матери семейства. В рассказе «Из жизни штабс-капитана Каблукова» весь сюжет выстроен вокруг того, что окончательно разочаровавшийся в жизни главный герой ожидает Рождества, под предлогом которого намеревается уйти в запой. Однако его денщик «идет на преступление – похищает деньги» [7, с. 119] и отсылает их своей нуждающейся в средствах родне, а для храбрости немного выпил, вследствие чего штабс-капитан думает, что Кукушкин его обманул и все деньги пропиты. Поначалу Каблуков хочет отдать подчиненного под суд, но осознав, что последний говорит правду, что намерения его были исключительно благие, находит в себе силы простить человека. Заканчивается рассказ словами: «Ни на следующий, ни на другие дни запой не являлся» [1, с. 78].

В данном контексте можно рассмотреть в творчестве Андреева героев-тезок и однофамильцев-двойников. Например, Марья из рассказа «Баргамот и Гараська» и Марья из рассказа «Весенние обещания». Первая Марья уважает мужа, как «человека степенного и непьющего»; Андреев описывает ее как женщину молодую и привлекательную, вторая же Марья замужем за пьяницей, который ее бьет; злоба на мужа и такого же пьяницу отца (Меркулова) только еще больше обезображивает ее и без того уродливые черты лица. Таким образом, вторая Марья по отношению к Марье первой – это злой двойник, ее же обезображенная копия. В пасхальных рассказах писателя существуют два Меркулова, однако связь между ними линейна: как Меркулов из рассказа «Праздник», так и Меркулов из рассказа «Весенние обещания»

несут в себе явно негативные коннотации. (Среди рождественских текстов Андреева однофамильцев-двойников не наблюдается.)

Можно сделать вывод о том, что в календарной литературе писателя существует четкая закономерность: движение от воспроизведения канона к его постепенному разрушению. Когда в 1898 г. Андреев впервые обратился к жанровым разновидностям пасхального и рождественского рассказа, им были написаны «Баргамот и Гараська» и «Из жизни штабс-капитана Каблукова», в которых нравственное воскрешение героя звучало априори. Но уже в «Гостинце» и «Ангелочке» финал становится открытым: душевное потрясение теперь сопря-

гается с жертвой, и до конца неясно, переживет ли герой утрату.

В 1901 г., с появлением трагического по своей сути рассказа «Смех», завершается интерес писателя к рождественскому жанру. Помимо общей устремленности к роковой безысходности рождественская и пасхальная линии андреевского творчества тесно переплетены идентичными сюжетными схемами, однородной типологией главных героев, а также единым набором тем и мотивов. Интерес к пасхальному жанру продлится еще три года и обретет свой финал в самом мрачном и безысходном из всех названных в данной статье рассказов – «Весенних обещаниях».

#### Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М., 1990.
2. Барашкова С.Н., Желобцова С.Ф. Традиции «Рождественской истории» в семантике сюжета рассказа Леонида Андреева «Ангелочек» // Казанская наука. 2021. № 1. С. 7–9.
3. Захаров В.Н. Пасхальный рассказ как жанр русской литературы // Проблемы исторической поэтики. Вып. 3. М., 1994. С. 249–261.
4. Козина Т.Н. Пасхальный рассказ в русской словесности // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. 2010. № 6. С. 376–380.
5. Муратова Т.А. Аксиология пасхального рассказа в творчестве Л. Андреева и И. Шмелева // Филология: научные исследования. 2018. № 4. С. 265–270.
6. Нашатырева С.С. Экспрессионистический жест в рассказе Л.Н. Андреева «Смех» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2021. № 1. С. 49–52.
7. Никитина И.Н., Минкин К.С. Городской текст на страницах рассказов Леонида Андреева («Город», «Проклятие зверя», «История из жизни штабс-капитана Каблукова», «Ложь») // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4. С. 117–121.
8. Садовников А.Г. Образная символика «пасхально-святочно-рождественских» текстов Л. Андреева // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 120–127.
9. Скуридина С.А., Кузьминых Е.О., Новикова М.В. Бинарные оппозиции в рождественском рассказе Л. Андреева «Ангелочек» // Проблемы исторической поэтики. 2023. Т. 21. № 3. С. 124–144.
10. Ширванова Э.Н. Цветосветовые образы в прозе Леонида Андреева (на примере рассказа «В темную даль») // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 4 (24). С. 98–102.

## References

1. Andreev L.N. *Sobranie sochineniy: v 6 t. [Works in 6 vols.]*. Vol. 1. Moscow, 1990.
2. Barashkova S.N., Zhelobtsova S.F. Traditions of the “Christmas Story” in the semantics of the plot of Leonid Andreev’s story “Little Angel”. *Kazanskaya nauka*. 2021. No. 1. Pp. 7–9. (In Rus.)
3. Zakharov V.N. Easter story as a genre of Russian literature. *Problemy istoricheskoi poehtiki*. Vol. 3. Moscow, 1994. Pp. 249–261. (In Rus.)
4. Kozina T.N. Easter story in Russian literature. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2010. No. 6. Pp. 376–380. (In Rus.)
5. Muratova T.A. Axiology of the Easter story in the works of L. Andreev and I. Shmelev. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2018. No. 4. Pp. 265–270. (In Rus.)
6. Nashatyreva S.S. Expressionistic gesture in the story by L.N. Andreev “Laughter”. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism*. 2021. No. 1. Pp. 49–52. (In Rus.)
7. Nikitina I.N., Minkin K.S. City text on the pages of stories by Leonid Andreev (“City”, “Curse of the beast”, “The story from the life of Staff Captain Kablukov”, “Lies”). *Scientific Notes of Orel State University*. 2021. No. 4. Pp. 117–121. (In Rus.)
8. Sadovnikov A.G. Figurative symbolism of «Easter-Yuletide-Christmas» texts by L. Andreev. *Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*. 2016. No. 33. Pp. 120–127. (In Rus.)
9. Skuridina S.A., Kuzminykh E.O., Novikova M.V. Binary oppositions in the Christmas story by L. Andreev “Little Angel”. *The Problems of Historical Poetics*. 2023. Vol. 21. No. 3. Pp. 124–144. (In Rus.)
10. Shirvanova E.N. Color and light images in the prose of Leonid Andreev (using the example of the story “Into the dark distance”). *University Proceedings. Volga Region. Humanities*. 2012. No. 4 (24). Pp. 98–102. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 25.03.2024, принята к публикации 15.05.2024  
The article was received on 25.03.2024, accepted for publication 15.05.2024

## Сведения об авторах / About the authors

**Сердюк Данил Витальевич** – аспирант кафедры новейшей русской литературы Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, Иркутский государственный университет

**Danil V. Serdyuk** – PhD postgraduate student at the Department of Contemporary Russian Literature, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University

E-mail: serdyuk.danil89@mail.ru

**Смирнов Сергей Ростиславович** – доктор филологических наук, доцент; профессор кафедры новейшей русской литературы Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, Иркутский государственный университет

**Sergey R. Smirnov** – ScD in Philology (Literature), Associate Professor; Professor at the Department of Contemporary Russian Literature, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University

E-mail: srsisu@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-21-32

УДК 372.882

О.В. Чагина

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

## Языковые особенности сказовой манеры И.С. Шмелева

**Аннотация.** В статье дается лингвостилистический анализ романа И.С. Шмелева «Лето Господне». Цель работы – аналитическое прочтение романа и полное понимание текста учащимися. В статье рассматриваются особенности сказовой манеры романа Шмелева, проявляющиеся в установке на устность и социально определенную речь. Анализируются характерные черты сказа, проявляющиеся в романе на всех уровнях языка: в фонетике, лексике, грамматике, синтаксисе. Анализируются типы просторечий, проявляющиеся в нарушении норм литературного языка. Приводятся примеры диалектизмов и народной этимологии. Рассматриваются повторы как средство фольклорной стилизации. Уделяется внимание наименьшим единицам языка – суффиксам. Передаются особенности речи проживающих в Москве иностранцев. Рассматриваются союзы как средство связи фрагментов текста. Обращается внимание на роль интонации в создании сказовой манеры романа. Объясняются условия употребления некоторых пунктуационных знаков, обусловленные характером интонации. Анализ языка романа ведется с позиции практической работы преподавателя-словесника. Излагаются принципы анализа и даются методические рекомендации по прочтению текста на занятиях. Утверждается целесообразность пошагового, медленного, или филологического, чтения. Использование текстуально-аналитического метода при изучении романа И.С. Шмелева «Лето Господне» позволяет сделать вывод о признании его национального своеобразия, о передаче через язык духовных ценностей русского народа.

**Ключевые слова:** художественный текст, анализ лексики романа «Лето Господне», характерные черты сказа, стилистические особенности романа, филологическое прочтение текста, национальное своеобразие литературного произведения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чагина О.В. Языковые особенности сказовой манеры И.С. Шмелева // Литература в школе. 2024. № 4. С. 21–32. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-21-32

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-21-32

**O.V. Chagina**Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## Language features of the tale-telling manner of I.S. Shmelev

**Abstract.** The article provides a linguostylistic analysis of the novel “Summer of the Lord” by I.S. Shmelyov. The purpose of the work is an analytical reading of the novel and final understanding of the text by pupils. The article examines the main features of a storytelling manner of I.S. Smelyov’s novel which are manifesting in the setting for an orality and a socially definite speech. The peculiar features of the narration, which are revealing themselves on all levels of the language: phonetics, vocabulary, grammar, and syntax, are being under analysis. The types of vernaculars which are revealing themselves in violation the norms of a literary language are being the object of the analysis as well. The examples of dialects and folk etymology are given. Repetitions are considered as a means of folklore stylization. The attention is paid to the smallest language units – suffixes. The features of speech of foreigners who lived in Moscow are being reproduced in the novel. The conjunctions are being considered as a means of connection of the text fragments. Special attention is paid to the role of intonation in creation of a storytelling manner of the novel. The condition of use of some punctuation marks which stand for the specifics of intonation are being explained in the article. The analysis of the language of the novel is being realized from the position of practical tasks of a language and literature teacher. In the article, the principles of the analysis are shown and the methodical recommendations are given for reading the text at the lessons. The relevance of a slow, step by step, philological reading is being proved. The use of a textual-analytic method when studying the novel “Summer of the Lord” by I.S. Shmelyov allows us to acknowledge its national uniqueness, the transference of the spiritual values of Russian people via the language.

**Key words:** literary text, analysis of the lexis in the novel “Summer of the Lord”, peculiar features of the narration, stylistic features of the novel, philological interpretation of the text, national uniqueness of a literary work

CITATION: Chagina O.V. Language features of the tale-telling manner of I.S. Shmelev. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 21–32. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-21-32

Имя И.С. Шмелева стоит в одном ряду с именами выдающихся писателей, продолжающих традиции русской классической литературы – А.П. Чехова, И.А. Бунина, А.И. Куприна. В 2023 г. исполнилось 150 лет со дня рождения И.С. Шмелева. Наиболее известное его произведение – роман «Лето Господне». Оно входит в программу обучения филологов в российских вузах и в школьные программы. При этом в рамках школьных программ изучению романа И.С. Шмелева отводится ограниченное время, хотя интерес к его творчеству велик. Расширить представление об этом писателе возможно не только на уроках, но и за счет внеурочной работы, которая помогает учащимся осознать, какие языковые средства используются Шмелевым для изображения окружающего мира.

В эмиграции, во Франции, где оказался Шмелев после революции 1917 г., он не терял духовной связи с родиной, томился тоской по «потерянному раю». Роман «Лето Господне» был задуман как цикл очерков о жизни милого его сердцу Замоскворечья, где оживали впечатления детства, хранимые в его душе.

Роман написан в сказовой манере. «Литературная энциклопедия терминов и понятий» дает следующее определение этого сказа: «Сказ – форма повествования от лица персонажа-рассказчика»<sup>1</sup>. Н.А. Кожевникова расширяет это определение, подчеркивая, что сказ предполагает установку на «устность и социально ориентированную речь» [5, с. 296].

Роман во многом автобиографичен. Фигура повествователя выступает в двух планах. В одних главах

рассказчик – шестилетний ребенок – рассказывает о том, что его окружает. В других это уже взрослый, вспоминающий о далеком прошлом. Его рассказы обращены к конкретному адресату. Это крестник Шмелева, Ив Жантийом. К нему непосредственно обращается автор («Ивушка», «милый мальчик», «ты, брат»). Речь повествователя предполагает наличие слушателя, учитывает его реакции («Видишь?», «Ты знаешь?..»).

Изложение ведется в форме сказа, с установкой на устную речь. Здесь преобладают простые предложения, глагольные и номинативные, отсутствуют причастные и деепричастные обороты. Из сложных предложений употребляются бессоюзные; редко встречаются сложноподчиненные.

Отнесенность действия к прошлому определяет выбор видовременных форм глагола. При описании происходящего взрослым рассказчиком часто встречается глагол *бывало* давнопрошедшего времени в безличной форме: «На Театральной площади, *бывало*, – лес»; «В Сочельник, под Рождество, *бывало*, до Звезды не ели» [11, с. 120]. В изложении преобладают глаголы настоящего времени несовершенного вида в значении «настоящее историческое»: «А мороз такой, что воздух *мерзнет*. Инеем *стоит*, туманы, дымно. И *тянутся* обозы – к Рождеству» [Там же]. Вместе с тем нередко встречаются и глаголы будущего времени совершенного вида в значении «обычное, типичное действие»: «Калитку *тронешь* – так и *осыплет* треском» [Там же]; «В мясных, *бывало*, до потолка *навалют*, словно бревна, – мороженые свиньи» [Там же]. Возможно также сочетание в одном предложении глаголов совершенного и несовершенного вида: «Валенки

<sup>1</sup> Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001. С. 990.

*наденешь, тулупчик из барана, шапку, башлычок – мороз и не щиплет»* [11, с. 120].

Из личных форм глагола обращает на себя внимание частое употребление 2-го лица настоящего времени в обобщенно-личном значении: «*Идешь из церкви – все другое*»; «*Форточку откроешь – резанет, ожжет морозом*» [Там же].

В описаниях ситуаций глазами мальчика преобладают глаголы «настоящего актуального»:

«*Отец сходит с пролетки, быстро идет по лестнице, весело говорит: “Обедать скорей, есть хочу... ботвинью не забыли?..”*»

Все бегают, тормошатся, гремят тарелки, звякают-падают ножи. <...> Отец сбрасывает парадный сюртук, надевает чесучовый свеженький пиджак, только что выглаженный Машей, весело *потирает* руки, оглядывая веселый стол» [Там же, с. 401].

Весь жизненный уклад обитателей Замоскворечья был подчинен годовому православному циклу. В «Лете Господнем» воссоздается атмосфера религиозных праздников. Все главы насыщены религиозной лексикой. Вот лишь один пример из главы «Рождество»: *Рождество, Святая звезда, Сочельник, Всенощная, образа, лампадка, кутья, взвар, поститься, разговеться, волхвы, ясли* и др.

Почему это важно для учащихся? Представляется справедливым утверждение Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, подчеркивавших, что если в недавнем прошлом «из учебного материала изгонялся лексико-фразеологический пласт, имевший, как казалось, хоть в какой-то мере религиозную окраску», то, как бы «по-церковному» ни звучали эти слова, «это выражения не только религиозной

нравственности, но и национального мироощущения» [3, с. 232, 233].

Перед читателем проходит целая галерея лиц разных сословий и званний: купцы, торговцы, мастеровые, мещане, солдаты, странники, священнослужители, «прогорелый барин», женщины и дети. Живая многоголовая Россия предстает перед нами.

Большое место в романе занимает **просторечие**. Фрагменты книжного языка повествователя сочетаются в романе с просторечными формами. Они в изобилии встречаются, например, в сцене «святое приставление», которое мальчишки устраивают для хозяев: *стречайте, приючайте, волхи питушествоуют*, и в песне, которую поют мальчишки:

Ирод ты Ирод,  
Чего ты родился,  
Чего не хрестился,  
Я царь Ка-стинкин,  
Маладенца люблю,  
Тебе голову срублю.

[11, с. 124]

Весьма выразительна речь старого Горкина, в которой фрагменты высокого книжного языка выступают на фоне устной простонародной речи с соответствующими ей лексикой, словообразованием, фонетикой: *жись вечная, воскурю имианы, Ердань, Ирусалим-град, от садов Ифсеманских, Григорий Кесарейский, фарисеи стали серчать*.

Просторечная лексика может составлять в романе целые синонимические ряды. Показательна в этом плане сцена в главе «Крещение», где Горкин пытается удержать ребенка от соблазна надеть на себя личину непонятого зловещего существа. В этой сцене представлены две лексико-семантические группы с общим

значением «лицо». С одной стороны, это слова с отчетливо выраженной экспрессивной негативной семантикой – *огненные маски, морда, рожа, харя, личина, образина*. Другую группу составляют слова, имеющие позитивную коннотацию – *лицо, личико, образ-подобие*: «...Таращатся огненные маски – хитрая лисья *морда* и румяная *харя*, которую не любит Горкин, <...> – “Не поганься, *харь* не нацепляй... Погляди-ка, чья *харя*-то... После нее *личико* святой водой надо. *Образ-подобие*, а ты поганое нацепляешь... *Личико* у тебя чистое, хорошее, а ты поганую *образину*... тьфу!..”. Горкин плюет на *харю*» [11, с. 153–154].

При всем разнообразии просторечий в «Лете Господнем» их можно систематизировать и классифицировать. Опыт такой классификации изложен в нашей статье «Стихия народной речи в повести И.С. Шмелева “Лето Господне”» [9]. Основываясь на этой классификации, назовем следующие разряды просторечий.

В «Лете Господнем» просторечие прежде всего проявляется в **лексике**. Это лексика двух типов.

Во-первых, это исконно русские слова в просторечном употреблении: *завиствовать, сумлеваться, сердчать, пужать, опростать, обещаться, кажный, опосля, вчерась, нонче, давеча, к завтрему, утресь, навсягды, наскрозь, тама, таперича, счумел* – «Счумел ты, глупый?» [11, с. 427]; «*Навсягды* оправдаюсь, Михал Панкратыч» [Там же, с. 186]; «Крещенский сочельник *нонче*, до звезды не едят» [Там же, с. 153].

Во-вторых, это искаженные иностранные заимствования в речи малограмотных людей: *струмент, планты, транспарат, купидом, карактер, польцимейстер, дилижан, лиминация, лепетиция, синдирей, паншет, розбив, слонофил, фиверки, резонт* – «“Ты, Крынкин... *сло-но-фил!*” <...> Так *слоно-филом* и останусь по гроб жизни!» [Там же, с. 405]; «Ишь, *резонт* какой!» [Там же, с. 427].

Значительная часть просторечного произношения связана с **фонетическими** изменениями, возникающими в результате влияния звуков друг на друга. Просторечных форм такого рода в «Лете Господнем» огромное множество. Отметим наиболее распространенные из них.

- Диссимиляция – расподобление артикуляции двух одинаковых звуков: *ярмонка, слободно, пролубь, листоран, альхитектор, тронбовать, шинпанское, аменины, леестр* – «Я те, самовольник, в *пролуби* искупаю» [Там же, с. 181]; «Весело у нас, постомто? А? Как *ярмонка*» [Там же, с. 47]; «Мартын ... не хуже *альхитектора*» [Там же, с. 87]; «Денис меня угостил для *аменин*» [Там же, с. 185].
- Ассимиляция – артикуляционное уподобление друг другу однотипных звуков: *куфня, маненько* – «Сушусь *маненько* <...> сохну у огонька» [Там же, с. 186]; «У меня воздух особый здесь, – со всех полей-огородов тянет... А с Москва-реки – раками живыми, а из *куфни* – вареными-с, понятно, рябчиками, цыплятками паровыми...» [Там же, с. 404].
- Протеза – появление добавочного звука в абсолютном начале слова для облегчения произношения. Протетическое [j] часто появляется перед гласным [э]: «Не забывай *этого*» [Там же, с. 123], «Поедем-ка лучше в Сад-*Ермитаж*» [Там же, с. 375]. Протетический согласный [в] может появляться перед гласными [о], [у]: «*Вострый* народ, *смышленный*» [Там же, с. 188].

- Метатеза – взаимная перестановка в слове звуков или слогов: *тверезый, крылос* – «Пьяницы даже понимают, а уж *тверезьи...*» [11, с. 189]; «В церкви, у левого *крылоса*, наша верба» [Там же, с. 339].
- Эпентеза, т.е. вставка – возникновение в слове дополнительного звука: *ндрав, ндравиться, энтоп, тиятр, окиян, кивот, тротувар, менувет, кумпол, галдарейка*: «Очень я им пондравился» [Там же, с. 22]; «Долго стояли мы у окон *галдарейки* и любовались Москвой» [Там же, с. 410].
- Усечение гласного в абсолютном начале слова: *Лександр, рихметика, ранжеря, ердань, Ерусалим* – «А етот кузовок, сударыня, в ручки примите-с... Крынкинская клубника, *ранжерейная*» [Там же, с. 408]; «Крестного на *Лександру Невско-го* поздравлять пойдем» [Там же, с. 274].  
Значительная часть ошибок в речи персонажей романа Шмелева лежит в области **морфологии** и **словообразования**. Перечислим наиболее распространенные из них.
- Неверное определение рода существительных приводит к использованию ненормативного окончания: «Мы стоим у *бассейны*» [Там же, с. 292]; «Возьмут тебя в *училицу*» [Там же, с. 107]; «В два *дни* работу покончим» [Там же, с. 188].
- Часты ошибки, связанные с неправильным употреблением формы родительного падежа множественного числа: «*Чудесов* тут нет» [Там же, с. 25]; «В тыще *местов* был» [Там же, с. 99].
- Ошибочное склонение несклоняемых существительных «ландо», «пальто»: «На гулянье в колясках ездят, а то в *ланде*» [Там же, с. 338].
- Ненормативное склонение существительных на *-мя* «пламя», «время», «стремя»: «Выпал из седла, нога в *стреме* застряла» [Там же, с. 381]; «Ну, пудинги понятно, с *пламем*. Да уж, послов кормил» [Там же, с. 271].
- В употреблении личного местоимения *он* устраняется начальное протетическое [н] в косвенных падежах (*у его, у ей, под им, с ей, с ими*): «Какую глотку-то на их надо» [Там же, с. 100]; «С *ими* как надоть?» [Там же, с. 81].
- В употреблении притяжательных местоимений используются просторечные формы *ихний, ейный*: «*Ихней* рыбы не найдем – сомовины возьму» [Там же, с. 271]; «Для *ихнего* сыру – рябчиков тертых» [Там же, с. 271].
- В области словообразования часты ошибки в употреблении сравнительной степени наречий с основой на согласные *к, г, х* (*мельчей, побойчей, ходчей, жарчей, жальчей, покрепчей, потишей*): «*Жарчей* нажаривай, под тридцать градусов накатило» [Там же, с. 153]; «Я *потишей* буду» [Там же, с. 199].
- Нередко встречаются ошибки, связанные с неправильным выбором префикса: *вспросют, стречать, беспрременно, несвычайный, починать, зачинать, проздравлять, скричу, споккой, смерзлый, повзвеселились*: «Они тебя *вспросют*, а ты и не скажешь» [Там же, с. 108]; «Из кухни кричит Гаранька: «*Эй, зачинаю* расстегаи!»» [Там же, с. 170].
- В употреблении глаголов часто встречаются ошибки в образовании форм императива – *сворачь, погодь, слушь-ка, покажь, положи, не трожь*: «*Сворачь!.. сворачь*, те говорю» [Там же, с. 184]; «*Погодь*, прынца

тебе посватаем» [11, с. 203]; «Что будет, *слушь-ка*» [Там же, с. 148].

- Широко распространены запрещающие нормой случаи употребления деепричастий на *-миш(сь) – выпимши, одемши, не знамши, узнамши*: «А уж мы-то как горевали, *узнамши-то*» [Там же, с. 403]; «А мы-то как горевали, столько *не видамши*» [Там же, с. 399].

Наряду с просторечием в повести звучит и **диалектная речь**. Это владимирское оканье Горкина («Вот умница... и млОденец, а умней Ондрейки-дурака» [Там же, с. 80]; «*Орбузы* у него *рассахарные*» [Там же, с. 109]) и костромича Василь Василича («*Огурцы* да *кОпустку ОхОчи* трескать»; «Ведро четыре *рОбятам* надо бы...» [Там же, с. 322]).

Возможно также и произнесение слов с мягким *Г* как мягкое *Д* в слове «ангел». Тамбовский мужик на Конной площади расхваливает свой товар, мерзлых поросят: «Звонкие-молошные!.. не поросятки – а-нделы!..». Горкин пеняет тамбовскому, – «рыжая борода»: не годится так, ангелы – святое слово. Мужик смеется: «Я и тебя, милый, *а-нделом* назову... у меня ласковой слова нет. Не черным словом я – *а-ндельским!*..» [Там же, с. 287]. Интересно, что и сегодня в средней полосе России недостаточно грамотные люди старшего поколения иногда произносят нормативные слова «ангел», «гимнастика», «киоск», «кефир» как *андел, димнастика, тиоск, тefир*.

Вместе с тем в романе Шмелева встречается и обратное явление: слова «театр» и «аппетит» произносятся как *кياتр* и *апекит*. Вот кучер едет встречать господ «у *кياتра*» [Там же, с. 145]. А старики, всю жизнь прожившие в лесу, «очень нашу кар-

тошку одобряют... слаже, говорят, сахару... ну, и картошечка... в самый-то *апекит*» [Там же, с. 331].

Ряд просторечных слов в романе связан с **народной этимологией**. Горкин незнакомое для него слово «студент» произносит как «скудент», – видимо, соотнося его внутреннюю форму с понятным ему словом «скудный»: «К скудентам своим ступай, бунтуй, они те курятиной кормить будут» [Там же, с. 86].

Интересно, что в разных изданиях эти слова Горкина даются по-разному: в «правильной», нормативной форме: «к студентам...» [10, с. 340], и в «нелитературной» [11, с. 86]. Е.А. Осьминина, занимающаяся текстологическим анализом романа, восстанавливает авторский вариант – «скудент», что высвечивает его внутренний насмешливо-иронический смысл [7].

Вот еще примеры народной этимологии. Немца Людвиг Карловича, любителя зимних купаний в проруби на Москве-реке, москвичи называют не иначе, как *Ледовик Карлыч*. Неясное слово «пиджак» становится понятным, если сблизить его со словом «спина» – *спинжак*. Слово «клирос», восходящее к греческому, т.е. «часть, надел», в просторечии звучит как «крылос», поскольку говорящие соотносят его внутреннюю форму с крыльями птицы: «У левого *крылоса* стоят ширмочки, и туда ходят по одному со свечкой» [11, с. 325].

Автор не только воспроизводит речь коренных жителей разных областей России, но и язык проживающих в Москве иностранцев с учетом их фонетических, грамматических и лексических характеристик: «Тофольно коледно... сфешо» (немец Ледовик Карлович) [Там же, с. 162]; «Ядовитый змеиный голова... Очень

жютки» (садовник-немец) [11, с. 415]; «Будете быть молодец», «Буду увидеть завтра» (англичанин Клинтон) [Там же, с. 386]. Выразительна и речь цирюльника Сай Саича, «выкреста» из кантонистов. Он «не говорит, а зююкает: «...нисево-с, выздоровлите-с, мы вас в самого молодого зениха сделаем зараз. И цего зе ви Сай Саица не скликали, ссетинку такую запустили...» [Там же, с. 393].

Обращают на себя внимание **повторы** – один из основных приемов фольклорной стилизации. Они встречаются буквально на каждой странице романа.

Основную группу повторов составляют субстантивные дублетные обороты, начиная с традиционных обрядовых формул «хлеб-соль» и «мед-пиво». Так, на хозяйские именины Горкин предложил испечь двухпудовый крендель, «будто *хлеб-соль* подносим» [Там же, с. 231]; «Три ящика горшановского *пива-меда* привезли для народа» [Там же, с. 237].

Традиционные «общие» формулы, приложенные к конкретным ситуациям, можно продолжить авторскими дублетными оборотами. Подробно они описаны в нашей работе [8, с. 445–447]. Это, во-первых, обороты, представленные конкретными предметными именами: *глухаритетерки, куры-утки, индейки-гуси, чай-шоколад, сахарок-лимончик, кеки-пряники, соусы-подливки, волован-огратен*. Показательно, что в исконно русские обороты внедряются иноязычные вкрапления: «На какие-то *кеки-пряники* ананасов затребовал»; «А подать мне *чаю-шоколаду*». Характерно также, что дублетные обороты этой группы передают значение не конкретных продуктов и блюд, а их большого количества, что под-

держивается в предложении разными лексико-грамматическими средствами. Среди них – широкое использование форм множественного числа (*каперсы-оливки, соусы-подливки, грузди-рыжики*): «После заливных, *соусов-подливок* <...> подают, по заказу от Абрикосова, вылитый из цветных леденцов душистых <...> жив ой “Кремль”» [11, с. 256]. Наряду с этим значение большого количества усиливается введением в предложение местоимений *какие-то, всякие, эти, эти там*: «На столе – заливное со *всякими* лимончиками-морковками» [Там же, с. 242].

Использование дублетных оборотов находит продолжение и в современной речи. Достаточно вспомнить названия специализированных магазинов: «Овощи-фрукты», «Рыба-мясо», «Грибы-ягоды». Эти названия иногда становятся объектом языковой игры.

Среди субстантивных дублетных оборотов многочисленную группу составляют структуры, представленные высокой книжной лексикой: *серафимы-херувимы, победа-одоление, свет-разум, звон-чудо, звон-виденье, волхвы-мудрецы, вертеп-пещерка, напев-молитва*: «Такого пения, говорили, еще и не слышали: будто все *серафимы-херувимы* трубили с неба; <...> и я будто увидел *вертеп-пещерку*, ясли и пастырей, и волхвов, и овечки будто стоят и радуются. Кланюшка мне пошептал: – А если бы Христа не было, ничего бы не было, никакого *света-разума*, а тьма языческая!» [Там же, с. 292].

Велика в романе и группа глагольных дублетных оборотов: *славим-носим, звенит-гудит, поглаживают-жгутся, приходят-уходят, трещат-пылают, говорили-жалели*:

«Мы Христа *славим-носим*, у хозяев ничего не просим, а чего дадут – не бросим» [11, с. 125].

Широко распространены субстантивные тавтологические дублетные обороты типа *слон слоном, гора горой*: «Глядим, и отец дьякон от Спаса в Наливках, в енотовой огромной шубе, *слон слоном* <...>. Встречаем и Домну Панферовну, заматана шальями, *гора горой*, обмерзла» [Там же, с. 288].

Встречаются в романе и обстоятельные тавтологические дублетные обороты *полным-полно, черным-черно*: «В церкви *полным-полно*» [Там же, с. 292]; «Снегу не видно – завалено народом, *черным-черно*» [Там же, с. 287].

Особую группу составляют фразеологизированные обороты из двух повторяющихся лексем, составляющих первую часть сложного предложения, которая присоединяется к последующей части союзами *а, да и...* Например: «*Плохо-плохо, а две-три тушки свинных необходимо*» [Там же, с. 284]. Или: мужик, поймавший паренька, укравшего гуся, «выхватил у него гуся да в нос его мерзлым горлом гусиным <...>. *Потыкал-потыкал*, да и плюнул, связываться не время» [Там же, с. 289].

Национально-культурный компонент заложен и в таких наименьших единицах языка, как **суффиксы**. Среди существительных суффиксального способа образования в «Лете Господнем» большую долю составляют деминутивы. Их число едва ли не больше, чем количество бессуффиксных имен. Деминутивы в романе выступают в разных функциях. Прежде всего это указание на малый размер чего-либо: «Папашенька миндального молочка *чуточку* отпил

[Там же, с. 460]; «...Отпиваю и бархатного *глоточек*, дозволил Горкин» [Там же, с. 190].

Помимо этого, деминутивы у Шмелева приобретают ярко выраженные стилистические коннотации с разными компонентами значения – эмоционального, экспрессивного, оценочного, социального. Чаще всего стилистические коннотации выступают в ситуациях, где на первый план выходит ласкательный оттенок значения: «*Бобиков сладких, сударик*, покушайте» [Там же, с. 432]; «А вот лесная наша *говядинка*, *гриб* пошел» [Там же, с. 49]; «...с *хлебушка-то* здоровее будешь, кушай. И *зубки* болеть не будут» [Там же, с. 146].

Наиболее часто в романе употребляются деминутивы с суффиксом *-ец*, придающим высказыванию особо высокую степень экспрессивности: «*Изюмцу-то* не скупись – подкидышай!» [Там же, с. 78]; «Я не хочу *бульонца*, а как все» [Там же, с. 146]; «*Кутья* у него священная, пахнет будто *ладанцем*» [Там же, с. 158].

Деминутивы часто становятся стилистической доминантой целых фрагментов текста, например: «На уголке *лавчонка*, без дверей. Торгует *старичок* в тулупе, жметя. За мерзлым *стеклышком* – знакомый ангел с золотым *цветочком*, мерзнет. Осыпан блеском. Я его держал недавно, трогал пальцем. Бумажный ангел. Ну, *карточка*... осыпан блеском, *снежком* как будто. Бедный, мерзнет. Никто его не покупает: дорогой. Прижался к *стеклышку* и мерзнет» [Там же, с. 121].

Стилистический аспект изложения часто определяется взаимодействием лексико-грамматических средств и **интонации**. Так, в предложениях с местоименным словом *какой*, произнесенных с интонацией ИК-5

(термин Е.А. Брызгуновой) [2, с. 83], дается эмоциональная оценка явления: «Перед Рождеством <...> на рынках, на площадях – лес елок. А *какие елки!* Этого добра в России сколько хочешь» [11, с. 119]; «А звезд все больше. А *какие звезды!* Усатые, живые, бьются, колют глаз» [Там же, с. 120]. Здесь ИК-5 воспринимается как оценочная интонация, выражающая восхищение.

Эффект звучащей речи достигается также за счет повторения повествователем вопросов, заданных ему слушателем по ходу рассказа. При этом рассказчик повторяет вопрос слушателя в редуцированной форме с интонацией ИК-3 [1, с. 115]: «*Сбитень?* А такой горячий, лучше чая» [11, с. 119]; «*Обоз?* Ну, будто поезд... только не вагоны, а сани» [Там же, с. 118]. В случаях такого рода первоначальный вопрос слушателя легко восстанавливается из контекста: что такое *сбитень* (*обоз, чугунка*)?

Немалую роль в таких ситуациях играет и многоочие, обозначающее паузу, когда рассказчик, повторив вопрос ребенка, как бы собирает мысли, обдумывая ответ: «*Волсви?*... Значит, мудрецы, волхвы» [Там же, с. 121]; «*Почему боятся?* А стыдно им... злые такие были» [Там же].

Характер интонации определяет условия употребления и других пунктуационных знаков, например: тире. Тире часто используется в предложениях разного синтаксического устройства, как в простом («В доме – Рождество», «Березы – белые виденья» [Там же, с. 120]; «Небо – в дыму – лиловое, в огне» [Там же, с. 119]), так и в сложном бессоюзном («Горкин сидит перед железной печкой, греет ногу – что-то побаливает она у него, с мороза, что ли» [Там же, с. 290]).

Сказовая манера повествования у Шмелева проявляется и в **синтаксисе текста**. Один из наиболее устойчивых способов развития повествования – соединение фрагментов текста с помощью союза *и*: «Приходят с разных концов Москвы всякие бедняки *и* старинные люди <...>. *И* они прознали, очень жалеют-сокрушаются <...>. *И* маслица с мошей принесли, *и* кусочки Артоса, *и* водицы святой, крещенской <...>. *И* все-то советуют то-се» [Там же, с. 377].

Новый поворот темы, выделение какого-то ее другого аспекта обозначается с помощью союза *а*: «...*И* все-то советуют то-се. Кто – редечный сок натошак пить, кто – кислой капустой голову обкладывать, *а* то лопухом тоже хорошо, *а* то пиявок за уши припустить, *а* к пяткам сухой горчицы... *А* докторов не слушать. Они вон говорят, нонче голову даже разывают и мозги промывают, *а* вылечить не могут» [Там же, с. 376–377].

Известный исследователь творчества Шмелева О.Н. Михайлов, размышляя о «Лете Господнем», писал: «Как ни густо выписан живописный быт, художественная идея, из него вырастающая, летит над бытом, приближаясь уже к формам фольклора, сказания <...>. В совокупности все подробности, детали, мелочи объединяются внутренним мирозерцанием Шмелева, достигая размаха эпоса, мифа, яви-сказки. Это позволяет автору в «Лете Господнем» и «Богомолье» в поэтических обобщениях отображать уже такие высокие категории, как нация, народ, Россия» [6, с. 19]. Это размышление О.Н. Михайлова точно передает своеобразие сказа Шмелева, вобравшего в себя все богатство русской речи.

«Лето Господне» состоит из отдельных глав, структурно самостоятельных и сюжетно завершенных. Выбор той или иной главы для внеаудиторных занятий осуществляется произвольно с учетом интересов группы. Основной принцип анализа – методика медленного, пошагового, или, по определению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [3, с. 236], а также М.И. Гореликовой [4, с. 7], филологического прочтения текста.

Шмелев освоил огромный массив русской речи. Задача преподавателя-русиста – заинтересовать учащихся, вступающих в творческий мир писателя, прививать чувство стиля, навыки анализа художественного текста.

Использование текстуально-аналитического метода при изучении романа И.С. Шмелева «Лето Господне» позволяет сделать вывод о его национальном своеобразии. Он концентрирует в себе черты национального духа русского народа и в этом качестве не теряет своей значимости и сегодня. Ежегодно в России проводится Международный детско-юношеский литературный конкурс имени Ивана Шмелева «Лето Господне». За годы своей работы он стал явлением в нашей культуре. В 2024 г. проводился очередной, десятый по счету. Его география охватывает сегодня не только регионы России, но и Беларусь, Казахстан, страны дальнего зарубежья.

#### Библиографический список

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация устной речи. М., 1969.
2. Брызгунова Е.А. Смысловое взаимодействие предложений // Синтаксис текста. М., 1979. С. 78–90.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. (Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного). М., 1990.
4. Гореликова М.И. Интерпретация художественного текста. Лингвистический анализ. Из русской прозы 70–90-х годов XX века. М., 2002.
5. Кожевникова Н.А. Пути развития сказа в русской прозе XX в. // Синтаксис текста. М., 1979. С. 276–298.
6. Михайлов О.Н. Иван Шмелев // Шмелев И.С. Избранное. М., 1989. С. 3–20.
7. Осминина Е.А. Радости и скорби Ивана Шмелева // Шмелев И.С. Лето Господне. СПб., 2012. С. 5–14.
8. Чагина О.В. Дублетные обороты в повести И.С. Шмелева «Лето Господне» // Слово. Грамматика. Речь: сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. М., 2019. Вып. XX. С. 445–447.
9. Чагина О.В. Стихия народной речи в повести И.С. Шмелева «Лето Господне» // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2023. № 3. С. 58–68.
10. Шмелев И.С. Избранное. М., 1989.
11. Шмелев И.С. Лето Господне. СПб., 2012.

#### References

1. Brizgunova E.A. Zvuki i intonatsija ustnoi rechi [Sounds and intonation of oral speech]. Moscow, 1969.
2. Brizgunova E.A. Semantic interaction of sentences. *Syntaksis texta*. Moscow, 1979. Pp. 78–90. (In Rus.)
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Jazik i kultura. (Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazika kak inostrannogo) [Language and culture. (Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language)]. Moscow, 1990.

4. Gorelikova M.I. Interpretatsija khudozhestvennogo teksta. Lingvisticheskii analiz. Iz russkoi prozi 70–90-kh godov XX veka [Interpretation of the literary text. Linguistic analysis. From Russian prose of the 70–90s of the XX century]. Moscow, 2002.
5. Kozhevnikova N.A. The development of the tale in Russian prose of the XIX–XX century. *Syntaksis texta*. Moscow, 1979. Pp. 276–298. (In Rus.)
6. Mikhailov O.N. Ivan Shmel'jov. *Shmel'jov I.S. Izbrannoje*. Moscow, 1989. Pp. 3–20. (In Rus.)
7. Osmirina E.A. Joys and sorrows of Ivan Shmelev. *Shmel'jov I.S. Leto Gospodne*. St. Petersburg, 2012. Pp. 5–14. (In Rus.)
8. Chagina O.V. Doublet turns in the story by I.S. Shmelev “Summer of the Lord”. *Slovo. Grammatika. Rech. Sbornik nauchno-metodicheskikh statei po prepodavaniju RKI*. Moscow, 2019. Vol. XX. Pp. 445–447. (In Rus.)
9. Chagina O.V. The element of folk speech in I.S. Shmelev’s story “Summer of the Lord”. *Social sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series 6: Linguistics*. 2023. No. 3. Pp. 58–68. (In Rus.)
10. Shmel'jov I.S. *Izbrannoje* [Selected works]. Moscow, 1989. (In Rus.)
11. Shmel'jov I.S. *Leto Gospodne* [Summer of the Lord]. St. Petersburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 25.05.2024, принята к публикации 25.06.2024

The article was received on 25.05.2024, accepted for publication 25.06.2024

#### Сведения об авторе / About the author

**Чагина Ольга Всеволодовна** – кандидат филологических наук; доцент кафедры русского языка как иностранного филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Olga V. Chagina** – PhD in Philology; Assistant Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: aichagin@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-33-43

УДК 372.882

**А.Ю. Мананникова**Литературный институт имени А.М. Горького,  
123104 г. Москва, Российская Федерация

## Музыкальный экфрасис в малой прозе 80–90-х гг. XIX века (на материале произведений Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.П. Чехова)

**Аннотация.** Цель статьи – анализ особенностей и функций музыкального экфрасиса в малой прозе 1880–1890-х гг., а именно в повестях и рассказах Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева и А.П. Чехова. Музыкальный экфрасис как один из приемов, воплощающих тему музыки в литературных произведениях, необходимо рассматривать в качестве элемента поэтики индивидуального стиля. Таким образом, автор статьи опирается на работы Ю.И. Минералова о стиле, а также на работы Л. Геллера и Е.В. Яценко – об экфрасисе. Результаты исследования указывают на то, что в отмеченный период истории отечественной литературы использование музыкального экфрасиса является характерной чертой индивидуальных стилей всех трех авторов. Л.Н. Толстой «портретирует» музыку, что проявляется в повести «Крейцерова соната», и формирует при помощи свернутых и нулевых музыкальных экфрасисов описание быта, образы персонажей и «идеологический» подтекст произведений. Экфрасисы в малой прозе И.С. Тургенева также задействованы в характеристике персонажей и выражении подтекста; кроме того, они служат указанием на сюжетные повороты (повесть «Клара Милич»). Новаторски подходит к работе с этим приемом А.П. Чехов: прямой музыкальный экфрасис встраивается им в текст произведений вместо дальнейшего хода сюжета (рассказ «Шампанское»). Для А.П. Чехова также характерно изображение музыкальной психологии, что заметно в его рассказе «Свирель».

**Ключевые слова:** Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, А.П. Чехов, малая проза, музыкальный экфрасис, индивидуальный писательский стиль, поэтика стиля, словесное воссоздание музыки писателем

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Мананникова А.Ю. Музыкальный экфрасис в малой прозе 80–90-х гг. XIX века (на материале произведений Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.П. Чехова) // Литература в школе. 2024. № 4. С. 33–43. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-33-43

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-33-43

**A.Yu. Manannikova**Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing,  
Moscow, 123104, Russian Federation

## Musical ekphrasis in short fiction of the 1880–1890’s (on the basis of L.N. Tolstoy’s, I.S. Turgenev’s, and A.P. Chekhov’s works)

**Abstract.** The article analyzes features and functions of musical ekphrasis in short fiction of 1880–1890’s, namely in novellas and short stories by L.N. Tolstoy, I.S. Turgenev, and A.P. Chekhov. Musical ekphrasis as one of the techniques that implements a theme of music in literary works should be considered as an element of the poetics of individual style. Therefore, the author of the article relies on Yu.I. Mineralov’s works on style and also on L. Geller’s and E.V. Yatsenko’s works on ekphrasis. The research outcomes show that the use of musical ekphrasis is a characteristic feature of all three authors’ individual styles during the mentioned period. L.N. Tolstoy “portrays” music (that technique appears in “The Kreutzer Sonata”) and forms descriptions of the everyday life, images of the characters and the “ideological” subtext of the works by using minimized and zero ekphrasis. The ekphrases in I.S. Turgenev’s short fiction are also involved in the characters’ description and expression of subtext; in addition, they indicate plot twists (“Klara Milich”). A.P. Chekhov approaches this technique innovatively: he incorporates a direct musical ekphrasis in his works instead of further plot twists (“Champagne”). The portrayal of musical psychology is characteristic of A.P. Chekhov as well, which is noted in his short story “The Pipe”.

**Key words:** L.N. Tolstoy, I.S. Turgenev, A.P. Chekhov, short fiction, musical ekphrasis, individual writing style, poetics of style, verbal recreation of music by the writer

CITATION: Manannikova A.Yu. Musical ekphrasis in short fiction of the 1880–1890’s (on the basis of L.N. Tolstoy’s, I.S. Turgenev’s, and A.P. Chekhov’s works). *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 33–43. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-33-43

Музыкальный экфрасис – одна из форм присутствия музыкального искусства в литературе. Этот термин получил распространение в филологической науке после выхода статьи Л. Геллера, где под экфрасисом пони-

мается «...всякое воспроизведение одного искусства средствами другого» [3, с. 13]. Далее читаем: «Назовем экфрасистичными словесные описания не только “застывших” пространственных объектов, но и “временных”:

кино, танца, пения, музыки...» [3, с. 13]. Смысловая нетождественность приведенных определений позволяет трактовать музыкальный экфрасис двояко: и как воспроизведение музыки средствами словесности, и как словесное описание музыки. Такой дуализм фиксируется Л. Геллером в еще одной статье: «На Лозаннском симпозиуме заходила речь о “музыкальном экфрасисе”, который проявляется и в описаниях музыки в литературе или живописи, и в организации слова или живописной композиции по законам музыкальности» [4, с. 54]. Увеличивает объем термина и то, что ученым не конкретизировано содержание понятия «музыка», например, при помощи указания на звучание.

Эта ситуация может вызывать трудности в процессе исследования, однако для текущей работы она продуктивна. Цель статьи – изучение специфики и функций музыкального экфрасиса в малой прозе 80–90-х гг. XIX в.; материал для него составляют произведения русских писателей, как прошедших к этому моменту долгий путь стилистических проб (Л.Н. Толстого и И.С. Тургенева), так и только его начавшего (А.П. Чехова). Подобная постановка вопроса требует учитывать контекст индивидуального стиля того или иного автора, поэтому музыкальный экфрасис рассматривается здесь как элемент поэтики стиля, или, согласно Ю.И. Минералову, «интерпретации художником в его личном творчестве средств поэтики...» [8, с. 13].

Вариативность используемого определения музыкального экфрасиса создает подходящие условия для такого анализа, поскольку допускает различные стратегии работы писателя с обозначаемым приемом; этому спо-

собствует и неуточненность понятия «музыка». Кроме того, воспроизведение музыки может воплощаться при помощи приема портретирования – разновидности стилового мимесиса, о которой также писал Ю.И. Минералов. Под портретированием в своей работе ученый понимает «...изображение слова словом, изображение чужих интонаций и иных черт» [Там же, с. 237].

В текущей работе для определения разновидности музыкального экфрасиса используется также адаптированная классификация художественного экфрасиса, составленная Е.В. Яценко (полные, свернутые, нулевые и прямые экфрасисы) [16]. Полный музыкальный экфрасис представляет собой развернутое воспроизведение музыки, свернутый содержит несколько предложений, нулевой лишь называет то или иное музыкальное произведение. Прямым музыкальным экфрасисом является цитирование текстов песен.

На 1880–1890-е гг. приходится поздний период творчества Л.Н. Толстого. В это время писатель работает над несколькими произведениями, в которых присутствуют музыкальные экфрасисы: это повесть «Крейцеров соната» и ряд «народных рассказов» – «Два старика», «Свечка», «Крестник», «Сказка об Иване-дураке и его двух братьях: Семене-воине и Тарасе-брюхане, и немой сестре Маланье, и о старом дьяволе и трех чертенятах» и «Работник Емельян и пустой барабан».

Своего рода «интермедиаальный» замысел «Крейцеровой сонаты» упомянут П.И. Бирюковым в биографии Л.Н. Толстого. П.И. Бирюков писал, что на одном из вечеров, где присутствовали художник И.Е. Репин и актер

В.А. Андреев-Бурлак, «...“Крейцерава соната” произвела на Л.Н. особенно сильное впечатление. И он перевел это впечатление с музыкального на литературный язык и, обратившись к Репину и Андрееву-Бурлаку, сказал: “Давайте изобразим ‘Крейцерову сонату’ доступными нам способами искусства. Я напишу рассказ (курсив наш. – А.М.), Андреев-Бурлак прочтет его перед публикой, а вы напишите на эту тему картину, которая будет стоять на сцене, пока Андреев-Бурлак будет читать мою повесть”» [1, с. 122].

Для проведения аналогий между экфрасисом и материалом сонаты Бетховена следует учитывать форму не абстрактной сонаты, а форму именно «Крейцеровой сонаты», и иметь в виду восприятие Толстым этой формы. Теоретический анализ сонаты Бетховена обнаруживается в книге музыковеда Я.Л. Сорокера [10], а суждения Толстого о частях этого музыкального произведения – в «Очерках былого» С.Л. Толстого [13] и «Яснополянских записках» Д.П. Маковицкого [7]. На основании этого проводится анализ музыкального эпизода из XXIII главы повести, представляющего собой, на наш взгляд, опыт воспроизведения музыкальной формы «Крейцеровой сонаты» через передачу слитого с впечатлением рассуждения Василия Позднышева о ней. Большую часть эпизода закономерно занимает словесная передача первой части произведения – она наиболее впечатлила Л.Н. Толстого. У Д.П. Маковицкого читаем такое высказывание писателя: «Первая часть сильная – самое сильное, что есть; третья часть бессодержательная, не мелодичная» [7, с. 223].

В анализе сонаты, проведенном Я.Л. Сорокером, важно несколь-

ко моментов. Во-первых, музыковед выделяет в первой части сонаты четыре раздела (экспозиция, разработка, реприза и кода). В экспозиции проводятся три темы: главная, вызывающая «впечатление огромной силы, воли, стремительности движения» [10, с. 125], контрастирующая с главной «распевная, широкая» [Там же] побочная и заключительная, наделенная «огромной, “взрывчатой” энергией» [Там же, с. 126]; отмечается, что разработка части построена на материале именно этой темы [Там же]. В финале коды Сорокер фиксирует «энергичное, волевое, полное мужества заключение», выглядящее неожиданным после мрачного по характеру предшествующего отрывка [Там же]. Значимо и восприятие Толстым экспозиции в ходе работы над повестью: «...введение к первой части предупреждает о значительности того, что следует, что затем неопределенное волнующее чувство, изображаемое первой темой, и сдержанное, успокаивающееся чувство, изображаемое второй темой, – оба приводят к сильной, ясной, даже грубой мелодии заключительной партии, изображающей просто чувственность» [13, с. 374].

Экфрасис в повести начинается следующим отрывком: «Они играли “Крейцерову сонату” Бетховена. Знаете ли вы первое престо? Знаете?! – вскрикнул он. – У!.. Страшная вещь эта соната. Именно эта часть» [12, т. 27, с. 61]. Эмоциональность и настойчивое внимание к первой части передает указание на значительность, которое видел во вступлении из экспозиции первой части «Крейцеровой сонаты» Л.Н. Толстой. Далее следуют размышления Позднышева о музыке; в них обнаруживается

три разных содержательно высказывания, которые соотносимы с представлениями Толстого о темах первой части сонаты. Итак, первое: «... страшная вещь музыка. Что это такое? Я не понимаю» [12, т. 27, с. 61], – заключает в себе то самое «неопределенное волнующее чувство» главной темы, чему способствует и вопросительное предложение, и общий оживленный тон, и само значение отрывка. Второе высказывание контрастирует с первым, при этом оно не содержит каких-либо уточнений и эмоциональности, как и, по мысли Толстого, побочная тема первой части: «Говорят, музыка действует возвышающим душу образом» [Там же]. Наконец, третье высказывание, в которое выливается все предшествующее рассуждение, констатирует значительное по силе воздействие музыки, причем едва ли положительного рода: «Она действует <...> раздражающим душу образом. <...> Музыка заставляет меня забывать себя» [Там же].

Впоследствии на основе этого утверждения посредством пояснений и выводов строится дальнейший монолог, например: «Она, музыка, сразу, непосредственно переносит меня в то душевное состояние, в котором находился тот, кто писал музыку» [Там же]; «Разве можно допустить, чтобы всякий, кто хочет, гипнотизировал бы один другого или многих и потом бы делал с ними что хочет» [Там же].

Такого развития мотива раздражения требует логика рассуждения, но в то же время его можно считать воспроизведением разработки первой части бетховенской сонаты, строящейся, как нам известно, на материале заключительной темы экспозиции. Следующий раздел – реприза, или

проведение тем из экспозиции с учетом их развития в разработке – портретируется в тексте определенным «возвратом» к прежним высказываниям после пространного рассуждения. Это выражается и повтором эпитета «страшный», и использованием союза «а то», который в контексте эпизода указывает на предстоящее обобщение сказанного: «А то страшное средство в руках кого попало» [Там же, с. 62].

На контрасте с этим приводится пример поверхностного, легкого отношения к музыке: «Сыграть и потом похлопать, а потом есть мороженое и говорить о последней сплетне» [Там же]. Последующий фрагмент показывает необходимость вдумчивого отношения, отклика на заложенное в музыке: «Сыграть и сделать то, на что настроила эта музыка» [Там же]. В заключение рассуждения описывается возможное в определенных условиях разрушительное влияние первой части «Крейцеровой сонаты», в частности, произведенное ей на Позднышева: «А то несоответственное ни месту ни времени вызывание энергии, чувства, ничем не проявляющегося, не может не действовать губительно. На меня, по крайней мере, вещь эта подействовала ужасно; мне как будто открылись совсем новые, казалось мне, чувства, новые возможности <...> сознание этого нового состояния было очень радостно» [Там же].

Примечательно то, что в этом отрывке, как и в коде части, после негативного по смыслу утверждения сообщается о сильном, ярком переживании. Воспроизводя вторую и третью части «Крейцеровой сонаты», Толстой ограничивается следующим предложением: «После этого престо

они доиграли прекрасное, но обыкновенное, не новое *andante* с пошлыми варьяциями и совсем слабый финал» [12, т. 27, с. 62]. Это решение отражает меньшую заинтересованность писателя в них, причем не только лексически, но и посредством сжатой формы изложения.

В повести присутствуют и нулевые музыкальные экфрасисы. В главе XXI есть замечание, что жена Позднышева и Трухачевский сыграли «...какие-то песни без слов и сонатку Моцарта» [Там же, с. 54]. В первом случае речь идет о серии пьес Ф. Мендельсона «Песни без слов». Это фрагмент речи Позднышева, и использование здесь неопределенного местоимения и добавление уменьшительного суффикса *-к* при образовании существительного указывают на пренебрежительное отношение персонажа как к происходящему, так и к музыкальному вкусу исполнителей, что подчеркивает отношения внутри системы образов.

Толстой использует и музыкальный термин – *crescendo* – в следующем контексте: «И ответ должен был быть соответствен тому настроению, в которое я привел себя, которое все шло *crescendo* и должно было продолжать так же возвышаться» [Там же, с. 73]. В обороте «идти *crescendo*» едва ли следует видеть смыслопорождающее изобретение Толстого, как это делают некоторые исследователи [9, с. 27; 11, с. 112]; это лишь фразеологизм, фиксируемый словарями со значением «набирать силу, расти». Он встречается в зафиксированных Д.П. Маковицким высказываниях писателя: «Захотят быть Учредительным собранием, заявлять требования, которые идут *crescendo*» [7, с. 89].

В народных рассказах используются исключительно нулевые и свернутые экфрасисы. В произведениях «Два старика», «Свечка» и «Крестник» присутствуют указания на исполнение персонажами песен и игру на музыкальных инструментах; соответственно, экфрасис возможно рассматривать в качестве элемента портретов этих персонажей и иллюстрации быта. В рассказе «Свечка» приказчик играет на гитаре, аккомпанируя своей кухарке; один из крестьян, Петр Михеев, сопровождает свою работу в поле пением «воскресных стихов». По этому эпизоду назван рассказ: пока персонаж пашет, стоящая на распорке сохи свечка не тухнет от ветра. В последнем случае также можно говорить о том, что музыкальный экфрасис способствует введению в текст произведения определенного мировоззренческого посыла.

Сходные функции возложены на экфрасисы в двух других народных рассказах: «Сказке об Иване-дураке...» и «Работнике Емельяне и пустом барабане». Л.Н. Толстой в этих произведениях обращается к военной музыке – песням и барабанным боям, используемым для подачи сигналов; экфрасис такой музыки заключает в себе авторскую иронию. Герою «Сказки об Иване-дураке...» предназначение солдат видится в том, что они «песни играть могут» [12, т. 25, с. 121]. Однако опыт приводит его к иному выводу: «Я думал, что солдаты будут песни играть, а они человека до смерти убили» [Там же, с. 126]. Таким образом песня как воплощение жизни противопоставляется смертоубийству. Иронично и сатирично описание реакций второстепенного персонажа рассказа «Работник Емельян и пустой барабан»: услышав игру военного

барабанщика, тот просыпается и выбегает на улицу, хотя прежде его не могли сдвинуть с места просьбы отца. Сам барабан перед этим получает такую характеристику-перифразу: «То, чего лучше отца, матери слушают» [12, т. 25, с. 167]. «Идеологическая нагрузка» таких экфрасисов очевидна.

И.С. Тургенев в начале 1880-х гг. создает свои последние произведения, среди которых два отмечены темой музыки: это повести «Песнь торжествующей любви» и «Клара Милич» («После смерти»).

В «Песни торжествующей любви» интересен полный экфрасис традиционной музыки из главы III. Здесь Тургенев передает как восприятие музыки, так и ее звучание: «...страстная мелодия полилась из-под широко проводимого смычка, полилась, красиво изгибаясь, как та змея, что покрывала своей кожей скрипичный верх; и таким огнем, такой торжествующей радостью сияла и горела эта мелодия, что и Фабию и Валерии стало жутко на сердце, и слезы выступили на глаза...» [14, с. 53]. А.Г. Кожевникова отмечает, что в эпизоде имеет место синтез живописного и музыкального начал, «поэтика визуализации слышимого», в частности, в сравнении мелодии со змеями [6, с. 109]. Определенная визуальность проявляется и в описании скрипичных штрихов.

Функционально экфрасис способствует формированию основной сюжетной коллизии: после Валерия попадает под близкое приворотному магическое влияние – на первый взгляд, со стороны игравшего на индийской скрипке Муция. Однако для полноценного анализа нужно иметь в виду воздействие музыки и на слушателей, и на музыканта. Фабия и Валерию она смущает,

но представляется, что Муций тоже испытывает на себе нечто: в повести, например, говорится, что он, закончив играть, вероятно, от усталости, «...уронил руку, державшую смычок» [14, с. 53]. Этот момент выделяет Т.Г. Дубинина: исследователь утверждает, что «он [Муций] не есть повелитель мелодии, но также подчиняется ей, как и Валерия. Музыка здесь служит воплощением тайных, неизвестных, роковых сил, которыми невозможно управлять» [5, с. 63].

Таким образом, можно рассуждать о роли музыкального экфрасиса при построении связей внутри системы персонажей: попадание под власть музыки сближает образы Муция и Валерии. Во-вторых, музыкальный экфрасис раскрывает возможный подтекст произведения: оно может воплощать развернутое рассуждение о том, что мы находимся во власти некоего непостижимого начала, а не друг друга, как это кажется на первый взгляд. Впрочем, называть его только лишь любовью не совсем справедливо. В свернутом музыкальном экфрасисе из главы XIV, завершающей повесть, так называемая «песнь счастливой, удовлетворенной любви» звучит снова – на этот раз ее нечаянно наигрывает на органе Валерия, после чего понимает, что наконец-то беременна. При этом финал открытый, потому однозначно сказать о характере и причинах такого сюжетного поворота нельзя. Музыка появляется в иной форме и действует иначе, что снимает вопрос оценки ее природы и намекает, скорее, на присутствие силы, способной дать человеку сокровенное, «удовлетворить» его невысказанное чувство любви. Если для Муция это взаимность Валерии, то для нее – материнство.

Тема музыки проявляет себя в главе IV повести «Клара Милич» («После смерти»): здесь присутствует несколько музыкальных экфрасисов. Глава повествует о творческом мероприятии, которое посетил Яков Аратов. Большинство музыкальных выступлений в ней подано иронически, на что указывает выражающая пренебрежение лексика: «Первым на эстраде явился флейтист чахоточного вида и престарательно проплевал... то бишь! просвистал пьеску тоже чахоточного свойства» [14, с. 75]. Выступление же Клары Милич передается более нейтральными языковыми средствами, что благодаря контрасту выглядит положительной характеристикой персонажа. Тургенев называет исполняемые произведения («Только узнал я тебя» М.И. Глинки на стихи А.А. Дельвига и «Нет, только тот, кто знал свиданья жажду» П.И. Чайковского на перевод Л.А. Мея из И.В. Гете), что можно рассматривать как указания на дальнейшее развитие сюжета: Аратов впервые влюбляется (вспомним строки из первого упомянутого романа: «Только узнал я тебя – / И трепетом сладким впервые / Сердце забилось во мне») и впоследствии ищет встречи с умершей Klarой (во втором же романе, помимо первых строк, примечательны следующие: «Ах, кто меня любил / И знал – далеко!»).

Эту функцию музыкальных экфрасисов подмечает О.С. Быкова [2]. Тургенев также описывает звучание голоса, например: «Голос у ней был звучный и мягкий – контральто, – слова она выговаривала отчетливо и веско, пела однообразно, без оттенков, но с сильным выражением» [14, с. 76]. Klarу отличает специфический артистизм – исполнительница

добавляет эмоциональные эффекты (см. «Последний стих: “И как я стражду...” – она почти прошептала, горестно растянув последнее слово» [Там же]), но ее мимика не сообщает ничего (Аратов замечает «неподвижность этого лица, лба, бровей» [Там же]).

О.С. Быкова видит в этом негативную характеристику Клары: «Этот страшный “шепот” приоткрывает сущность демонической природы музыкальной ауры облика Клары» [2, с. 13] и резюмирует: «...именно исполнение Klarой романсов намекает на “негармоничность” ее натуры» [Там же, с. 15]. На наш взгляд, говорить даже о метафорическом демонизме персонажа не представляется возможным, как и о какой бы то ни было иной отрицательной черте. Описанная исполнительская манера указывает на самобытность характера, она иллюстрирует сознательное желание Клары сохранить свою индивидуальность – и изменение программы, игнорирование поданной руки и протянутого букета это подтверждают. Музыкальный экфрасис выполняет и сюжетообразующую функцию. Неоднозначное впечатление Аратова от музыки закладывает основу для его отношения к Klarе: хоть выступление ему не понравилось, оно не оставило его равнодушным.

Музыка появляется на страницах множества произведений А.П. Чехова: только в 1880–1890-е гг. писатель создает порядка 10–15 повестей и рассказов, содержащих музыкальный экфрасис. Наиболее любопытные случаи использования этого приема обнаруживаются в рассказах «Свирель» и «Шампанское».

В рассказе «Свирель» приведены три экфрасиса одной и той же

мелодии, которую наигрывает на свирели старый пастух Лука: «Игрок брал не более пяти-шести нот, лениво тянул их, не стараясь связать их в мотив» [15, с. 321]). От эпизода к эпизоду восприятие музыки слушателем, Мелитоном Шишкиным, меняется; в первый раз он слышит «что-то суровое и чрезвычайно тоскливое» [Там же], далее – «очень тоскливое и противное, чего бы он охотно не слушал» [Там же, с. 326]. Добавляются подробности о восприятии звучания как плача: «Самые высокие пискливые ноты, которые дрожали и обрывались, казалось, неутешно плакали, точно свирель была больна и испугана» [Там же], в заключительном экфрасисе поданы при помощи не олицетворения, а сравнения с человеческим голосом: «...самая высокая нота свирели пронеслась протяжно в воздухе и задрожала, как голос плачущего человека» [Там же, с. 328].

Подобная параллель может указывать на усиление переживания и воздействия музыки; и действительно, кроме прежней грусти из-за собственных жизненных трудностей Мелитону становится «...горько и обидно на непорядок, который замечался в природе» [Там же]. Такая динамика дополнительно иллюстрирует трансформации его внутреннего состояния от разговора с пастухом, в связи с чем можно предположить, что рассказ является художественно воплощенным рассуждением о музыкальной психологии. Таким образом, экфрасис раскрывает внутренний замысел произведения, не говоря уже о сюжетобразующей и характерологической функциях.

В рассказе «Шампанское» присутствует прямой музыкальный экфра-

сис. А.П. Чехов использует цитаты из романа «Очи черные» (на стихи Е.П. Гребенки) в качестве дальнейшего хода сюжета: вместо повествования от лица рассказчика о внезапной влюбленности в женщину «с большими черными глазами» в тексте находятся соответствующие поэтические строчки. Характер этой связи и намек на ее печальный результат также заложены в цитате: «Знать, увидел вас / Я не в добрый час...» [Там же, с. 17].

Итак, в 1880–1890-е гг. все три писателя обращаются в своих повестях и рассказах к теме музыки: интерпретации подвергается такой прием, как музыкальный экфрасис. На соответствующие эпизоды авторами возлагается целый спектр художественных функций. Л.Н. Толстой многообразно использует нулевые и свернутые экфрасисы – от элемента описания быта до средства прояснения отношений внутри системы образов, передачи своих мировоззренческих установок. В малой прозе И.С. Тургенева музыкальные экфрасисы характеризуют персонажей, мотивируют сюжетные повороты и являются их маркерами, что ярко проявляется в «Кларе Милич», а также раскрывают подтекст произведений, как это происходит в повести «Песнь торжествующей любви». А.П. Чехов, кроме того, стремится изобразить музыкальную психологию при помощи экфрасиса – в рассказе «Свирель».

К непосредственному словесному воссозданию музыки каждый писатель подходит по-своему, в соответствии с индивидуальным стилем. В «Крейцеровой сонате» Л.Н. Толстой «портретирует» форму музыкального произведения Л. ван Бетховена, причем классика интересует эмоциональное наполнение и содержание

музыки, а не лишь ее звучание. Особая черта музыкального экфрасиса у И.С. Тургенева – близость к условно романтическому, а именно присутствие мистических мотивов и синтез музыкального и живописного начал в рамках эпизодов; в «Кларе Милич»,

кроме того, экфрасис содержит иронию. А.П. Чехова отличают новые техники в работе с экфрасисом: прямой экфрасис встраивается им в текст рассказа «Шампанское» вместо обычного повествования о сюжетном повороте.

### Библиографический список

1. Бирюков П.И. Биография Л.Н. Толстого. Кн. 2. М., 2000.
2. Быкова О.С. Роль музыки в повести И.С. Тургенева «Клара Милич» // Русская речь. 2018. № 5. С. 8–16.
3. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. М., 2002. С. 5–22.
4. Геллер Л. Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис // «Невыразимо выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте: сборник статей / сост. и науч. ред. Д.В. Токарев. М., 2013. С. 44–60.
5. Дубинина Т.Г. Музыкальные мотивы в повести И.С. Тургенева «Песнь торжествующей любви» // Спасский вестник. 2014. № 22. С. 61–65.
6. Кожевникова А.Г. «Таинственные повести» И.С. Тургенева в аспекте синестетической поэтики // И.С. Тургенев и время. Томск, 2019. С. 102–111.
7. Маковицкий Д.П. У Толстого, 1904–1910: «Яснополянские записки» Д.П. Маковицкого: в 4 кн. Кн. 1. 1904–1905. М., 1979.
8. Минералов Ю.И. Теория художественной словесности (поэтика и индивидуальность). М., 1999.
9. Переверзева Н.А. Из наблюдений над мотивной структурой повести Л.Н. Толстого «Крейцерова соната» (символическая функция звуковых образов) // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. 2008. № 2 (12). С. 22–33.
10. Сорокер Я.Л. Скрипичные сонаты Л. Бетховена: их стиль и исполнение. М., 1963.
11. Терен Д. Мотив музыки в «Крейцеровой сонате» Л.Н. Толстого // Slavica tergestina. 1998. № 6. С. 101–123.
12. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. М., 1928–1958.
13. Толстой С.Л. Очерки былого. Тула, 1975.
14. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. Т. 10. М., 1982.
15. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. Т. 6. М., 1976.
16. Яценко Е.В. «Любите живопись, поэты...». Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 47–57.

### References

1. Biryukov P.I. Biografiya L.N. Tolstogo [L.N. Tolstoy's biography]. Book 2. Moscow, 2000.
2. Bykova O.S. The role of music in the story of I.S. Turgenev "Klara Milich". *Russian Speech*. 2018. No. 5. Pp. 8–16. (In Rus.)
3. Geller L. The resurrection of the concept, or the Word about ekphrasis. *Ekphrasis v russkoi literature: trudy Lozannskogo simpoziuma*. L. Geller (ed.). Moscow. 2002. Pp. 5–22. (In Rus.)
4. Geller L. Ekphrasis, or Exposure of the technique. A few questions and a thesis. «Nevyrazimo vyrazimoe»: *ekphrasis i problemy reprezentatsii vizualnogo v khudozhestvennom tekste: sb. statei*. D.V. Tokarev (ed.). Moscow, 2013. Pp. 44–60. (In Rus.)
5. Dubinina T.G. Musical motives in I.S. Turgenev's novella "The song of triumphant love". *Spasskiy vestnik*. 2014. No. 22. Pp. 61–65. (In Rus.)

6. Kozhevnikova A.G. I.S. Turgenev's "Mysterious novellas" in the aspect of synesthetic poetics. *I.S. Turgenev i vremya*. Tomsk, 2019. Pp. 102–111. (In Rus.)
7. Makovitsky D.P. U Tolstogo, 1904–1910: «Yasnopolyanskiye zapiski» D.P. Makovitskogo: v 4 kn. [At Tolstoy's, 1904–1910: "Yasnaya Polyana Notes" by D.P. Makovitsky: in 4 books]. Book 1. 1904–1905. Moscow, 1979.
8. Mineralov Yu.I. Teoriya khudozhestvennoi slovesnosti (poetika i individualnos') [Theory of fictional literature (poetics and individuality)]. Moscow, 1999.
9. Pereverzeva N.A. From observations on the motivic structure of novella "The Kreutzer Sonata" by L.N. Tolstoy (symbolic function of sound images). *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2008. No. 2 (12). Pp. 22–33. (In Rus.)
10. Soroker Ya.L. Skripichnye sonaty L. Betkhovena: ikh stil i ispolnenie [L. Beethoven's violin sonatas: Their style and performance]. Moscow, 1963.
11. Teren D. Motive of music in "The Kreutzer sonata" by L.N. Tolstoy. *Slavica tergestina*. 1998. No. 6. Pp. 101–123. (In Rus.)
12. Tolstoy L.N. Polnoe sobranie sochineniy: v 90 t. [Complete collection of works in 90 vols.]. Moscow, 1928–1958.
13. Tolstoy S.L. Ocherki bylogo [Essays of the past]. Tula, 1975.
14. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochineniy i pisem: v 30 t. [Complete collection of works and letters: In 30 vols.]. Works: In 12 vols. Vol. 10. Moscow, 1982.
15. Chekhov A.P. Polnoe sobranie sochineniy i pisem: v 30 t. [Complete collection of works and letters: In 30 vols.]. Works: In 18 vols. Vol. 6. Moscow, 1976.
16. Yatsenko E.V. "Love painting, poets...". Ekphrasis as an artistic and worldview model. *Voprosy filosofii*. 2011. No. 11. Pp. 47–57. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 25.05.2024, принята к публикации 25.06.2024  
The article was received on 25.05.2024, accepted for publication 25.06.2024

Сведения об авторе / About the author

**Мананникова Александра Юрьевна** – аспирант кафедры русской классической литературы и славистики, Литературный институт имени А.М. Горького, г. Москва

**Alexandra Yu. Manannikova** – PhD postgraduate student at the Department of Russian Classic Literature and Slavistics, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Moscow

E-mail: k-geologist@yandex.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-44-54

УДК 372.882

## Цзясюань Сун

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

# Мотив австрийской измены в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» и его источники

**Аннотация.** В статье рассматривается становление мотива австрийской измены в «Войне и мире». Описывается, как исторические события XIX в. (как начала столетия, так и середины века, когда Толстой писал «Войну и мир») повлияли на создание образа Австрии как предателя российских интересов. В настоящем исследовании применяются историко-генетический метод и метод реального комментария, используются наработки таких междисциплинарных теорий, как история идеологий и нациестроительства, культурная мифология. Основные историографические источники представлены трудами А.И. Михайловского-Данилевского, чьи работы Л.Н. Толстой широко использовал при написании «Войны и мира». Письма и дневники самого Толстого также играют важную роль при исследовании образа Австрии в его эпопее. Настоящая работа разделена на три раздела. В первом сопоставляются художественные эпизоды «Войны и мира» в сравнении с описанием исторических событий Михайловским-Данилевским. Во втором разделе мы анализируем внешнюю политику Австрии и ее взаимоотношения с Россией (в частности, описываются венгерская революция 1848 г., позиция Австрии во время Восточной войны и польского восстания 1863 г., соперничество между Австрией и Пруссией). В третьем разделе внимание сосредоточено на формировании общественным мнением в России образа Австрии, а также на отношении самого Толстого к этой стране. В результате проведенного исследования мы приходим к выводу о том, что современные созданию романа события были не менее значимы для конструирования интересующего нас образа, чем происходившие в эпоху наполеоновских войн. Образ Австрии в «Войне и мире» формируется не только под воздействием событий Отечественной войны 1812 г., но и под влиянием значительных исторических и общественных перемен 1850-х и 1860-х гг.

**Ключевые слова:** Л.Н. Толстой, «Война и мир», изучение литературного текста, историко-литературная ситуация, мотив измены в романе Толстого

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Цзясюань Сун. Мотив австрийской измены в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» и его источники // Литература в школе. 2024. № 4. С. 44–54. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-44-54

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-44-54

## Jiaxuan Song

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

# The motif of Austrian treason in L.N. Tolstoy's "War and Peace" and its sources

**Abstract.** The article deals with the formation of the motive of Austrian treason in 'War and Peace'. It describes how the historical events of the 19th century (both at the beginning of the century and in the middle of the century when Tolstoy wrote "War and Peace") influenced the creation of the image of Austria as a traitor to Russian interests. The present study uses the historical-genetic method and the method of real commentary, as well as interdisciplinary theories such as the history of ideologies and nation-building, and cultural mythology. The main historiographical sources are represented by the works of A.I. Mikhailovsky-Danilevsky, whose works were widely used by Leo Tolstoy when writing "War and Peace". Tolstoy's own letters and diaries also play an important role in the study of the image of Austria in his epic. The present work is divided into three sections. The first compares the fictional episodes of "War and Peace" in comparison with Mikhailovsky-Danilevsky's description of historical events. The second section analyses Austria's foreign policy and its relations with Russia (in particular, it describes the Hungarian Revolution of 1848, Austria's position during the Eastern War and the Polish Uprising of 1863, and the rivalry between Austria and Prussia). The third section focuses on the formation of the image of Austria by public opinion in Russia, as well as on Tolstoy's own attitude towards this country. As a result of our research, we conclude that the events contemporary to the creation of the novel were no less significant for the construction of the image of interest to us than those that took place during the Napoleonic Wars. The image of Austria in "War and Peace" is formed not only under the influence of the events of the Patriotic War of 1812, but also under the influence of significant historical and social changes of the 1850s and 1860s.

**Key words:** L.N. Tolstoy, "War and Peace", studying a literary text, historical and literary situation, betrayal motive in Tolstoy's novel

CITATION: Jiaxuan Song. The motif of Austrian treason in L.N. Tolstoy's "War and Peace" and its sources. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 44–54. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-44-54

В своей известной книге о генезисе «Войны и мира» К. Фойер отмечала, что в черновиках к роману Толстой проводит параллели между деятельностью Александра I и Александра II, а также Наполеона I и Наполеона III [9, с. 210–223]. Такая хроникальная установка (сопоставление нескольких эпох, подобных между собой в политическом плане) позволяла Толстому выразить идею о том, что эпохи 1800–1810-х и 1850–1860-х гг. исторически подобны и, более того, происходившие в эпоху создания романа социально-политические преобразования в какой-то степени обусловлены теми революционными веяниями, которые характеризовали Европу начала XIX в. и ассоциировались с деятельностью Наполеона Бонапарта. Через обращение к прошлому Толстой пытался понять современность, недаром поначалу он воспринимал свою книгу скорее как роман политический, нежели исторический.

Научный метод К. Фойер, предполагающий изучение художественного текста сквозь призму истории идеологий, восходит к классическим исследованиям Б.М. Эйхенбаума, который также встраивал становление замысла «Войны и мира» в контекст общественно-политической жизни 1860-х гг. [10]. По утверждению Б.М. Эйхенбаума, «Война и мир» была задумана как злободневное произведение, направленное против русских радикалов. Подхватывая эту мысль, К. Фойер показывает, что их идеи воспринимались Толстым как пришедшие из Франции, что и заставляет ее обращаться к анализу внешнеполитической позиции Толстого. Со своей стороны, О.Е. Майорова проанализировала реакцию Толстого как создателя «Войны и мира» на жив-

ленные дискуссии о войне и русской нации, усилившиеся во время польского восстания 1863 г. [11]. По ее мнению, споры по поводу польского вопроса обусловили организацию художественного пространства в третьем томе «Войны и мира», повлияв, в частности, на изображение Москвы как пчелиного улья. Наконец, совсем недавно Ю.И. Красносельская продемонстрировала, как воздействовали на ряд эпизодов того же третьего тома «Войны и мира» дебаты в русской прессе о политическом представительстве, также связанные с общеевропейской повесткой 1860-х гг. [3].

В своей работе мы бы хотели использовать сходный метод анализа текста, предполагающий соединение изучения его поэтики с анализом историко-литературной ситуации, в рамках которой осуществлялся генезис произведения. Мы опираемся на такие значимые для современного литературоведения междисциплинарные методологии, как история идей, история идеологий, культурная мифология, а также на классический метод реального комментария к художественному тексту. При помощи этих научных инструментов мы хотим проанализировать еще один внешнеполитический мотив романа, который, будучи верен исторически, в то же время должен был вызывать в читателе ощущение неустаревающей значимости описываемого, напоминая о злободневных событиях и обстоятельствах, в какой-то степени способствовавших генезису этого мотива.

Мы имеем в виду мотив австрийской измены. Он обладает первостепенной значимостью в первом томе «Войны и мира», где описываются заграничные походы русской армии

1805 г., закончившиеся поражением при Аустерлице. Этот мотив входит в роман с первых же глав: во время разговора с князем Василием о внешней политике Анна Павловна Шерер упоминает Австрию как предателя русских интересов: «Ах, не говорите мне про Австрию! Я ничего не понимаю, может быть, но Австрия никогда не хотела и не хочет войны. Она предает нас» [6, т. 4, с. 9].

Официально Австрию и Россию в 1805 г. связывали союзнические отношения: во второй части первого тома Толстой описывает, как русская армия под начальством Кутузова занимает села и города эрцгерцогства Австрийского, но медлит идти на соединение с армией эрцгерцога Фердинанда, поскольку не вполне доверяет своим союзникам. В этот момент к Кутузову приезжает раненый генерал Мак, подтвердивший слух о сдаче австрийской армии под Ульмом. С учетом более раннего письма Мака, в котором выражалась уверенность в победе австрийских войск, приезд незадачливого полководца дает русским повод для насмешек. Шутка Жеркова над австрийскими генералами подтверждает скептическое отношение русской армии к своим союзникам, хотя князь Андрей видит и трагическую сторону происходящего – гибель союзнической армии. В результате «преследуемая стотысячною французской армией под начальством Бонапарта, встречаемая враждебно расположенными жителями, не доверяя более своим союзникам, испытывая недостаток продовольствия и принужденная действовать вне всех предвиденных условий войны» [Там же, с. 189], русская армия начинает поспешное отступление.

Тем не менее, русским удается одержать победу над дивизией Мортье, в связи с чем князь Андрей отправляется к австрийскому двору для передачи известия о победе. Он останавливается в Брюнне у дипломата Билибина, разговор с которым подтверждает «общее русское отвращение» к австрийцам, в том числе и Болконского, при всем желании того сохранять объективность [Там же, с. 194]. При приеме князя Андрея австрийскими сановниками показано их равнодушное отношение к князю. Даже император Франц не слишком интересуется его ответами. Правда, холодность австрийцев получает свое объяснение в последующем разговоре между князем Андреем и Билибиным.

Во-первых, поскольку австрийские провинции разорены проходившими через них русскими войсками, Австрия чувствует себя «оставшейся в дурах» и намеревается заключить тайный сепаратный мир с Францией. Во-вторых, выясняется, что французы уже заняли столицу Австрии Вену, а затем, обманув австрийцев, устремились в сторону Брюнна. Билибин смакует подробности «прелестной» истории о переходе французов через Таборский мост, который охранялся австрийцами как раз затем, чтобы не допустить сдачи Брюнна. Австрийский фельдмаршал князь Аэурсберг, поверив словам Мюрата и Ланна о заключенном перемирии, позволил французам перейти мост, не истратив ни одного солдата или патрона<sup>1</sup>.

В «Войне и мире» в эту сцену добавлены реплики австрийского

<sup>1</sup> Михайловский-Данилевский А.И. Описание первой войны императора Александра с Наполеоном в 1805 году. СПб., 1844. С. 114–115.

сержанта, который пытается предупредить Ауэрсберга об обмане: «Сержант, который, видно, был умнее своего генерала, подходит к Ауэрсбергу и говорит: “Князь, вас обманывают, вот французы...”. Князь Ауэрсберг оскорбляется и приказывает арестовать сержанта» [6, т. 4, с. 206]. Так история с Таборским мостом приобретает в романе еще более образный и анекдотический характер, выражая легкомысленность австрийского командования. Чуть позднее австрийцы вновь поддаются тому же обману: «Успех того обмана, который без боя отдал венский мост в руки французов, побудил Мюрата попытаться обмануть так же и Кутузова. <...> Мюрат уверял, что уже идут переговоры о мире и что потому, избегая бесполезного пролития крови, он предлагает перемирие. Австрийский генерал граф Ностиц, стоявший на аванпостах, поверил словам парламентаря Мюрата и отступил, открыв отряд Багратиона» [Там же, с. 215]. Как Багратион ни убеждал Ностица в невозможности мира, последний отказался действовать совместно с русскими<sup>2</sup>.

Таким образом, доверчивость австрийцев по отношению, скорее, к противнику – французам, чем к союзнику – русским, не только привела к потере своей территории, но и поставила в сложнейшие условия отряд Багратиона, сдерживающий наступление французской армии и прикрывавший армию Кутузова. В черновых редакциях «Войны и мира» Толстой подробно описывал диалог Багратиона, Ностица и князя Андрея, который только что вернулся

из Брюнна и объяснил, что мост взят обманом [7, т. 13, с. 364–366]. Однако, как и в реальности, никакие слова не действуют на Ностица.

Эти происшествия демонстрируют слабость и ненадежность Австрии как союзника; более того, с точки зрения князя Андрея, они могут быть поняты как измена. Мотив австрийского предательства достигает кульминации в конце первого тома «Войны и мира» при описании сражения при Аустерлице, расположенном в Моравии, т.е. также на территории Австрийской империи. Толстой показывает, что сражение было проиграно союзническими русской и австрийской армиями во многом потому, что русское командование было вынуждено подчиниться распоряжениям австрийского генерала Вейротера, составившего такую громоздкую и запутанную диспозицию, что на практике ей невозможно было следовать. Кроме того, русские солдаты, не видевшие смысла воевать на чужой земле, были склонны винить австрийцев в неразберихе и не доверяли им.

Перед сражением в рядах русских войск начинается беспорядок, который списывают на «бестолковых» немцев (под которыми понимаются и австрийцы): «То-то торопили выступать, а выступили – стали без толку посереде поля, – все немцы проклятые путают. Эки черти бестолковые!»; «Эх, немцы проклятые, своей земли не знают!» [6, т. 4, с. 342]. Русские и австрийские войска не только не сплачиваются для борьбы с Наполеоном, но более того, в какой-то момент по ошибке начинают стрелять друг в друга: «Стрельба затихла, и, как потом узнал Ростов, стреляли друг в друга русские и австрийские солдаты» [Там же, с. 359]. Стоит отметить,

<sup>2</sup> Михайловский-Данилевский А.И. Описание первой войны императора Александра с Наполеоном в 1805 году. СПб., 1844. С. 123.

что у А.И. Михайловского-Данилевского отсутствует подобный эпизод; у него, напротив, описывалось, что австрийская батарея приняла шедших в обход русских французов за русскую армию и перестала стрелять<sup>3</sup>. С учетом этого нельзя исключать, что Толстой намеренно усиливает мотив взаимного озлобления русских и австрийцев.

Неудивительно, что в Аустерлицком сражении русские и австрийские войска потерпели неудачу. Когда известие о поражении русской армии достигло Москвы, ее жители отыскивают разные причины поражения: «измена австрийцев, дурное продовольствие войска, измена поляка Пржибышевского и француза Ланжерона, неспособность Кутузова и (потихоньку говорили) молодость и неопытность государя, вверившегося дурным и ничтожным людям» [6, т. 5, с. 19]. Как видим, первым делом москвичам приходит мысль об измене австрийцев. Такие трактовки соответствуют оценкам А.И. Михайловского-Данилевского, по мнению которого, главная причина неудачи заключалась в действиях австрийцев и в их самоуверенности.

Хотя в следующих томах «Войны и мира» австрийская тема утрачивает остроту, она сохраняет прежнюю направленность. Правда, следует учитывать, что взаимоотношения европейских государств в эпоху наполеоновских войн были неустойчивыми, и межгосударственные союзы могли быстро и резко сменяться боестолкновениями между теми же государствами. Так, в 1806 г. Франция образует альянс с Пруссией и Австрией,

<sup>3</sup> Михайловский-Данилевский А.И. Описание первой войны императора Александра с Наполеоном в 1805 году. СПб., 1844. С. 153–156.

что едва ли можно воспринимать как предательство Австрией интересов России, поскольку сама Россия в 1809 г. заключает Тильзитский мир с Францией и начинает воевать с Австрией, своим бывшим союзником. Тактический характер подобных договоренностей подтверждает история сватовства Наполеона. В 1809 г. «в высшем свете говорили о возможности брака между Наполеоном и одной из сестер императора Александра» [Там же, с. 159], а когда этот брак не состоялся, Наполеон обратился к Австрии, и последняя тотчас согласилась на брачный союз Наполеона с австрийской эрцгерцогиней Марией-Луизой<sup>4</sup>.

Несмотря на то что такие альянсы и компромиссы составляют суть дипломатии и не слишком поддаются нравственной оценке, Австрия в XVIII–XIX вв. устойчиво сохраняет в российском политическом сознании роль ненадежного союзника. Это подтверждают и другие события, выходящие за рамки описанного в «Войне и мире» периода. Можно вспомнить знаменитый итальянский поход А.В. Суворова 1799 г., который чуть было не закончился гибелью русской армии в Альпах вследствие намеренного нарушения австрийцами договоренностей о снабжении русской армии и другой помощи ей, хотя именно Австрия и просила тогда Россию о совместном противодействии Наполеону.

Важным этапом в укреплении отношений России и Австрии после окончания наполеоновских войн

<sup>4</sup> Михайловский-Данилевский А.И. Описание Отечественной войны 1812 года, по высочайшему повелению сочиненное генерал-лейтенантом Михайловским-Данилевским. Ч. 1. СПб., 1840. С. 15.

стало создание Священного союза, направленного на подавление революционных движений в Европе. Россия и Австрия объединяются в рамках Союза, в том числе для подавления восстаний в Италии и Греции. Позднее, в 1849 г., Россия оказала Австрии прямую военную помощь в подавлении революции в Венгрии и фактически спасла Австрийскую империю от распада. Однако затем австро-русские отношения вновь осложняются вследствие русско-турецкого конфликта на Балканском полуострове, где Россия была главным конкурентом Австрии.

Особое беспокойство у европейских держав, особенно у Австрии, вызвало занятие русской армией в 1853–1854 гг. Дунайских княжеств, которые находились и в сфере влияния Австрии [5, с. 78]. Император Франц Иосиф I уже не мог оставаться безучастным к действиям Николая I. В начале октября 1854 г. он пишет матери: «Ведь на Востоке лежит наше будущее, и мы ограничим здесь влияние России. Это жестоко, выступать против прежних друзей, но в политике невозможно иначе, а на Востоке Россия всегда наш естественный враг» [Цит. по: 2]. Это представление сыграет важную роль в формировании внешнеполитического курса Австрии в годы Крымской войны, когда она, с точки зрения Российской империи, постепенно превратилась из союзника во врага и предателя.

Напомним, что эти события развиваются в тот момент, когда молодой Толстой служит в армии, причем в 1854 г. он сам переводится в Дунайскую армию и становится свидетелем осады крепости Силистрия. Под нажимом Австрии русские войска были выведены из Дунайских княжеств,

а штурм Силистрии отменен, что вызвало ропот в русской армии. Толстой также воспринимает это как «настоящее несчастье» [7, т. 37, с. 275].

Тем не менее, во время Крымской войны Австрия не могла открыто принять сторону Англии, Франции и Турции. Дело в том, что не меньше балканского вопроса ее беспокоил итальянский, актуальный еще со времен суворовских походов. В состав Австрийской империи входили земли северо-восточной Италии, что служило главным препятствием объединения последней. Усиление Сардинского королевства (Пьемонта) при поддержке французского императора Наполеона III создавало реальную угрозу для Вены, поскольку могло ускорить создание единой Италии. Французский император во время Восточной войны использовал эту карту, чтобы заставить Австрию перейти на свою сторону. Однако, поскольку французская военная активность также создавала угрозу отторжения от Австрии ее итальянских владений, Австрия не смела выступить решительно ни против Франции, ни против России и в начале Восточной войны пыталась занять позицию посредника между ними, вела двойственную политику.

И все же Крымская война привела к охлаждению австро-русских отношений. Когда Франция и Англия оказали военную помощь Турции, Россия оказалась в затруднительном положении. Император Николай, десятилетием ранее спасший Австрийскую империю, рассчитывал на союз с ней, ибо, по его мнению, «австрийского императора прочно связывают с ним узы личной дружбы и признательности» [1, с. 34]. Однако, как мы уже видели, в дипломатической борьбе

Австрия встала, скорее, на сторону Франции и Англии, предполагая, что Россия обречена на поражение. Впрочем, фактически Австрия не вступила в войну, поскольку после революции 1849 г. ее финансовое положение было тяжелым.

Когда Николай узнал о позиции Австрии, он якобы написал на оборотной стороне портрета императора Франца Иосифа: «Du Undankbare» (неблагодарный) [8, с. 194]. Неблагодарность Австрии оскорбила императора, который выразил чувство враждебности к Австрии в письме И.Ф. Паскевичу от 1 (13) июня 1854 г.: «Настало время готовиться бороться уже не с турками и их союзниками, но обратить все наши усилия против вероломной Австрии и горько покарать ее за бесстыдную неблагодарность»<sup>5</sup>.

В 1855 г. Австрия предъявила России ультиматум с такими тяжелыми для России требованиями, как запрещение держать флот и военно-морские базы на Черном море и отказ от покровительства православным поданным османского султана<sup>6</sup>. Очередная «австрийская измена» шокировала не только Петербург, но и все российское общество, полагавшее, что позиция Австрии и привела к столь досадному для России поражению. Однако и положение Австрии было непростым. Вопреки ожиданиям правительства, на Парижском конгрессе, который подвел итоги Восточной войне, Австрия не добилась своих целей, не получив территорий на Востоке и не обеспечив себе

безопасности в Италии. Фактически после Крымской войны она оказалась в международной изоляции. В довершение ко всему обострился итальянский вопрос: в 1859 г. Сардинское королевство (Пьемонт) с целью объединения итальянских территорий все-таки начало войну с Австрией при поддержке Франции, которая не интересовалась объединением Италии, но пыталась ослабить позиции Австрии. Россия, чувствуя себя оскорбленной позицией Австрии в Крымской войне, заняла нейтральную позицию. В результате поражения в этой войне Австрия отказалась от Ломбардии, но сохранила Венецианскую область.

В целом Австрия в это время рассматривалась как самое слабое звено в системе европейских государств. В силу неустойчивости своего положения она была вынуждена вступать в союзы с другими государствами. Во время польского восстания 1863–1864 гг. Австрия действовала против России совместно с Францией и Англией. Однако последние не могли рассчитывать на полноценное военное содействие со стороны Австрии, так как ее отношение к польскому вопросу также было сложным: с одной стороны, сближаясь с Францией и Англией, Австрия рассчитывала на их поддержку при столкновениях с Пруссией и Италией, с другой – при победе польских восставших мятеж неизбежно распространился бы на австрийскую Галицию<sup>7</sup>. Поэтому в официальных документах Австрия высказывала свою позицию в умеренных выражениях. Наконец, в 1866 г. Австрия

<sup>5</sup> Татищев С.С. Император Николай и иностранные дворы. Исторические очерки. СПб., 1889.

<sup>6</sup> Тарле Е.В. Крымская война. Т. 2. М., 1941. С. 503.

<sup>7</sup> Милютин Д.А. Воспоминания генерал-фельдмаршала графа Дмитрия Алексеевича Милютина, 1863–1864. М., 2003. С. 132.

потерпела поражение в австро-прусской войне и окончательно потеряла первенство среди германских государств.

Вышесказанное дает основания полагать, что, описывая в «Войне и мире» внешнеполитические процессы полувековой давности, Толстой думал об их подобии современным политическим обстоятельствам и, более того, об обусловленности последних первыми, что, в том числе, и делало историю наполеоновских войн интересным для него объектом изучения. Как показала К. Фойер, замысел «Войны и мира» складывается тогда, когда Толстой пытается осмыслить итоги проигрыша России в Крымской войне, который он не мог не принимать близко к сердцу как ее непосредственный участник. Это, в свою очередь, предполагало и размышление о роли Австрии в этой войне. Выше мы уже упоминали, что Толстой участвовал в дунайских походах русской армии, где ей пришлось напрямую столкнуться с австрийским давлением. Соображение о том, что «измена» может быть причиной военного поражения, не было ему чуждо в принципе: так, после проигрыша Инкерманского сражения осенью 1854 г. он, например, намекает на возможную измену главнокомандующего князя Меншикова как на причину поражения [7, т. 47, с. 270].

Очень интересным кажется письмо Толстого жене 4 декабря 1864 г., в котором он говорит о желании познакомиться с Н.А. Поповым – молодым активным историком, который провел два года за границей, изучая главным образом быт австрийских славян. Именно об Австрии и собирался поговорить с ним писатель: «Аксаков напомнил мне, приехал за све-

дениями об Австрии, сказал мне, что лучше всего обратиться к Нилу Попову, который только оттуда приехал. Я непременно постараюсь увидеть его» [Там же, т. 83, с. 78].

В своих статьях и книгах Н.А. Попов касался в основном вопросов языка и культуры славян, но иногда высказывался об австрийской политике в целом. Например, в «России и Сербии» он отмечал, что Австрия не желает единства славян и опасается русского влияния на австрийских славян<sup>8</sup>. В более поздней работе, «Австрийская публицистика перед введением дуализма (1865–1866)», Н.А. Попов солидаризировался с мнением автора работы «Спасение Австрии», отмечающим, что русские усилия удержали Австрию от падения, однако после 1850 г. эта услуга была забыта. Славяне не пользуются должным уважением в Австрии, а «России отплатили черною неблагодарностью»<sup>9</sup>.

Позднее, уже после своего религиозного переворота, Толстой будет много размышлять о положении славян под властью Австрийской империи. Незадолго до смерти, в 1908 г., он откликнется на аннексию Боснии и Герцеговины Австрией и угрозой войны последней с Сербией статьей «О присоединении Боснии и Герцеговины к Австрии». Здесь, правда, он рассматривает проблему не под политическим, а под религиозным углом зрения, подчеркивая, как и в других своих поздних работах, что народы должны отрешиться как от насилия, так и от патриотизма.

<sup>8</sup> Попов Н.А. Россия и Сербия. Исторический очерк русского покровительства Сербии с 1806 по 1856 г. Ч. 2. М., 1869. С. 337.

<sup>9</sup> Попов Н.А. Австрийская публицистика перед введением дуализма (1865–1866). Киев, 1878. С. 35.

Поэтому он не одобряет ни имперских притязаний Австрии, которую он называет «разбойничьим гнездом», ни «раздражения» славянских народов, готовых к войне с ней за свободу [7, т. 59, с. 222–242].

И все же поздний Толстой иногда комментирует австрийский вопрос и с политической точки зрения, явно на основе своих наблюдений прошлого времени. Так, однажды он заявляет, что «Австрия – это образец государственной нелепости, потому что даже одной нации нет (как во Франции, Италии), а странная амальгама» [Цит. по: 4, т. 3, с. 227]. Нельзя исключить, что такое мнение сложилось еще тогда, когда Толстой писал «Войну и мир». Это подтверждает его высказывание 1904 г., когда он выражал удивление тем, как еще «держится Австрия, страна, где столько наций и земель со столькими противоположными интересами. Ей уж в начале девятнадцатого века сулили конец» [Цит. по: 4, т. 1, с. 158]. В работах Толстого или о Толстом можно найти его высказывания непосредственно об австрийской внешней политике 1850–1860-х гг. Согласно Д.П. Маковицкому, в 1905 г. Толстой вспоминал сражение у Сольферино 1859 г., которое ускорило поражение Австрии в ходе итальянско-французско-австрийской войны [Там же, с. 357]. В «Войне и мире» Толстой прямо

упоминает австро-прусскую войну 1866 г., также окончившуюся разгромом Австрии: «Австро-прусская война представляется нам несомненным последствием действий хитрого Бисмарка и т.п.» [6, т. 7, с. 344]; «Прусский король и Бисмарк предписывают, и войска идут в Богемию» [Там же, с. 328].

Таким образом, и военный опыт Толстого 1850-х гг., и его круг общения в 1860-е гг., и современная публицистика, неплохо известная писателю, формировали образ Австрии как ненадежного союзника Российской империи. Учитывая тот факт, что, как показали толстоведы Б.М. Эйхенбаум [10], К. Фойер [9] и О.Е. Майорова [11], Толстой в своей работе над «Войной и миром» отталкивался именно от злободневных политических проблем и дискуссий, и есть основания полагать, что и мотив австрийской измены был в немалой степени навеян реальностью 1860-х гг., а затем уже был подкреплён документами и воспоминаниями начала XIX в. Являясь художником слова, а не историком, Толстой в своей творческой работе свободно соединял свои собственные представления с историческими свидетельствами; разрабатываемый им мотив австрийской измены позволял органично синтезировать одно с другим при создании проанализированных выше эпизодов романа-эпопеи.

#### Библиографический список

1. Катаев И.М. Россия и Австрия. М., 1914.
2. Котова Е.В. Политика Австрии накануне и в период Крымской войны // История. 2020. Т. 11. Вып. 8 (94). URL: <https://history.jes.su/s207987840011044-7-1/> (дата обращения: 10.05.2024).
3. Красносельская Ю.И. «1866 год» в «Войне и мире» Л.Н. Толстого: сцена созыва народного ополчения и ее социально-политические источники // Slověne. 2021. Vol. 10, № 2. С. 193–216.
4. Маковицкий Д.П. У Толстого, 1904–1910: Яснополянские записки: в 5 кн. М., 1979–1981.

5. Сироткина Е.В. Восточный вопрос, Крымская война и конец «Священного альянса» в австрийско-российских отношениях // Известия Саратовского университета. Новая серия. История. Международные отношения. 2018. Т. 18. Вып. 1. С. 77–83.
6. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. М., 1978–1985.
7. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. М., 1928–1958.
8. Тютчева А.Ф. При дворе двух императоров. Тула, 1990.
9. Фойер К.Б. Генезис «Войны и мира» / пер. с англ. СПб., 2002.
10. Эйхенбаум Б.М. Лев Толстой: исследования. Статьи. СПб., 2009.
11. Maiorova O. From the shadow of empire: Defining the Russian nation through cultural mythology, 1855–1870. Madison, 2010.

## References

1. Kataev I.M. Rossiya i Avstriya [Russia and Austria]. Moscow, 1914.
2. Kotova E.V. Austria's policy on the eve of and during the Crimean War. *Istoriya*. 2020. Vol. 11. Issue 8 (94). URL: <https://history.jes.su/s207987840011044-7-1/> (In Rus.)
3. Krasnoselskaya Yu.I. "Year 1866" in "War and Piece" by L.N. Tolstoy: The scene of the convocation of the people's militia and its socio-political sources. *Slověne*. 2021. Vol. 10, No. 2. Pp. 193–216. (In Rus.)
4. Makovitsky D.P. U Tolstogo, 1904–1910: «Yasnopolyanskije zapiski» D.P. Makovitskogo: v 5 kn. [At Tolstoy's, 1904–1910: "Yasnaya Polyana Notes" by D.P. Makovitsky: In 5 books]. Moscow, 1979–1981.
5. Sirotkina E.V. The Eastern question, the Crimean War and the end of the "Holy Alliance" in Austrian-Russian relations. *Izvestiya of Saratov University. History. International Relations*. 2018. Vol. 18. Issue 1. Pp. 77–83. (In Rus.)
6. Tolstoy L.N. Sobraniye sochineniy: v 22 t. [Collection of works in 22 vols.]. Moscow, 1978–1985.
7. Tolstoy L.N. Polnoye sobraniye sochineniy: v 90 t. [Complete collection of works in 90 vols.]. Moscow, 1928–1958.
8. Tyutcheva A.F. Pri dvore dvukh imperatorov [At the court of two emperors]. Tula, 1990.
9. Foier K.B. Genezis «Voiny i mira» [The Genesis of "War and Peace"]. Transl. from English. St. Petersburg, 2002.
10. Eikhenbaum B.M. Lev Tolstoi: issledovaniya. Stati [Leo Tolstoy: Research. Articles]. St. Petersburg, 2009.
11. Maiorova O. From the shadow of empire: Defining the Russian nation through cultural mythology, 1855–1870. Madison, 2010.

Статья поступила в редакцию 31.01.2024, принята к публикации 30.05.2024

The article was received on 31.01.2024, accepted for publication 30.05.2024

## Сведения об авторе / About the author

**Цзясюань Сун** – аспирант кафедры истории русской литературы филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Jiaxuan Song** – PhD postgraduate student at the Department of History of Russian Literature, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: [jiax.song@yandex.ru](mailto:jiax.song@yandex.ru)

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-55-65

УДК 821.161.1+372.882

**С.А. Румянцева**Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

## «Рыцарь из Нюрнберга» О.Д. Форш: образ художника и мотивный след доктора Фаустуса (поиск исторического прототипа в рамках историко-биографического метода)

**Аннотация.** Данная статья посвящена сопоставлению литературного героя из произведения Ольги Дмитриевны Форш «Рыцарь из Нюрнберга», художника Ребиха, и реальной исторической личности – художника Николая Рериха, и значению использования такого приема при изучении литературного произведения. Цель исследования – рассмотреть образ творца в русской литературе начала XX в., уделяя особое внимание фаустовскому типу героев. Анализ прозаического произведения через поиски исторических прототипов позволит построить вокруг исследуемого текста реалии эпохи, что в свою очередь прочертит связь литературы и истории при изучении в школе. Исследование построено на сопоставительном анализе – этот метод применяется и при сопоставлении биографий персонажа и реального исторического лица, и при выявлении черт фаустовского героя в ряде произведений. В статье проводится последовательный сравнительный анализ отрезков биографий героя повести и реального художника, при этом особое внимание уделяется вопросам мировоззрения художника эпохи Серебряного века (через философские и идейные акценты), творческим изысканиям (особое внимание авторскому стилю художника) и его быта. В результате, была найдена идейная схожесть повести О.Д. Форш и трагедии И.В. Гете «Фауст», что позволяет говорить о фаустовском творце. Исследовательская работа также демонстрирует, что поиск прототипов как прием историко-биографического метода продуктивен для школьного изучения произведения, особенно если речь идет об эпохе Серебряного века – периоде, когда многие писатели, поэты, художники и представители иных творческих профессий становились рупорами того или иного общественного мнения.

**Ключевые слова:** О.Д. Форш, «Рыцарь из Нюрнберга», Фауст, фаустовский герой, образ творца в литературе, прототип, историко-биографический метод, сопоставительный анализ литературы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Румянцева С.А. «Рыцарь из Нюрнберга» О.Д. Форш: образ художника и мотивный след доктора Фаустуса (поиск исторического прототипа в рамках историко-биографического метода) // Литература в школе. 2024. № 4. С. 55–65. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-55-65

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-55-65

## S.A. Rumyantseva

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

# “The Knight from Nuremberg” by O.D. Forsh: The image of the artist and the motivic trace of Dr. Faustus (the search for a historical prototype within the framework of the historical and biographical method)

**Abstract.** This article deals with the comparison of the literary hero from the work “The Knight of Nuremberg” by Olga Dmitrievna Forsh, the artist Rebich, and the real historical figure – the artist Nicholas Roerich, and the significance of using such a technique when studying a literary work. The purpose of the study is to examine the image of the creator in Russian literature at the beginning of the 20th century, paying special attention to the Faustian type of heroes. The analysis of a prose work through the search for historical prototypes will allow one to build the realities of the era around the text under study, which in turn will draw a connection between literature and history when studying at school. The study is based on a comparative analysis – this method is used both when comparing the biographies of a character and a real historical person, and when identifying the features of the Faustian hero in a number of works. The article provides a consistent comparative analysis of the biographies of the hero of the story and the real artist, with special attention paid to the issues of the worldview of the artist of the Silver Age (through philosophical and ideological accents), creative research (with a special attention to the author’s style of the artist) and his way of life. As a result, the ideological similarity of the story by O. Forsch and the tragedy by I.V. Goethe “Faust” was found, which allows us to talk about the Faustian creator. The research work also demonstrates that the search for prototypes as a method of historical and biographical method is productive for school study of a work, especially

if we are talking about the era of the Silver Age – a period when many writers, poets, artists and representatives of other creative professions simultaneously became mouthpieces of one or another public opinion.

**Key words:** O.D. Forsh, “The Knight from Nuremberg”, Faust, Faustian hero, image of the creator in literature, prototype, historical and biographical method, comparative analysis of literature

CITATION: Rumyantseva S.A. “The Knight from Nuremberg” by O.D. Forsh: The image of the artist and the motivic trace of Dr. Faustus (the search for a historical prototype within the framework of the historical and biographical method). *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 55–65. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-55-65

Поиск прототипов литературных персонажей – прием, применяемый в рамках историко-биографического метода. Обращение к нему в данном случае обусловлено целью не только познакомиться с началом писательской деятельности Ольги Дмитриевны Форш, которая в дальнейшем стала мастером исторической прозы, но и показать достоверность творческой атмосферы начала XX в. в произведениях автора [9]. Если предположение о том, что главный герой ее «Рыцаря из Нюрнберга» имеет реального прототипа, верно, то справедливо говорить и о достоверности его быта. Знакомство с произведением в таком ключе позволит не только открыть неизвестного автора, но и воссоздать атмосферу Серебряного века.

Ольга Дмитриевна Форш известна, в первую очередь, как писательница-мемуаристка, исследовательница эпохи и жизни частных исторических личностей (романы «Одеты камнем» – о судьбе революционера М.С. Бейдемана; «Радищев» – о судьбах декабристов; «Современники» – о Н.В. Гоголе и А.А. Иванове; «Михайловский замок» – о трех поколениях русских зодчих и т.д.).

Исследования личности писательницы часто представлены в виде опи-

сания жизненного пути. Воспоминания современников представляют О.Д. Форш как спутника исторических явлений и людей, редко сама писательница предстает объектом индивидуализированного внимания. На данный момент ее биография представлена у А.В. Тамарченко «Ольга Форш», у Л.И. Кузьминой «Здесь живет и работает Форш», у Т. Ивановой «Мои современники, какими я их знала», а также в коллективной работе, собранной под руководством А.В. Тамарченко «Ольга Форш в воспоминаниях современников» [11]. Данная работа непосредственно обращена к личности О.Д. Форш; более того, объектом исследования становится почти дебютное ее произведение – повесть «Рыцарь из Нюрнберга». Это мистическая повесть о сделке дьявола и творца. Интересен выбор темы произведения, учитывая, что это лишь начало литературного пути. Особенно необычно, что больше подобных сюжетов у Форш не встречается. Однако уже в начале творческого пути определяется важная черта, актуальная для всего творчества писательницы, – использование аллюзии как основы сюжета.

Сопоставление биографий художников произведено на материале

повести «Рыцарь из Нюрнберга» (главный герой которой и является художником Ребихом) и книги из серии «Жизнь замечательных людей», где М.Л. Дубаевым описана жизнь Н.К. Рериха (автор использует как личные дневниковые записи и письма художника, так и воспоминания современников и прочие документальные материалы) [4].

А.В. Тамарченко в послесловии к книге «Форш в воспоминаниях современников» отмечает заслугу О.Д. Форш «в пристрастии сегодняшнего читателя к конкретным историческим и биографическим реалиям, к свидетельствам очевидцев» [11, с. 343]. По этой причине переключка фамилий героя ее повести Ребиха и художника Рериха не должна казаться случайностью или небрежностью. Форш любила и умела работать с биографическим материалом, облекая его в особую художественную систему.

В первую очередь, стоит обратить внимание на сходство биографий Рериха и Ребиха. Герой повести Ребих рассказывает свою жизнь в письме Вере, девушке, благодаря любви к которой он надеется найти спасение для своей души. Но как его душа оказалась в опасности? Об этом Ребих и повествует в письме, которое занимает значительную часть произведения.

Главный герой, Ребих, решает уехать в Германию после выставки своей большой работы. «О жизни я сказал все, что могу, и в душе у меня стало пусто, так пусто, как бывает только в зале, когда из нее вынесли покойника и еще не сняли с зеркал белых простыней» [12, с. 26], – так свое состояние описывает Ребих в письме к Вере. Он покидает родину и отправ-

ляется в путешествие на незнакомые земли в поисках вдохновения.

Ребиху необходимо перейти на следующий этап своей творческой жизни, но он чувствует, что у него нет сил, он пуст. Его жизнь напоминает историю рыцаря из башни, которую он посетил в Нюрнберге. Легенды описывают этого рыцаря как того, который продал свою жизнь дьяволу и совершил множество злодеяний. Однако Ребих видит надломленность судьбы «молодого графа» и задает себе вопрос: «А может быть, рыцарь просто остановился на мгновение в то время, как все покорно движутся вместе с землей, остановился и дерзко спросил – почему так, а не иначе?» [Там же]. Рыцарь отправляется на поиски ответа, отказываясь от привычного цикла жизни, он «перестал навсегда спрашивать и, сев на лихого коня, поехал сам доискиваться ответа на поставленный им же вопрос» [Там же].

Так же и Ребих покидает родные места, чтобы искать ответа на вопрос: почему так, а не иначе? И оказывается в Нюрнберге, в месте, где века назад такой же молодой мужчина страдал в поисках ответа на этот же вопрос. Наверное, и он однажды встретил незнакомца, который явился Ребиху и задал вопрос: «Если бы вам, сударь, <...>, предложили <...> увидеть сущность вещей, горнило творческих сил, вы бы не медлили согласием, сударь?» [Там же, с. 28].

А дальше происходит то, что уже происходило в «Божественной комедии» Данте, у Гете в «Фаусте», у О. Уайльда в «Портрете Дориана Грея», – жизнь человека без души, который отдал ее в надежде получить ответы на все вопросы мира или вечную жизнь, возможность быть

прекрасным и совершать прекрасное вечно, а получил жизнь, из которой забрали самое главное, ее смысл. Незнакомец называет отречение от святых «сознательным падением», но даже это не пугает и не останавливает юношу. Этот момент активного согласия важен для раскрытия сюжета и персонажа. В отличие от Чарткова из повести Н.В. Гоголя «Портрет», который соблазняется случайно пришедшими к нему деньгами и не замечает своего морального падения, Ребих делает осознанный выбор.

Произведение И.В. Гете «Фауст» входит в школьную программу по литературе. Есть также список произведений, написанных под впечатлением от трагедии И.В. Гете, имеющих прямые или менее считываемые отсылки к истории немецкого доктора, который заключил сделку с дьяволом. Г.Г. Ишимбаева называет особым пиком интереса к этой теме в русской литературе первую половину XX в. [6, с. 14]. Самым ярким произведением в списке однозначно является роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Как и Фауст, булгаковский Мастер заинтересован в библейской истории: только немецкий творец переводит Евангелие, а русский – пишет роман о событиях начала христианской эпохи. Мотив соблазнения творца дьяволом; особый фаустовский тип героя – замкнутость в себе, поиск нового высшего смысла и отсюда особая тяга к новым, порой запретным, знаниям, разочарование в текущей жизни, ведущее даже к мыслям о бессмысленности ее продолжения; наконец, мистические мотивы – все это явно позволяет говорить об идейной близости произведений.

Размышления на тему всемогущества человека М.А. Булгаков представ-

ляет уже в раннем своем произведении – в повести «Собачье сердце», где профессор Преображенский не просто продлевает человеческую жизнь, но позволяет науке из собаки сделать человека.

До М.А. Булгакова вариацию размышлений на фаустовскую тему предложил Е.И. Замятин в романе «Мы». Фауст – это герой-индивидуалист, жаждущий в первую очередь исполнения своих желаний, испытывающий человеческие страсти. Такие же черты проявляются у главного героя Д-503, у его возлюбленной I-330 и у друга-поэта R-13, но все они чужие для того идеального государства, в котором живут.

После М.А. Булгакова к этой теме в русской литературе обращается Б.Л. Пастернак в романе «Доктор Живаго», главный герой которого очевидно относится к типу фаустовского человека. Об этом свидетельствует и подзаголовок к роману 1947 г. – «Опыт русского Фауста», существовавший до 1948 г. в замыслах писателя, и сам текст «Доктора Живаго». Главный герой – гениальная личность, которая не укладывалась в рамки обыденности<sup>1</sup>.

Но и до «русской фаустианы» XX в. [6, с. 14] такие герои существовали в русской литературе, например: Печорин из «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова, которого В.Г. Белинский характеризует как «человека с сильной волей, отважного, напрашивающегося на бури и тревоги» [Цит. по: 8, с. 5]. А порой фаустовские черты проглядывают в произведениях благодаря антитезе, как это произошло в романе И.А. Гончарова

<sup>1</sup> См.: Пастернак Е.В. Борис Пастернак. Биография. М., 1997. С. 693.

«Обломов». Очевидно, что главный герой никакой не Фауст, он его полная противоположность. Фауст стремится к действию, к познанию, его жизнь – это обязательное движение, у Ильи Ильича отношение к жизни резко противоположное – созерцание и размышления, не подкрепленные действиями, – это стиль его жизни [13, с. 366]. Ставший уже архетипичным образ Фауста претерпевает метаморфозы эпохи и пространства, и появляется Илья Обломов. Образ Фауста проявляется в русской литературе, по мнению исследователей, с начала XIX в. [10, с. 95].

К теме сделки с дьяволом, изображению фаустовского человека, к размышлениям о пределах человеческой мощи обращались А.С. Пушкин, В.Ф. Одоевский, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, В.К. Кюхельбекер, А.А. Дельвиг, А.В. Луначарский, М. Горький, А. Белый и многие другие русские писатели [2, с. 156; 15, с. 101]. В плеяде этих имен стоит обратить внимание на О.Д. Форш и ее повесть «Рыцарь из Нюрнберга». Знакомство с данным произведением в старших классах наряду с изучением творчества М.А. Булгакова и Б.Л. Пастернака позволит не только расширить представление о фаустовском типе героя, но и сможет стать хорошей основой для изучения «Мастера и Маргариты» и «Доктора Живаго», так как именно у О.Д. Форш мотив сделки с дьяволом ради получения новых знаний, талантов представлен почти в первоизданном виде.

Продолжением сопоставления биографий Рериха и Ребиха станет сравнение их творческих поездок. В жизни реального художника-современника О.Д. Форш Николая Рериха, как и у Ребиха в повести, наступает

кризис. В 1900 г. он уезжает во Францию – учиться живописи в мастерской Кормона (французский художник, открывший частную мастерскую «Ателье Кормона»); среди его учеников можно назвать Анри де Тулуз-Лотрека, Винсента ван Гога, Луи Анкетена, Эжена Боша, Эмиля Бернара, Виктора Борисова-Мусатова). За год до поездки Н.К. Рерих пишет картину «Сходятся старцы» (1899), которая вызвала много разговоров, длившихся и много позже ее представления. В 1899 г. на Весенней выставке Императорской академии художеств эта картина была представлена в Екатерининской зале академии на месте, где всего пару месяцев назад висели «Богатыри» В.М. Васнецова, во время персональной выставки художника. Это место было особенным, здесь что-то заставляло всех замолчать, идти чуть ли не на цыпочках и держаться ближе к стене<sup>2</sup>. Картину, и правда, отметили, но не только похвалой, но и критикой, вызвана которая была, скорее, личными взаимоотношениями с автором, нежели действительным неудовольствием от картины. Сам Н.К. Рерих, взглянув на свою картину в галерее, увидел, что ему нужно работать над техникой: одного таланта бывает недостаточно для создания шедевра.

Итак, с целью найти новые способы изображения, новые техники, наконец, найти и вдохновение для дальнейшего творчества Рерих уезжает во Францию, подобно главному герою повести О.Д. Форш. Оттуда он пишет письма своей будущей невесте и жене – согласно официальным заявлениям на момент отъезда

<sup>2</sup> Рерих Н.К. Искусство и художественная промышленность // Выставка картин В.М. Васнецова. 1889. № 6.

Рериха из России они с Еленой Ивановной Шапошниковой еще не были помолвлены, лишь обменялись признаниями в любви. Елена Ивановна оставалась в России во власти своей семьи, которая не видела перспектив у молодого и малоизвестного художника. Мать девушки диктовала письма-ответы на послания Рериха, чтобы жених сам отказался от свадьбы. Несмотря на то, что холодность и отстраненность писем очень задевали Рериха: «в нем [в письме] <...> не чувствовалось женской теплоты»<sup>3</sup>, – он все же пишет о любви, убить которую ему кажется невозможным: «Но я люблю тебя, люблю чистым сердцем, как не любил никого, да и не полюблю. Так, как я люблю тебя, так любят только один раз»<sup>4</sup>.

И все же возможность сравнивать Рериха и Ребиха появляется не только из-за созвучности их фамилий или биографических совпадений, но художественный стиль, отношение к творчеству, личные черты каждого создают невидимую, но весьма крепкую близость.

Например, искусствовед А.И. Гидони пишет о картине «Сходятся старцы» так: «Что-то нагроможденное, неуклюжее, аляповатое – “город” Рериха <...>. Картина была бы почти скучной, если бы не удивительное соответствие живописной манеры и задания, если бы не впечатление органического роста совершающегося вот тут, на глазах» [3, с. 12]. Писатель Вс.Н. Иванов отмечает, что на картине происходит «преодоление силы земной тяжести, косности, идет строительство, а строительство, как и жизнь, как рост, всегда

тянется вверх» [5]. Хвалят произведение или ругают, но зрители и критик всегда отмечают особенности стиля художника – Рерих как бы ломает композицию. А вот как отзывается о Ребихе Вера в повести О.Д. Форш: «Как могли вы, как посмели исказить гармоничное! Линия горизонта одна, вечно прямая, одна дает отдых, а вы изломали ее на сотни гнилых черепков» [12, с. 20].

И вымышленный, и реально существующий художники ломают привычный взгляд на мир вокруг, создавая таким образом личный стиль. О.Д. Форш не случайно отмечает те особенности композиции, которые стали основой авторского стиля Рериха. Того стиля, к которому художник нащупывал тропу методом проб и ошибок. Уже упомянутая картина «Сходятся старцы» еще не обладает ломаными линиями и яркими цветами, в ней Рерих пытается передать историческую реальность, подражает былинному писанию.

Характеризуя российский период творчества художника и его значение для мировой культуры, писатель Вс.Н. Иванов отметил: «Рерих в изысканной художественной форме, в чудесных образах, в поющих красках принес миру такую свежесть впечатлений, такую сияющую святость настроений, которых очень давно не чувствовал западный мир в своем обиходе... И мир увидел в нем гонца из России; вестника, над которым сверкнули лучи того самого ценного, что есть в России: вечного духа нежности, ласковой любви к преуспеянию всенародному, твердого утверждения Добра» [5].

Привычные острые горы и синеватые отблески становятся стилистическим отличием Рериха много

<sup>3</sup> Отдел Рукописей Государственной Третьяковской галереи. Ф. 44. Д. 169.

<sup>4</sup> Там же.

позже – в 1910-е гг., хотя отрицать их некоторые проявления в более ранних работах тоже нельзя. Так же и Ребих пишет ломаные горизонты после возвращения из поездки. Причины его изменений ясны – сделка с дьяволом влияет на душу творца. Но Рерих, насколько мы можем судить, такой сделки не совершал, однако есть эпизод в его биографии, объясняющий духовные изменения.

О действительном личном знакомстве Николая Рериха и Папюса, руководителя и основателя ветви масонского движения «Орден мартинистов» и известного французского оккультиста, нет точных сведений. Но в воспоминаниях современников периодически проскальзывает уверенность, что поездка Рериха во Францию была ознаменована не только знакомством с Папюсом, но и вступлением в его Орден. Личные письма или иные записи самого художника не дают точного ответа, как все было. Но обратите внимание на интересную историю, рассказанную им своей будущей жене Елене Ивановне Шапошниковой в письме: «Вчера был со мной курьезный случай. Сочинил я эскиз “Мертвый царь” – когда скифы возят перед похоронами тело царя по городам его. Вечером же был у знакомых, и втянули меня в столоверчение, в которое, как я, помнишь, говорил Тебе, вовсе не верю. Можешь представить себе мое изумление, когда стол на мой вопрос: “который из моих сюжетов лучший?” выстукивает: “скифы мертвого человека хоронят”. Никто из присутствующих не мог знать этого сюжета, ибо я сочинил его в тот же день и никому еще не рассказывал. Вот то чудеса? А все-таки в столы еще не верю, надо еще как-нибудь испытать» [4, с. 641]. Надо

полагать, что все-таки «испытал», потому что позже супруги Рерихи становятся сами основателями нового теософского движения [14]. Знать больше об участии Рериха в Ордене Папюса могла автор повести «Рыцарь из Нюрнберга», ведь она сама была его участницей<sup>5</sup>. У интереса к мистике и эзотерике О.Д. Форш есть вполне логичные предпосылки: путешествие в Париж за уроками известного в то время оккультиста Папюса.

Сама писательница оставила мало воспоминаний об этом периоде своей жизни, но сохранились интересные записи А.Г. Юсфина (композитор, писатель, общественный деятель). Он видел, как Форш, стоя на коленях, обращается к портрету мужчины и предается воспоминаниям: «Помню, как ты учил нас управлять событиями и своей, и любой другой жизни; как однажды ты спросил нас, что мы хотим, чтобы произошло в Париже. Мы стали говорить, что кому приходит в голову, и тогда ты произнес: “Ладно, я сам для начала что-нибудь предложу”, и сказал: “Хотите, чтобы обвалился балкон в доме напротив”, и не успел он произнести эту фразу, как он обрушился с треском и грохотом... Помню, и это последнее, что я помню, как ты однажды, придя на занятие, сказал, что будешь заниматься с каждым из нас отдельно. С этими словами я увидела, как ты стал раздваиваться, тебя стало столько, сколько было нас, а нас было восемь человек...» [Там же, с. 27].

Рерих отражает мировоззрение в творчестве не только через сюжеты картин, но и через особый стиль. «В картине должно быть внутреннее», – любил говорить А.И. Куинджи,

<sup>5</sup> Шанягин М.С. Человек и время. М., 1982.

учитель Рериха в Академии художеств. «Композиция и техника должны быть подчинены этому внутреннему. Ничто не должно отвлекать зрителя от главной мысли. Не заполнять пустые места на холсте не относящимися к содержанию предметами – вот главные основы учения Куинджи» [7, с. 147].

Новые знания, опыт, путешествия по другим странам и знакомство как с классическими образцами искусства, так и с незнакомыми ранее мировоззренческими основами и философскими концепциями отразились в зрелом творчестве художника. О.Д. Форш, сама являясь художником, смогла отразить соотношение внутренних изменений и изменений в технике изображения творца. Кстати, О.Д. Форш и Н.К. Рерих учились в художественной мастерской П.П. Чистякова, правда, в разное время, но влияние одного учителя могло отразиться одинаково на двух его учениках. Может, это один из факторов особой чувствительности и внимательности к технике Рериха от автора «Повести из Нюрнберга».

Мы уже отмечали выше, что ломаемые линии, не встречающиеся в естественной природе, и синеватые оттенки – черты, по которым можно узнать картины Рериха. А вот некоторые детали картин Ребиха: «Соблазном и ядом играют живые чешуи, иссиня-бледные лица, прекрасные в палящих изломах... <...> Отвратительные тона разложения... А за ними, вся в мелких, кощунственных изломанных, линия горизонта. <...> И везде нарушал, и везде дополнял, и везде искажал» [12, с. 20].

Таким образом, можно выделить ключевые эпизоды перекличек двух жизней.

- *Путешествие за вдохновением.* Оба художника отправляются в Германию в поисках вдохновения и новых творческих приемов.
- *Кризис творчества.* Перед поездкой оба художника испытывают творческий кризис, чувствуя, что их искусство находится в застое.
- *Встреча с таинственным незнакомцем.* В Германии Ребих встречает незнакомца, который предлагает ему увидеть сущность вещей. В жизни Рериха также присутствует эпизод предполагаемого знакомства с оккультистом Папюсом.
- *Сделка с дьяволом.* В повести Ребих заключает сделку с дьяволом, чтобы получить вдохновение. Хотя Рерих, насколько известно, такой сделки не совершал, в его биографии есть эпизод, связанный с увлечением мистикой и эзотерикой.
- *Изменение стиля.* После возвращения из Германии оба художника меняют свой художественный стиль, ломая привычные композиционные принципы.

Сопоставление биографий Н.К. Рериха и Ребиха из повести О.Д. Форш «Рыцарь из Нюрнберга» выявляет тесную связь между их творческим развитием и личными переживаниями. Личные кризисы, духовные искания и встречи с таинственными незнакомцами оказали значительное влияние на их искусство, приводя к изменению художественного стиля и поиску более глубокого смысла в жизни.

Таким образом, проводя сравнительный анализ этапа в творческой жизни персонажа повести и реального художника XX в., получается не только доказать существование связи, оснований для того, чтобы называть Рериха прототипом Ребиха,

но появляется возможность представить творческую атмосферу эпохи. Речь идет и о философских интересах (окультизм и магическое, мистическое мышление), и о взаимодействии автора произведения и того, кто будет его воспринимать (читателя, зрителя), и, наконец, о личных взглядах самих создателей произведений на творчество.

## Библиографический список

1. *Беликов П.Ф.* Рерих (Опыт духовной биографии). Новосибирск, 1994.
2. *Бойчук С.С.* Опыт осмысления образа Фауста в русской литературе первой половины XIX в. // Романовские чтения – 13: сборник статей Международной научной конференции, посвященной 105-летию МГУ имени А.А. Кулешова / под общей ред. А.С. Мельниковой. Могилев, 2019. С. 156–157.
3. *Гидони А. Н.К.* Рерих. Петроград, 1915.
4. *Дубаев М.Л.* Рерих. М., 2003.
5. *Иванов Вс.Н., Голлербах Э.Ф.* Рерих. Рига, 1939.
6. *Ишимбаева Г.Г.* Образ Фауста и два протосюжета мировой фаустианы // Пространство книги: сборник научных статей по материалам Всероссийского научно-просветительского проекта-лектория. Уфа, 2018. С. 13–16.
7. *Короткина Л.В.* Николай Константинович Рерих. СПб., 1996.
8. *Мануйлов В.А.* Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». СПб., 1996.
9. *Плеханова И.И.* Литературный герой как «прототип» личности писателя: условия «узнавания» и художественные следствия идентификации // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 1 (33). С. 139–158.
10. *Старосельская Н.Д.* Русский Фауст // Вопросы философии. 1983. № 9. С. 92–101.
11. *Тамарченко Г.Е.* Современница трех литературных поколений // Ольга Форш в воспоминаниях современников. Л., 1974. С. 343–389.
12. *Форш О.Д.* Летошний снег. М., 1990.
13. *Хайнади З.* Обломов как анти-Фауст // Вопросы литературы. 2010. № 4. С. 360–386.
14. *Чистобаев А.В.* Творчество О. Форш 1908–1930-х гг. русской культуры начала XX в.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2015.
15. *Якушева Г.В.* О русском Фаусте XX века // Наука в России. 2000. № 3 (117). С. 98–104.

## References

1. Belikov P.F. Rerih (Opyt duhovnoj biografii) [Roerich (Experience of spiritual biography)]. Novosibirsk, 1994.
2. Boychuk S.S. Experience of understanding the image of Faust in Russian literature of the first half of the XIX century. *Romanovskie chteniya – 13. Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 105-letiyu MGU imeni A.A. Kuleshova*. A.S. Melnikova (ed.). Mogilev, 2019. Pp. 156–157. (In Rus.)
3. Gidoni A. N.K. Rerih [Roerich]. Petrograd, 1915.
4. Dubaev M.L. Rerih [Roerich]. Moscow, 2003.
5. Ivanov Vs.N., Gollerbah E.F. Rerih [Roerich]. Riga, 1939.
6. Ishimbaeva G.G. The image of Faust and two protoplots of the world Faustiana. *Prostranstvo knigi. Sbornik nauchnyh statej po materialam Vserossijskogo nauchno-prosvetitel'skogo projekta-lektoriya*. Ufa, 2018. Pp. 13–16. (In Rus.)
7. Korotkina L.V. Nikolaj Konstantinovich Rerih [Nicholay Konstantinovich Roerich]. St. Petersburg, 1996.
8. Manujlov V.A. Roman M.Yu. Lermontova «Geroj nashego vremeni» [The novel by M.Yu. Lermontov «A Hero of Our Time»]. St. Petersburg, 1996.
9. Plekhanova I.I. The literary hero as a “prototype” of the writer’s personality: Conditions of “recognition” and artistic consequences of identification. *Tomsk State University Journal of Philology*. 2015. No. 1 (33). Pp. 139–158. (In Rus.)

10. Staroselskaya N.D. Russian Faust. *Voprosy Filosofii*. 1983. No. 9. Pp. 92–101. (In Rus.)
11. Tamarchenko G.E. A contemporary of three literary generations. *Olga Forsh v vospominaniyah sovremennikov*. Leningrad, 1974. Pp. 343–389.
12. Forsh O.D. Letoshnij sneg [Summer snow]. Moscow, 1990.
13. Hajnadi Z. Oblomov as anti-Faust. *Voprosy literatury*. 2010. No. 4. Pp. 360–386. (In Rus.)
14. Chistobaev A.V. Tvorchestvo O. Forsh 1908–1930-kh gg. russkoy kultury nachala XX v. [The works of O. Forsh in the 1908–1930s of Russian culture at the beginning of the 20th century]. PhD theses. St. Petersburg, 2015.
15. Yakusheva G.V. About Russian Faust of the XX century. *Nauka v Rossii*. 2000. No. 3 (117). Pp. 98–104. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 25.05.2024, принята к публикации 10.07.2024  
The article was received on 25.05.2024, accepted for publication 10.07.2024

#### Сведения об авторе / About the author

**Румянцева Софья Александровна** – аспирант кафедры истории русской литературы и современного литературного процесса филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Sofya A. Rumyantseva** – PhD postgraduate student at the Department of the history of Russian literature and modern literary process, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: [sonya\\_kit-kit@mail.ru](mailto:sonya_kit-kit@mail.ru)

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-66-79

УДК 372.882+37.03

И.В. Сосновская<sup>1</sup>, Н.П. Терентьева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Иркутский государственный университет,  
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
454071 г. Челябинск, Российская Федерация

## Проблема развития эмоционального интеллекта школьников при изучении лирических произведений

**Аннотация.** Снижение мотивации школьников к чтению и изучению лирики поднимает проблему поиска таких методов, приемов, технологий, которые могли бы открыть подросткам поэтический текст с неожиданной для них стороны и актуального смысла. Понимая, что лирика, как самый эмоциональный род литературы, сопротивляется прагматическому прикладному подходу и не приемлет рациональных приемов анализа, известные ученые-методисты всегда искали такие приемы изучения поэтического текста, которые бы способствовали возникновению эмоционально-эстетических реакций детей. Поэтому труды российских методистов, занимавшихся проблемами изучения лирики в школе, являются для авторов методологическим основанием для решения проблемы развития эмоционального интеллекта. Мы исходим из понимания, что далеко не всякая технология может являться адекватной и целесообразной при изучении лирических произведений. Поэтому, во-первых, по мнению авторов, важно соблюдать баланс традиций и инноваций в образовании, а во-вторых, искать такой инструментарий развития эмоционального интеллекта, который бы не разрушал поэтику лирического текста. Авторы предлагают два варианта анализа и интерпретации разных текстов, придерживаясь своих концептуальных подходов к использованию новых технологий на уроке литературы, что поможет учителю избежать возможных рисков неадекватного понимания поэтического текста школьниками и размывания его поэтики.

**Ключевые слова:** изучение лирики в школе, анализ поэтического текста, интерпретация текста лирического произведения, партитура выразительного чтения, смысловые ассоциации, парадокс жанра пушкинской элегии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В., Терентьева Н.П. Проблема развития эмоционального интеллекта школьников при изучении лирических произведений // Литература в школе. 2024. № 4. С. 66–79. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-66-79

© Сосновская И.В., Терентьева Н.П., 2024

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-66-79

I.V. Sosnovskaya<sup>1</sup>, N.P. Terentyeva<sup>2</sup><sup>1</sup> Irkutsk State University,  
Irkutsk, 664003, Russian Federation<sup>2</sup> South Ural State University of Humanities and Education,  
Chelyabinsk, 454085, Russian Federation

## The problem of development of emotional intelligence of schoolchildren in the study of lyrical works

**Abstract.** The decrease in the motivation of schoolchildren to read and study lyrics at school raises the problem of finding such methods, techniques, technologies that could open up a poetic text to teenagers from an unexpected side and from an actual meaning. Realizing that lyrics, as the most emotional kind of literature, resists a pragmatic applied approach and does not accept rational methods of analysis, well-known methodologists have always been looking for such methods of studying poetic text that would contribute to the emergence of emotional and aesthetic reactions of schoolchildren. Therefore, the works of Russian methodologists who dealt with the problems of studying lyrics at school are for the authors a methodological basis for solving the problem of developing emotional intelligence. We proceed from the understanding that not every technology can be adequate and appropriate when studying lyrics. Therefore, firstly, according to the authors, it is important to maintain a balance of traditions and innovations in education, and, secondly, to look for tools for the development of emotional intelligence that would not destroy the poetics of the lyrical text. The authors offer two options for analyzing and interpreting different texts, adhering to their conceptual approaches to the use of new technologies at a literature lesson, which can help the teacher avoid the possible risks of inadequate understanding of the poetic text by schoolchildren and the erosion of its poetics.

**Key words:** studying lyrical works in school, analysis of a poetic text, interpretation of a lyrical text, expressive reading score, conceptual associations, paradox of genre of Pushkin's elegy

CITATION: Sosnovskaya I.V, Terentyeva N.P. The problem of development of emotional intelligence of schoolchildren in the study of lyrical works. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 66–79. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-66-79

Настоящая статья является логическим продолжением размышлений авторов о целесообразности и эффективности внедрения в область литературного образования современной технологии развития эмоционального интеллекта<sup>1</sup>. Очевиден тот факт, что современный «человек расширенный» (М. Маклюэн) и технологичный с интересом начинает осваивать новые образовательные технологии, тем более, если они призваны повысить мотивацию школьников к учению. На конкретных примерах анализа эпических произведений с использованием инструментария технологии развития эмоционального интеллекта мы стремились показать, как ярче раскрывается школьнику художественный текст в полноте его смыслов, как обогащается при этом художественная рефлексия подростка.

В последнее десятилетие по многочисленным отзывам учителей и нашим наблюдениям значительно снизился интерес школьников к чтению поэзии и изучению лирических текстов, которые практически не вызывают у современных подростков эмоционального и интеллектуального отклика. Способна ли новая технология развития эмоционального интеллекта привлечь юного читателя к чтению стихов, к их сопереживанию и размышлению? В какой мере и при каких условиях ее инструментарий может стать природосообразным и действенным при анализе и интерпретации именно поэтического текста и поможет словеснику открыть стихотворный текст сегодняшнему подростку на уроке неожиданно и по-новому?

<sup>1</sup> Сосновская И.В., Терентьева Н.П. Проблема развития эмоционального интеллекта читателя-школьника: методический аспект // Литература в школе. 2024. № 3. С. 94–108.

Ученые-методисты всегда с осторожностью относились к использованию тех или иных технологий применительно к анализу стихов именно в силу того, что технологический подход нередко может «убить» эмоциональное впечатление и волнение школьника-читателя при восприятии поэтического текста: стихи – «вещь хрупкая» и далеко не всякий анализ и не всякую технологию пропускают. Само определение эмоционального интеллекта: «...эмоциональный интеллект – это способность наблюдать за своими чувствами и эмоциями, равно как и за чувствами других людей, различать их и использовать данную информацию для последующих размышлений и действий» [2, с. 26], – на наш взгляд, показывает, что эта способность адекватна самой природе поэтического текста, раскрывает духовные и практические цели поэзии. Об этом писали в разное время ученые-литературоведы, занимающиеся стиховедением и исследованием поэзии.

«Поэзия, – писал А.С. Кушнер, – древнейшее искусство, возникающее как заговор, молитва, заклинание...» [11, с. 185]. «Метафорой душевного состояния» именовал поэзию Е. Эткинд [22, с. 139]. В.Н. Корнилов был убежден, что в стихах «...безостановочно бьется ритм, как в грудной клетке сердце. В живом стихе всегда разлито есенинское “половодье чувств”» [9, с. 24]. По словам Л.Я. Гинзбург, поэзия создает «нервные узлы» быстродействующих ассоциаций: «Орудием душевного анализа служит здесь <...> слово» [4, с. 228].

Вместе с тем ученые подчеркивали неразрывную связь эмоций, чувства и мысли в поэтическом тексте. «Стихотворение – сложно построенный смысл. Все элементы – суть

элементы смысловые», – писал Ю.М. Лотман [12, с. 48]. «Заключением о жизни», «суждением человека о себе самом» называл стихи В.В. Кожин [10, с. 297]. «Интеллектуальность в поэзии – это видимая работа познающей мысли», – отмечала Л.Я. Гинзбург [4, с. 309].

Таким образом, эмоционально-интеллектуальная составляющая поэзии очевидна. Однако освоение стихов – это серьезная «работа», требующая, во-первых, эмоционально-эстетической подготовки, а во-вторых, усилий ума и сердца читателя. Современному «цифровому» подростку, привыкшему к другим, «непоэтическим», формам выражения мысли и чувства, «справиться» со стихами непросто. К слову сказать, трудности на пути к освоению поэзии существовали всегда. Поэтому ученые-методисты, занимавшиеся проблемами изучения лирики в школе, разрабатывали свои пути, методы и приемы их преодоления [3; 7; 13; 14; 16; 17]; многих из них можно считать прямыми «предшественниками» технологии развития эмоционального интеллекта.

Так, например, методисты справедливо считали, что школьника к восприятию поэтического текста необходимо готовить: «Перед нами жизнь души, внутреннего мира поэта, – писал В.Г. Маранцман. – <...> И потому, чтобы войти в мир лирического стихотворения, нужно быть настроенным на его волну...» [13, с. 9]. И далее: «...без волнения невозможно размышление по произведению» [Там же, с. 5]. Именно поэтому чрезвычайно важным этапом урока по анализу лирики считался этап создания установки на восприятие текста (сегодня этот этап связывается с мотивацией), которая является своеобразным «камертоном» и должна

обусловить эмоциональные реакции школьников: «...она метафорически уподоблена некому лучу, направленному или рассеянному, тусклому или яркому» [3, с. 185]. Содержанием установки мог быть «эмоциональный рассказ о поэте» [7]; «воссоздание живых образов людей, к которым обращается поэт» [14, с. 74]; погружение учащихся в «предлагаемые обстоятельства» [16, с. 35]; «музыкальный зачин урока», «музыкальная заставка как первый импульс настройки» [3, с. 202]; прослушивание романсов на тексты стихов, которые будут изучаться на уроке [13, с. 120]; создание «ситуаций активизации эмоциональной памяти и чувственного опыта учащихся», «вживание» в знакомый образ, погружение в знакомую стихию, а также установки экзистенциального характера, содержащие «духовные и душевные движения» читателя, совпадающие с содержанием художественного произведения [18].

Однако, при всей схожести эмоциональных установок новой технологии с традиционными методиками, следует оговориться, что подходы к изучению лирики всегда были специфическими, обусловленными природой лирического рода литературы. Так, например, одним из самых безотказных приемов, усиливающих эмоциональное восприятие поэтического текста, всегда признавалось чтение вслух: «...силой своего чувства, искренностью интонации, невольной дрожью в голосе можешь повернуть их к лучшему...», – писала И.Я. Кленицкая [8, с. 41].

Много внимания методисты уделяли и эмоциональному аспекту самого анализа поэтического текста: «Переход от чтения к анализу при изучении лирического стихотворения, – подчеркивал В.Г. Маранцман, – особенно

сложен. Разбуженные чтением чувства учеников боятся «алгебры» анализа» [13, с. 79]. Разные приемы эмоционально-образного анализа можно найти практически во всех известных книгах по изучению лирики в школе.

Особое внимание ученые-методисты уделяли переводу поэтического произведения на язык другого искусства, что, бесспорно, усиливало эмоциональную составляющую урока литературы: создание арт-объекта по стихотворению (З.Я. Рез); составление киноленты и киносценария по поэтическому тексту (З.Я. Рез); подбор музыкальных произведений, отражающих настроение поэтического текста (В.Г. Маранцман) и др.

Особо следует остановиться на психологическом аспекте анализа, который сегодня занимает важное место в инструментарии технологии эмоционального интеллекта. Именно этот аспект анализа выделяла З.Я. Рез: «...необходимо чаще обращаться к нравственно-психологическим проблемам, поставленным в лирике... <...>; придавать большое значение эмоционально-субъективным факторам» [17, с. 8]. Она считала, что чтение и изучение поэзии чрезвычайно важно именно в подростковом возрасте, когда ребенок начинает задумываться и размышлять о сложностях жизни, о взаимоотношениях с другими людьми, о себе: «У них есть свои неведомые учителям и родителям “бунтующие страсти”, а душевный опыт незначителен, чтобы справиться с ними» [16, с. 6]. Поэзия в этом плане «обладает незаменимой ничем способностью <...> помочь ему увидеть и понять чувства, мысли, переживания другого и одновременно “присвоить” их себе» [Там же, с. 4]. Создание в этом направлении свое-

образных «дневниковых записей», или «мыслей вслух» во время чтения стихотворений, предлагал делать В.П. Медведев [14, с. 22].

Одним словом, разрабатывая сегодня анализ и интерпретацию поэтического текста с опорой на инструментарий технологии развития эмоционального интеллекта, словесник может заимствовать и применять оригинальные приемы работы с поэтическими текстами, не игнорируя богатый опыт прошлого. Покажем это на конкретных примерах.

Педагогической установкой, как сверхзадачей, при обращении к лирическому произведению будет для нас ставшая методической аксиомой мысль о том, что при изучении лирики ученикам необходимо максимально приблизиться к состоянию, пережитому поэтом.

Сделать это при обращении к стихотворению А.С. Пушкина «Элегия» в 9 классе при изучении философской лирики поэта заведомо непросто. Во-первых, «Пушкин исследует свой собственный, глубоко индивидуальный душевный опыт» [5, с. 247]. Во-вторых, стихотворение передает значительный жизненный, духовный опыт человека, гораздо более продолжительный и весомый, драматичный, чем тот, которым обладают ученики, вступающие в пору юношества (возрастной разрыв значителен). С другой стороны, это время особо острого стремления к ценностному самоопределению, размышлений о цели и смысле жизни («Я жить хочу, чтоб...»). Чтобы предвосхитить и вызвать эмоциональный резонанс, чувство сопричастности, предложим им незадолго до урока продолжить это предложение, поразмышлять над этой, безусловно, лично значимой

темой (ответы, в силу сокровенности темы, могут быть анонимными). Возможен и такой вариант создания внутренней эмоциональной установки в форме ответа на вопрос: *Как бы вы эмоционально, с помощью ассоциаций определили для себя свои прошлое, настоящее, будущее?* Чтобы показать эмоциональный контекст и значимость такой установки, приведем для примера ответ ученицы: *Прошлое: умиротворение, спокойствие, паника, обида, ярость, вечное желание быть первой во всем. Настоящее: тоска, непонимание, разочарование, спасительная дружба, верность, легкая печаль. Будущее: самоценность, преданная любовь, стойкость, счастье, умение получать удовольствие от обычной жизни*<sup>2</sup>. Возможности эмоционального отклика, предстоящего диалога ученицы с поэтом и собственной личностью очевидны.

Чтение и интерпретация стихотворения Пушкина «Элегия» может стать школой развития эмоционального интеллекта. «Огромная эмоциональная сила» стихотворения неоднократно отмечена исследователями [5; 20]. Даже при поверхностном прочтении стихотворения обнаруживаем в нем значительный, чрезвычайно разнообразный спектр лексики, непосредственно передающей чувства, переживания, эмоциональные состояния лирического героя:

**Безумных** лет угасшее **веселье**

Мне **тяжело**, как смутное **похмелье**.

Но, как вино, – **печаль** минувших дней

В моей душе чем старе, тем сильнеей.

Мой путь **уныл**. Сулит мне труд и **горе**

Грядущего волнуемое море.

<sup>2</sup> Задание выполняли ученики лицея № 11 г. Челябинска.

Но **не хочу**, о други, **умирать**;  
Я **жить хочу**, чтоб мыслить и **страдать**;  
И ведаю, мне будут **наслажденья**  
Меж **горестей, забот** и **треволненья**:  
Порой опять **гармонией** упыюсь,  
Над вымыслом **слезами** обольюсь,  
И может быть – на мой закат **печальный**  
Блеснет **любовь улыбкою** прощальной.

[15, с. 300]

Примечательно, что «Элегия» создана Болдинской осенью, 8 сентября 1830 г., на другой день после написания стихотворения «Бесы», в котором человек представлен во власти вне его лежащих демонических, бесовских сил и где мотив потери пути, хаоса проявлен трагически безысходно. Заметим попутно, что А.С. Пушкин писал стихотворение во времена социальных и политических потрясений, что можно сказать и о нашей эпохе глобальной неопределенности, напряженности, когда решается судьба мира в «его минуты роковые» (Ф.И. Тютчев). Историко-литературный комментарий может быть эмоционально аранжирован обращением к классическим иллюстрациям (И. Симаков, Ф. Константинов, Г. Никольский и др.). Неизбежно возникают проблемные вопросы: *Есть ли связь между этими стихотворениями? Можно ли преодолеть трагическую безысходность?*

Вектор значащего переживания при анализе стихотворения на уроке может быть задан идеей парадокса, которую сам поэт выделял в особо важном для него ряду:

О, сколько нам открытий чудных  
Готовят просвещения дух,  
И опыт, сын ошибок трудных,  
И **гений – парадоксов друг**,  
И случай, бог-изобретатель...

[Там же, с. 161]

Парадокс в дословном переводе с греческого (*para* – «против», *doxos* – «мнение»): неожиданный, странный, противоречащий общепринятому. Парадоксы в восприятии, познании мотивируют активный интерес к деятельности. Определяемые им противоречия и их «схождение» могут создать внутреннюю эмоциональную интригу анализа произведения, увлекательного поиска. Неслучайно внимание современного литературоведения к проблеме парадокса, поэтике противоречия в творчестве А.С. Пушкина [6; 21].

Парадокс в полной мере проявляется в стихотворении, начиная с его названия, которое рождает определенные жанровые ожидания, что акцентируется перед чтением стихотворения. Выясним, какие вопросы возникли при чтении «Элегии». Уже при выявлении первичного восприятия произведения становится очевидным, что жанровые признаки классической элегии есть в первой части стихотворения, а вторая

часть не вписывается в рамки канона. Действительно, «мир эмоций в элегиях Пушкина раздвинулся одновременно и вширь и вглубь» [5, с. 128]. Поможем ученикам убедиться в этом, понять, чем необычна «Элегия» Пушкина.

Перед нами философское стихотворение с всеобъемлющей реакцией лирического героя на мир, собственную жизнь, вбирающей прошлое, настоящее, будущее. Он, как и герой пушкинского «Пророка», «духовной жаждою томим».

*Каково душевное, эмоциональное состояние лирического героя в первой части стихотворения?*

Мотив воспоминаний открывает стихотворение. Лирический герой беспощаден в самооценке своего прошлого, однозначно и лаконично констатирует свое нынешнее состояние, безотрадно смотрит в будущее.

Выделим ключевые оценочные слова, определяющие и называющие эмоции и психологическое состояние лирического героя.

Прошлое	Настоящее	Будущее
Безумных лет	Путь уныл	Труд
Веселье		Горе
Тяжело		Волнуемое море
Похмелье		
Печаль		

Анализируя язык чувств, мы совершаем парадоксальное открытие: прошлое веселье может быть тяжелым, болезненным, как похмелье, а отнюдь не светлым, радостным, если оно безумно (бездумно). Обратим внимание на противительный союз *но*: лирический герой не отказывается от своего прошлого, его оценка

отнюдь не однозначна. Каким бы оно ни было, это часть его жизни (не только веселье, но и страдания), которая навсегда остается с ним. Это «многая печали», жизненный опыт, которые делают нас мудрее. В первой части нет глаголов активного действия – характеризуется состояние лирического героя. Подберем смысловые

эмоциональные ассоциации к определению героем настоящего «мой путь уныл»: уныние – безнадежность, беспросветность, разочарованность, равнодушие, апатия, усталость, тоска, печаль, пассивность, отсутствие смысла жизни. Будущее, безотрадное, исполненное труда и горя, представит через образ-символ, романтическую метафору – как «волнуемое море», тревожное, беспокойное, – сила внешняя по отношению к лирическому герою, водоворот, в который он будет вовлечен, знак предначертанности жизненного жребия.

Для конкретизации и усиления эмоциональной реакции на чувства лирического героя активизируем воображение через подбор цветовых ассоциаций, учитывая зависимость между восприятием и цветом, влиянием цвета на эмоции. Действительно, как передать через цвет «угасшее веселье», «печаль минувших дней» (вспомним мотив «светлой печали» у Пушкина), «путь уныл»?

Можно предложить ученикам прием – подобие творческой деформации текста, экспериментальное допущение, прогнозирование: *Представьте, что перед вами стихотворение с названием «Элегия». Вы прочитали только его первую часть. Как, по-вашему, далее должна развиваться лирическая тема?* Бренность бытия, печаль, разочарование, смирение, возможно, смерть – в соответствии с изначальным смыслом понятия элегия (дословно с древнегреческого «печальная песнь, жалоба»).

*Чем же необычна «Элегия» А.С. Пушкина?*

Эмоциональной кульминацией стихотворения является парадоксальное для элегии энергичное начало второй части, оформленное

через неоднократное в пушкинской поэтике противопоставление. Происходит преодоление трагической безысходности, которая прочитывалась в первой части стихотворения (и в написанных накануне «Бесах»!), переосмысление жизненных ценностей. И если спасителем путника из «Пророка» стал шестикрылый серафим – посланник Бога, явившийся ему на перепутье, то лирический герой «Элегии» сам открывает для себя спасительное «самостоянье человека», духовный смысл сущего. Его активная позиция утверждается посредством личного местоимения я, личных форм глаголов действия, выражающих волеизъявление и надежду («не хочу... умирать», «жить хочу, чтоб мыслить и страдать», «ведаю», «упьюсь», «обольюсь»), обращения «о, други», размыкающего его сосредоточенность на самом себе, предъявляющего кардинальное жизнеутверждающее духовное открытие миру. В.А. Грехнев обратил внимание на то, что внутренняя форма архаизма «ведать» «таит в себе оттенок духовной активности» [5, с. 251]. Пушкин преодолевает интроцентрическое мышление классической элегии. Заметим, что уход от реальности, интроспекция, изоляция – очень значимая для современной молодежи тема [19].

Ученики могут графически оформить «формулу жизни» Пушкина в виде кластера. *Что вбирает в себя понятие «жизнь» у А.С. Пушкина?*

Мысль – страдание – наслаждение – горести – заботы – тревожность – вымысел – гармония (творчество) – любовь.

*Чем удивительна эта формула?*

В ней полярные, но неразъединимые жизненные начала: высокое

и обыденно-житейское – все, чем исполнена жизнь человека, не исключая горя, забот, треволнения (в первой части – «труд и горе», «волнуемое море»), единство мысли и чувств (действительное проявление эмоционального интеллекта в поэтическом тексте). Все это – проявления неповторимого художественного мира Пушкина. А.В. Ильичев говорит о поэтике противоречия у Пушкина: «Под этим, в первую очередь, понимается тот способ организации художественной целостности произведения, которая в пределе создает эффект полноты, гармонии, многосторонности, всеохватности, что достигается, в частности, тем, что к парадоксальному единству сводятся противоположные начала» [6, с. 3].

Пусть ученики попытаются найти эти странные, парадоксальные сближения, противоречия, мерцающие смыслы, обнаруживающие текучесть, незавершенность, открытость пушкинского сознания потоку жизни, снятие однозначных оценок. Композиционная амбивалентность частей стихотворения проявляется и на лексическом, символическом уровнях: *горе – горести, безумных – мыслить, труд – заботы, уныл – наслажденья, метафора волнуемое (море) – треволненье*. Эпитеты «безумных лет угасшее веселье», «смутное похмелье» в первой части уравниваются светом любви и благоволения: метафоры и эпитеты «закат печальный» как знак ухода «в обитель дальнюю» и «блеснет любовь улыбкою прощальной». Происходит преодоление ощущения безысходного трагизма жизни благодаря уравниваемости и сдержанности конфликтных начал, органичному сближению полярных проявлений, не исключая при этом

их конфликтности. Очевидно, что, читая стихотворение, мы открываем для себя парадокс жанра пушкинской элегии. Она, по мнению В.А. Грехнева, «экстрацентрична», ее отличает «бесстрашие трагической мысли»: «ему тесно в жанровых сферах, и, смело раздвигая эти сферы, оно оказывается на последней черте, за которой уже размывается эстетическая определенность жанра» [5, с. 197].

Работа над партитурой выразительного чтения стихотворения (высота тона, паузы, логические ударения, интонация) позволит старшеклассникам, проявляя эмоциональный интеллект, передать то внутреннее, душевное и духовное восхождение, которое совершает лирический герой, то противоречиво конфликтное, но вместе с тем гармоничное приятие жизни, которое открывается ему «бездны мрачной на краю».

Завершающим эмоциональным аккордом школьного интерпретационного анализа может быть обращение к музыке. Предложим ученикам прослушать начало «Элегии» (1892) С.В. Рахманинова, проникнутое просветленной грустью и мужественным драматизмом, не называя произведение. *Что роднит стихотворение Пушкина и прозвучавший музыкальный фрагмент?* После этого сообщим, что это сочинение тоже «Элегия». Диалог лирики и музыки поможет старшеклассникам, с одной стороны, на этапе обобщения вновь пережить противоречивую палитру чувств, торжество жизни во всех ее проявлениях, а с другой стороны, выразить свое понимание духовных открытий поэта и композитора, а также своих читательских, жизненных открытий, совершив таким образом восхождение к всеобщему.

Обратимся к иному художественному миру. В 11 классе в контексте знакомства старшеклассников с творчеством А.А. Ахматовой подробнее остановимся на анализе стихотворения «Я научилась просто, мудро жить...» [1, с. 58].

Человеческие чувства – это не однозначные и биологически простые реакции на холод и тепло, на пищу или боль. Серьезное и сильное чувство, как правило, окрашивает наше восприятие и наши отношения с окружающей жизнью и бытием. И чем ярче и острее человек чувст-

вует, тем богаче его связи с миром. По сути, описать чувства – это и значит описать связи человека с миром, его отношение к миру. В поэзии сказать о чувстве – это совсем не значит его назвать. Важно увидеть, как те или иные чувства вовлекают в свою орбиту и зримый мир, и размышления о нем.

После первого прочтения текста предложим учащимся воспользоваться «Колесом Плутчика» («цветок эмоций») и назвать (выписать) те чувства (эмоции), которые, по их мнению, в этом тексте есть (рис. 1).

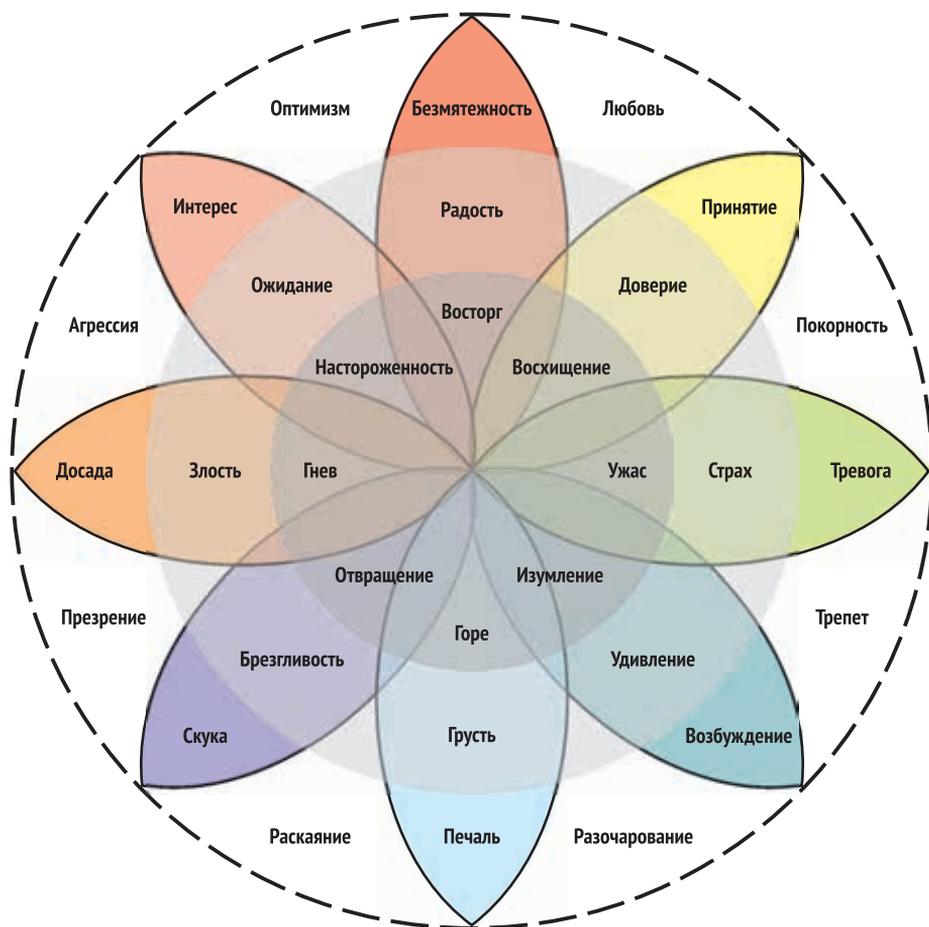


Рис. 1. Конкретизация эмоций с опорой на «Колесо Плутчика» («цветок эмоций»)

Скорее всего, большинство учащихся будет искать в тексте названия чувств, которых, конечно, там нет. Возможно, школьники, ориентируясь на «колесо», назовут следующие чувства: грусть, печаль, трепет, принятие, досада, разочарование, радость, оптимизм. Необходимо спросить, из чего они исходили, называя эти чувства, ведь в стихотворении названо только одно – «тревога». Это задание поможет нам увидеть, понимают ли юные читатели, что в поэзии чувства выражаются через образы, и выделяют ли они эти образы-чувства: «смотрю на небо», «молюсь», «слагаю веселые стихи», «овраг», «рябина», «огонь», «крик», «лесопильня», «стук». Если школьники их увидят и выделят, важно их спросить: *Почему в тексте присутствуют столь противоположные эмоции? Ведь в первой строчке лирическая героиня уверяет нас, что «научилась просто, мудро жить». Научилась ли? Вот в чем вопрос. И если научилась, то с кем или с чем связаны образы, вызывающие у нас чувства грусти, печали, тревоги, боли?* Ответить на эти вопросы поможет анализ через стратегию «бинарных оппозиций», которая и отразит «ценностный горизонт» автора (Ю.М. Лотман). Будем выстраивать ее вместе с учащимися.

*Можем ли мы сказать, что в стихотворении есть только один герой, который и повествует нам о своем состоянии? Учащиеся без труда говорят, что есть «Я» и есть «Ты» – два человека и два мира, первая бинарная пара.*

Мир чувств лирической героини, казалось бы, определен: в нем – «Бог», «домашний уют», «тишь». Он освящен высокими порывами: молитвами, поэзией. Однако на протяжении

всего стихотворения этот мир нарушает то, что связано с «ненужной тревогой»: «рябина никнет в овраге», «жизнь тленная», «крик прорезывает тишь», «огонь на лесопильне» – все эти образы явно не несут положительных коннотаций и связаны с грустными воспоминаниями о былом, о прошлых чувствах и отношениях. Таким образом, в процессе анализа стихотворения выстраивается следующая «пирамида бинарных оппозиций»:

Я	–	Ты
Небо	–	Овраг
Верх	–	Низ
Молитва	–	Тревога
Прекрасная	–	Тленная
Дом	–	Лесопильня
Тишь	–	Крик
Не услышу	–	Стук

Углубление в текст помогает увидеть, что тотальной бинарности, т.е. неразрешимого конфликта, в стихотворении нет. Глаголы «смотреть», «молиться», «бродить», «утомить», «слагаю», «возвращаюсь», «не услышу» доказывают, что героиня научилась «властвовать собой». Последняя строка стихотворения, являющаяся так же, как и первая, «сильной позицией», подтверждает уверение лирической героини в том, что она «научилась просто, мудро жить». *Что же ей помогло в этом?*

Еще раз прочитаем текст стихотворения и выведем ценностную формулу обретения мудрости, которая и будет результатом эмоционально-ценностного анализа: молитва + природа + искусство (поэзия) + дом = Мудрость Сердца.

Завершая разговор, поразмысли- ем с учащимися о том, что в поэзии особо почитавшей Пушкина А.А. Ахматовой, как и в самой жизни, радость не полна без «светлой печали» или «тонкого налета грусти». При этом драматизм бытия почти всегда сосуществует с жизнелюбием. Одно немыслимо без другого, и тайна этого перехода кроется и в приобщении к высоким мыслям и порывам души, и в обостренном чувстве понимания простых человеческих радостей.

Диалог поэтических открытий в столь разных по образному строю стихотворениях А.С. Пушкина и А.А. Ахматовой выводит учеников к пониманию вечных ценностей бытия.

Выстраивая анализ лирического произведения с опорой на его эмоциональный строй и целевой направленностью на развитие эмоционального интеллекта, убеждаешься в том, что выбор приемов – инструментария анализа и интерпретации – определяется характером и своеобразием конкретного стихотворения, художе-

ственного мира поэта. Концентрация духовных смыслов и открытий пушкинской медитативной «Элегии» побуждает, на наш взгляд, к осторожности в выборе специфических приемов развития эмоционального интеллекта, например, при обращении к таким приемам, как календарь эмоций, кардиограмма эмоций, портрет эмоций. Именно поэтому мы отдали предпочтение классическим методическим приемам анализа лирики и убедились в том, что они «работают» как инструмент развития эмоционального интеллекта. Может показаться, что представленный анализ стихотворения А.А. Ахматовой не совсем наглядно демонстрирует инструментарий технологии развития эмоционального интеллекта. Однако мы убеждены, что разнообразие приемов и техник не должно уводить школьника-читателя от поэтики художественного текста. Наблюдение за искусством поэтики и открывает глубинные смыслы текста, которые, в конечном счете, и приводят к пониманию чувств и мыслей человеческих.

#### Библиографический список

1. Ахматова А.А. Лирика. М., 1989.
2. Барисо Дж. Е.О. Эмоциональный интеллект на практике. Как управлять своими эмоциями и не позволять им управлять вами. М., 2019.
3. Брандесов Р.Ф. Избранные труды / под науч. ред. Н.П. Терентьевой. Челябинск, 2017.
4. Гинзбург Л.Я. О лирике. М., 1997.
5. Грехнев В.А. Лирика Пушкина: О поэтике жанров. Горький, 1985.
6. Ильичев А.В. Поэтика противоречия в творчестве А.С. Пушкина и русская литература конца XVIII – начала XIX века: автореф. дис. ... д-ра филолол. наук. Владивосток, 2004.
7. Карслова Е.В. «Стихи живые сами говорят...»: книга для учителя. М., 1990.
8. Кленецкая И.Я. «Когда слова диктует чувство...»: книга для учителя. М., 1991.
9. Корнилов В.Н. «Покуда над стихами плачут...»: книга о русской лирике. М., 2009.
10. Кожин В.В. Как пишут стихи. М., 2001.
11. Кушнер А.С. Поэтическое восприятие мира. СПб., 2021.
12. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996.
13. Маранцман В.Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. М., 1986.
14. Медведев В.П. Изучение лирики в школе. М., 1985.

15. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3. М.-Л., 1950.
16. Рез З.Я. Изучение лирических произведений в школе. Л., 1968.
17. Рез З.Я. Лирика Н.А. Некрасова в школьном изучении (9 класс). М., 1982.
18. Сосновская И.В. Создание мотивационной установки перед чтением и анализом художественного произведения на уроке литературы // *Инновационный поиск словесников: практики гуманитарного образования: учебно-методическое пособие* / сост. Е.О. Галицких, Т.К. Косолапова, научн. ред. Е.О. Галицких. Киров, 2015. С. 114–123.
19. Сосновская И.В., Терентьева Н.П. Изоляция как литературный и жизненный опыт читателя: методический аспект // *Педагогический ИМИДЖ*. 2022. Т. 16. № 3 (56). С. 278–293.
20. Фридлиндер Г.М. А. Пушкин «Элегия» («Безумных лет угасшее веселье...») // *Поэтический строй русской лирики*. Л., 1973. С. 78–95.
21. Шмид В. Парадоксальность Пушкина // *Парадоксы русской литературы*. Петербургский сборник. Вып. 3. СПб., 2001. С. 132–157.
22. Эткин Е.Г. Разговор о стихах. СПб., 2004.

## References

1. Ahmatova A.A. *Lirika [Lyrics]*. Moscow, 1989.
2. Bariso Dzh. EQ. *Emocionalnyj intellekt na praktike. Kak upravlyat svoimi emociyami i ne pozvolyat im upravlyat vami [EQ. Emotional intelligence in practice. How to manage your emotions and not let them control you]*. Moscow, 2019.
3. Brandesov R.F. *Izbrannye trudy [Selected works]*. N.P. Terentieva (ed.). Chelyabinsk, 2017.
4. Ginzburg L.Ya. *O lirike [About the lyrics]*. Moscow, 1997.
5. Grekhnev V.A. *Lirika Pushkina: O poetike zhanrov [Pushkin's lyrics: On the poetics of genres]*. Gorky, 1985.
6. Ilyichev A.V. *Poetika protivorechiya v tvorchestve A.S. Pushkina i russkaya literatura konca XVIII – nachala XIX veka [Poetics of contradiction in the works of A.S. Pushkin and Russian literature of the late 18th – early 19th centuries]*. PhD theses. Vladivostok, 2004.
7. Karsalova E.V. «Stihi zhivye sami govoryat...»: *Kniga dlya uchitelya [“The living poems speak themselves...”: Teacher's book]*. Moscow, 1990.
8. Klenickaya I.Ya. «Kogda slova diktuet chuvstvo...»: *Kniga dlya uchitelya [“When words are dictated by feeling...”: Teacher's book]*. Moscow, 1991.
9. Kornilov V.N. «Pokuda nad stihami plachut...»: *Kniga o russkoj lirike [“As long as they cry over poems...”: A book about Russian lyrics]*. Moscow, 2009.
10. Kozhinov V.V. *Kak pishut stihy [How to write poetry]*. Moscow, 2001.
11. Kushner A. *Poeticheskoe vospriyatie mira [Poetic perception of the world]*. St. Petersburg, 2021.
12. Lotman Yu.M. *O poetah i poezii [About poets and poetry]*. St. Petersburg, 1996.
13. Marancman V.G. *Trud chitatelya: ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu [The reader's work: From perception of a literary work to analysis]*. Moscow, 1986.
14. Medvedev V.P. *Izuchenie liriki v shkole [Studying lyrics at school]*. Moscow, 1985.
15. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochineniy: v 10 t. T. 3 [Complete collection of works: In 10 vols. Vol. 3]*. Moscow-Leningrad, 1950.
16. Rez Z.Ya. *Izuchenie liricheskikh proizvedenij v shkole [Studying lyrical works at school]*. Leningrad, 1968.
17. Rez Z.Ya. *Lirika N.A. Nekrasova v shkolnom izuchenii (9 klass) [Lyrics by N.A. Nekrasov in school study (9th grade)]*. Moscow, 1982.
18. Sosnovskaya I.V. *Creating a motivational setting before reading and analyzing a work of art in a literature class. Innovacionnyj poisk slovesnikov: praktiki gumanitarnogo obrazovaniya. Textbook*. E.O. Galickikh, T.K. Kosolapova (compl.); E.O. Galitskikh (ed.). Kirov, 2015. Pp. 114–123. (In Rus.)
19. Sosnovskaya I.V., Terentyeva N.P. *Isolation as a literary and life experience of the reader: A methodological aspect. Pedagogical IMAGE*. 2022. Vol. 16. No. 3 (56). Pp. 278–293. (In Rus.)

20. Fridlender G.M. A. Pushkin "Elegy" ("The faded joy of mad years..."). *Poeticheskij stroj russkoj liriki*. Leningrad, 1973. Pp. 78–95. (In Rus.)
21. Schmid V. The paradoxicality of Pushkin. *Paradoksy russkoj literatury. Peterburgskij sbornik*. Issue 3. St. Petersburg, 2001. Pp. 132–157. (In Rus.)
22. Etkind E. Razgovor o stihah [Talking about poetry]. St. Petersburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.06.2024, принята к публикации 15.07.2024

The article was received on 10.06.2024, accepted for publication 15.07.2024

#### Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: sosnoirina@yandex.ru

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

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

E-mail: terninapavl@yandex.ru

**М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова**Институт стратегии развития образования,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

## Изменения в федеральной образовательной программе по учебному предмету «Литература»

**Аннотация.** Федеральная образовательная программа каждого уровня образования включает федеральную рабочую программу по учебному предмету «Литература», которая обеспечивает достижение заявленных планируемых результатов ее освоения. В процессе экспериментальной проверки, а также в связи с изменениями геополитической обстановки в стране потребовалась корректировка федеральных рабочих программ по литературе. Целью статьи является обоснование корректировки и представление внесенных изменений в содержательной части федеральных рабочих программ по литературе для основной и средней школы. Для реализации заявленной цели авторами статьи проведено исследование, в процессе которого были использованы методы теоретического и практического характера: опытно-экспериментальная работа по внедрению федеральных рабочих программ в учебный процесс, анализ экспериментальной работы, обоснование изменений в программах по литературе в результате анализа экспериментальной работы и широкого обсуждения содержания программ в профессиональном сообществе. В федеральные рабочие программы по литературе внесены изменения по ряду позиций, а именно: сокращение количества произведений в обзорных и отдельных монографических темах до уровня, установленного ФГОС ООО и ФГОС СОО; объединение дублирующих тем сходных по тематике обзоров и перераспределение представленного в них материала; исключение в обзорных темах произведений, которые в современных условиях могут вызвать нежелательные дискуссии и неправомерные трактовки; замена в ряде обзорных тем произведений по выбору на более доступные для обучающихся и традиционно входящие в программы по литературе. Корректировка федеральных рабочих программ позволит в большей степени адаптировать их к учебному процессу, реализовать заложенный в программах принцип преемственности и традиционный подход к отбору содержания.

**Ключевые слова:** федеральная рабочая программа, учебный предмет «Литература», экспериментальная проверка федеральных образовательных программ, корректировка федеральных рабочих программ

**Благодарности.** Работа выполнена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования» № 073-00064-24-02 на 2024 г. и на плановый период 2025 и 2026 гг. «Обновление содержания общего образования».

© Аристова М.А., Критарова Ж.Н., 2024

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Изменения в федеральной образовательной программе по учебному предмету «Литература» // Литература в школе. 2024. № 4. С. 80–94. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-80-94

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-80-94

**M.A. Aristova, Z.N. Kritarova**

**Institute for Strategy of Education Development,  
Moscow, 101000, Russian Federation**

## **Alterations to the federal working program on the “Literature” academic subject**

**Abstract.** The federal educational program of each level of education includes a federal working program on the subject “Literature”, which ensures the achievement of the declared planned results of its acquisition. In the process of experimental testing, as well as in connection with changes in the geopolitical situation in the country, it was necessary to adjust the federal working programs on Literature. The purpose of the article is to justify the adjustment and present the alterations made to the substantive part of the federal working programs on Literature for general and secondary schools. To fulfill the task set, the authors of the article have carried out the research with the help of the following theoretical and practical methods: experimental work on the implementation of federal working programs into the educational process, the analysis of the experimental work, justification of changes in the Literature programs as a result of the analysis of the experimental work and a broad discussion of the content of the programs in the professional community. The federal working programs on literature have been amended in a number of areas, namely: reduction of the number of works in review and individual monographic topics to the level established by the Federal State Educational Standard of Basic General Education and the Federal State Educational Standard of Secondary General Education; unification of duplicate topics of similar reviews and redistribution of the material presented in them; exclusion of works in review topics that, in modern conditions, may cause undesirable discussions and unlawful interpretations; replacement of works of choice in a number of review topics with more accessible works for students and traditionally included in the literature programs. Adjustment of the federal working programs will allow them to be adapted to a greater extent to the educational process, to implement the principle of continuity embedded in the programs and the traditional approach to content selection.

**Key words:** federal working program, an academic subject “Literature”, experimental verification of federal working programs, adjustment of federal working programs

**Acknowledgments.** The research has been carried out within the national assignment "Renovation of the general education content" of the Institute for Strategy of Education Development No. 073-00064-24-02 for 2024 and the target period of 2025–2026.

CITATION: Aristova M.A., Kritarova Z.N. Alterations to the federal working program on the "Literature" academic subject. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 80–94. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-80-94

Задача формирования единого образовательного пространства в Российской Федерации сопряжена с необходимостью создания единых федеральных образовательных программ основного общего и среднего общего образования. Федеральная рабочая программа (ФРП) по литературе является неотъемлемой частью федеральной образовательной программы, обеспечивает достижение заявленных планируемых результатов ее освоения.

В основу федеральных рабочих программ основного общего и среднего общего образования по литературе, разработанных в соответствии с нормативно-законодательной базой в области образования, заложены традиционный подход к отбору содержания и принцип преемственности<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (зарегистрирован 12.09.2022 № 7004). URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-732-от12.08.2022.pdf> (дата обращения: 07.06.2024); Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023 № 74223). URL: [https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP\\_OOO.pdf](https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_OOO.pdf) (дата обращения: 07.06.2024); Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023 № 74228). URL:

На каждом этапе разработки ФРП по литературе для всех уровней образования проводились педагогическая экспертиза и широкое обсуждение в профессиональном сообществе. Программы получили одобрение ведущих специалистов в области методики преподавания литературы, высокую оценку учителей-практиков. В апробации федеральной рабочей программы по литературе основного общего образования в 2022 г. приняло участие 1638 учителей, федеральной рабочей программы по литературе среднего общего образования на углубленном уровне в 2023 г. – 3609 учителей образовательных организаций Российской Федерации.

Просветительская работа по внедрению ФРП по литературе в образовательный процесс проводилась на протяжении двух лет и включала выступления авторов-составителей программ на различных научно-педагогических и общественных мероприятиях: Всероссийском просветительском мероприятии «Федеральные

[https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP\\_SOO.pdf](https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_SOO.pdf) (дата обращения: 07.06.2024); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (зарегистрирован 11.04.2024 № 77830). URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/04/prikaz-ministerstva-prosveshheniya-rossii.pdf> (дата обращения: 07.06.2024).

основные общеобразовательные программы и федеральные рабочие программы учебных предметов начального, основного и среднего общего образования: изменения в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»» (29 ноября 2022 г., Москва, ИСПО), Всероссийском форуме учителей русского языка и литературы (15–16 мая 2023 г., Саранск), Съезде учителей русского языка и литературы Приморского края (2–4 октября 2023 г., Владивосток), Всероссийском Форуме учителей в области искусств и литературы (14 ноября 2023 г., Москва, ВДНХ), методических межрегиональных семинарах с молодыми учителя Республики Татарстан (9 апреля 2024 г., Казань), Республики Северная Осетия – Алания (10 апреля 2024 г., Владикавказ) и др. Был опубликован ряд статей в периодических изданиях, адресованных учителям и педагогическим работникам [1–4].

В процессе экспериментальной проверки, анализа результатов мониторинга учителей отдельных регионов Российской Федерации по проблемам реализации ФРП по русскому языку и литературе для 5–9 и 10–11 классов, а также с учетом изменения геополитической обстановки в стране в ФРП по литературе определен ряд замечаний, устранение которых потребовало корректировки программы. Вопрос «О разработке федеральных рабочих программ по учебному предмету «Литература» в условиях введения обновленных ФГОС и ФООП» был заслушан на заседании Ученого совета ФБГНУ «Институт стратегии развития образования» 19 февраля 2024 г.

Цель статьи – обосновать и представить изменения, которые произошли в содержательной части федераль-

ных рабочих программ по литературе основного общего и среднего общего образования.

Для решения поставленной задачи использовались следующие методы исследования: экспертиза федеральных рабочих программ по литературе для основного общего и среднего общего образования, опытно-экспериментальная работа по их внедрению в учебный процесс, обоснование изменений в программах по литературе в результате анализа экспериментальной работы и широкого обсуждения их содержания в профессиональном сообществе.

Проведенный анализ содержательного раздела федеральных рабочих программ по литературе выявил наличие в отдельных обзорных темах избыточного количества произведений, предназначенных для выбора. Так, в обзоре «Проза второй половины XX – начала XXI века» программы для 11 класса углубленного уровня включено до 40 наименований произведений, что создавало серьезные проблемы как для учителей, так и авторов разрабатываемых учебников и могло привести к перегрузке учебного материала.

Ориентируясь на важнейший дидактический принцип преемственности, в некоторых обзорах, посвященных современной литературе, в списки для выбора были включены произведения, которые ранее входили в состав действующих до введения ФООП примерных основных образовательных программ<sup>2</sup>. В настоящее

<sup>2</sup> Примерная образовательная программа по литературе основного общего образования (одобрена решением ФУМО, протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) (ред. от 04.02.2020). URL: <https://sudact.ru/law/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia/> (дата обращения:

время по ряду причин эти произведения утратили актуальность. В отдельных случаях в них содержится материал, который с позиций современной общественно-политической ситуации следует признать не соответствующим задачам школьного литературного образования, поскольку он может привести к нежелательным трактовкам и интерпретациям. Например, в обзоре «Произведения отечественных писателей XIX–XXI веков на тему детства (не менее двух)» программы по литературе для 5 класса сократилось общее количество писателей с 12 до 8, из перечня исключены такие имена, как А.А. Гиваргизов, М.С. Аромштам, Н.Ю. Абгарян, включено имя А.А. Лиханова. Замена произведений произошла в соответствии с заявленной тематикой и большим воспитательным потенциалом предлагаемого произведения. По тем же причинам аналогичные изменения произведены и в других темах. Так, в обзоре «Проза отечественных писателей конца XX – начала XXI века, в том числе о Великой Отечественной войне (два произведения по выбору)» в 6 классе произошла замена главы «Очень страшный 1942 Новый год» из романа-сказки А.В. Жвалевского и Е.Б. Пастернак «Правдивая история Деда Мороза» на произведение Э.Н. Веркина «Облачный полк», являющееся прекрасным образцом патристической литературы.

Проведенный анализ программ выявил также наличие дублирую-

07.06.2024); Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением ФУМО, протокол от 28 июня 2016 г. № 2/6-з). URL: <https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-srednego-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem/> (дата обращения: 07.06.2024).

щих обзоров, включающих сходный по тематике материал, который может быть представлен в рамках одной более широкой темы. Например, в 7 классе обзор «Взаимоотношения поколений, становления человека, выбор им жизненного пути (не менее двух произведений современных отечественных и зарубежных писателей)» частично дублирует более широкую тему «Произведения отечественных прозаиков второй половины XX – начала XXI века (не менее двух)» и раздел «Зарубежная литература», в которых представлены авторы и произведения, где также нашли отражение вопросы взаимоотношения поколений, становления человека, выбора им жизненного пути.

Наличие таких дублирующих обзорных тем в рамках программы для одного класса приводит к перегрузке учебного материала. Кроме того, выявлено дублирование в списках некоторых обзоров писательских имен, представленных в том же классе в монографической теме. Например, в 5 классе творчество В.П. Астафьева представлено в монографической теме по рассказу «Васюткино озеро» и одновременно имя этого писателя включено в обзор по современной литературе на тему детства.

Вместе с тем в отдельных обзорах наблюдается непропорциональное распределение по классам материала, сходного по тематике и уровню сложности произведений. Например, в обзоре по поэзии XX – начала XXI в. в 8 классе перечислено для выбора 12 авторов, тогда как в аналогичном обзоре в 7 классе – всего 4. Частично такой материал может быть перераспределен по соответствующим темам в других классах.

В некоторых случаях включенные в обзоры произведения, не являющиеся характерными для школьного курса литературы, целесообразно заменить на более традиционные, которые хорошо проработаны методически и успешно изучаются на протяжении длительного времени. Например, в 6 классе в теме «Народные песни и баллады народов России и мира (не менее трех песен и одной баллады)» редко изучаемое в школе произведение «Аника-воин» заменено на традиционно включаемые в программы для этого класса русские народные песни.

Учитывая загруженность программ литературно-художественным материалом, особенно в 10–11 классах, не представляется удачным по ряду тем, в том числе монографических, увеличение относительно требований стандарта минимального количества произведений, обязательных для изучения. Например, в 7 классе в монографической теме «М.Е. Салтыков-Щедрин. Сказки» программа предлагает две сказки по выбору, тогда как стандарт включает одну; в 11 классе обзор «Поэзия второй половины XX – начала XXI века. Стихотворения и поэмы» на углубленном уровне предлагается по одному произведению не менее четырех поэтов по выбору, а в стандарте указано не менее трех.

Таким образом, проведенный анализ федеральных рабочих программ по литературе для основного и среднего общего образования позволяет сделать вывод о необходимости внесения корректировок по нескольким позициям:

1) сокращение определенного программой минимального количества произведений в обзорных

и отдельных монографических темах до уровня, установленного ФГОС ООО и ФГОС СОО;

- 2) сокращение количества обзорных тем путем объединения дублирующих, сходных по тематике обзоров и перераспределения представленного в них материала, а также устранение обзоров, включающих избыточный и/или излишне сложный для данного класса материал;
- 3) сокращение списков произведений в обзорных темах за счет исключения произведений, которые в условиях современной общественно-политической ситуации могут вызвать нежелательные дискуссии и неправомерные трактовки;
- 4) перераспределение материала перегруженных обзоров за счет переноса отдельных произведений из сходных по тематике обзорных тем одного класса в другой;
- 5) замена в ряде обзорных тем произведений по выбору на более доступные для обучающихся и традиционно входящие в программы по литературе для данного класса.

Анализ федеральных рабочих программ по литературе приводит к выводу о недостаточном учете принципа преемственности в представлении материала на этапе среднего общего образования. В соответствии с традициями отечественной методики литературы изучение произведений на историко-литературной основе начинается в основной школе в 9 классе (от древнерусской литературы до литературы первой половины XIX в.) и продолжается на этапе среднего общего образования (от литературы второй половины XIX в. до современной литературы начала XXI в.). Это определяет необходимость опоры

в 10–11 классах на произведения, входящие в «золотой фонд» русской литературы и культуры, которые изучаются в основной школе.

Вместе с тем в ФРП по литературе для среднего общего образования отсутствует раздел, определяющий необходимость обобщающего повторения произведений, изученных на предыдущем этапе образования, что может привести к затруднениям в достижении предметных результатов, определенных ФГОС СОО:

- «1) осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры;
- 2) осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности;
- 3) сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания отечественной и других культур; приобщение к отечественному литературному наследию и через него – к традиционным ценностям и сокровищам мировой культуры;
- 4) знание содержания, понимание ключевых проблем и осознание историко-культурного и нравственно-ценностного взаимовлияния произведений русской, зарубежной классической и современной литературы, в том числе литературы народов России;
- 5) сформированность умений определять и учитывать историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественных про-

изведений, выявлять их связь с современностью»<sup>3</sup>.

Развернувшаяся в начале текущего учебного года общественная дискуссия относительно содержательного раздела кодификатора проверяемых элементов единого государственного экзамена по литературе обозначила проблему отсутствия в ФРП по литературе для 10–11 классов специального раздела, посвященного повторению литературы первой половины XIX в., включающего значимые для русской литературы имена А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя. В целях усиления преемственности между основным и средним уровнями общего образования по литературе и обеспечения условий для достижения предметных результатов, определенных ФГОС СОО, предлагается ввести соответствующий раздел в федеральные рабочие программы среднего общего образования на базовом и углубленном уровнях<sup>4</sup>. Все предлагаемые корректировки представлены в табл. 1.

<sup>3</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (зарегистрирован 12.09.2022 № 7004). URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-732-от12.08.2022.pdf> (дата обращения: 07.06.2024).

<sup>4</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 г. № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования (зарегистрирован 11.04.2024 № 77830). URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/04/prikaz-ministerstva-prosveshheniya-rossii.pdf> (дата обращения: 07.06.2024).

Таблица 1

**Федеральная рабочая программа по литературе:  
предлагаемые корректировки**

Федеральная образовательная программа	Предложения по корректировке
<b>ФООП ООО (в части ФРП по литературе)</b>	
<i>5 класс</i>	
20.3.6.2. Произведения отечественных писателей XIX–XXI вв. на тему детства (не менее двух). Например, произведения В.Г. Короленко, В.П. Катаева, В.П. Крапивина, Ю.П. Казакова, А.Г. Алексина, В.П. Астафьева, В.К. Железникова, Ю.Я. Яковлева, И. Ковалю, А.А. Гиваргизова, М.С. Аромштам, Н.Ю. Абгарян и др.	20.3.6.2. Произведения отечественных писателей XX–XXI вв. на тему детства (не менее двух). Например, произведения, В.П. Катаева, В.П. Крапивина, Ю.П. Казакова, А.Г. Алексина, В.К. Железникова, Ю.Я. Яковлева, Ю.И. Ковалю, А.А. Лиханова и др.
<i>6 класс</i>	
20.4.2. Фольклор. Народные песни и баллады народов России и мира (не менее трех песен и одной баллады). Например, «Песнь о Роланде» (фрагменты), «Песнь о Нибелунгах» (фрагменты), баллада «Аника-воин» и др.	20.4.2. Фольклор. Народные песни и поэмы народов России и мира (не менее трех песен и двух поэм). Например, «Ах, кабы на цветы да не морозы...», «Ах вы ветры, ветры буйные...», «Черный ворон», «Не шуми, мати зеленая дубровушка...», «Песнь о Роланде» (фрагменты), «Песнь о Нибелунгах» (фрагменты)
20.4.6.2. Стихотворения отечественных поэтов XX в. (не менее четырех стихотворений двух поэтов). Например, стихотворения О.Ф. Берггольц, В.С. Высоцкого, Е.А. Евтушенко, А.С. Кушнера, Ю.Д. Левитанского, Ю.П. Мориц, Б.Ш. Окуджавы, Д.С. Самойлова	20.4.6.2. Стихотворения отечественных поэтов XX в. (не менее четырех стихотворений двух поэтов). Например, стихотворения О.Ф. Берггольц, В.С. Высоцкого, Ю.П. Мориц, Д.С. Самойлова и др.
20.4.6.3. Проза отечественных писателей конца XX – начала XXI вв., в том числе о Великой Отечественной войне (два произведения по выбору). Например, Б.Л. Васильев «Экспонат №...», Б.П. Екимов «Ночь исцеления», А.В. Жвалевский и Е.Б. Пастернак «Правдивая история Деда Мороза» (глава «Очень страшный 1942 Новый год») и др.	20.4.6.3. Проза отечественных писателей конца XX – начала XXI вв., в том числе о Великой Отечественной войне (два произведения по выбору). Например, Б.Л. Васильев «Экспонат №...», Б.П. Екимов «Ночь исцеления», Э.Н. Веркин «Облачный полк» (главы) и др.
20.4.7. Литература народов Российской Федерации. Стихотворения (два по выбору). Например, М. Карим «Бес-смертие» (фрагменты), Г. Тукай «Родная деревня», «Книга», К. Кулиев «Когда на меня навалилась беда...», «Каким бы малым ни был мой народ...», «Что б ни делалось на свете...» и др.	20.4.7. Литература народов Российской Федерации. Стихотворения (два по выбору). Например, М. Карим «Бес-смертие» (фрагменты), Г. Тукай «Родная деревня», «Книга», К. Кулиев «Когда на меня навалилась беда...», «Каким бы малым ни был мой народ...», «Что б ни делалось на свете...», Р. Гамзатов «Журавли», «Мой Дагестан» и др.

Продолжение табл. 1

Федеральная образовательная программа	Предложения по корректировке
<i>7 класс</i>	
20.5.3. Литература второй половины XIX в. М.Е. Салтыков-Щедрин. Сказки (две по выбору). Например, «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», «Дикий помещик», «Премудрый пескарь» и др.	20.5.3. Литература второй половины XIX в. М.Е. Салтыков-Щедрин. Сказки (одна по выбору). Например, «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», «Дикий помещик», «Премудрый пескарь» и др.
20.5.6. Литература второй половины XX в.	20.5.6. Литература второй половины XX – начала XXI вв.
20.5.6.2. Стихотворения отечественных поэтов XX–XXI вв. (не менее четырех стихотворений двух поэтов). Например, стихотворения М.И. Цветаевой, Е.А. Евтушенко, Б.А. Ахмадулиной, Ю.Д. Левитанского и др.	Стихотворения отечественных поэтов второй половины XX – начала XXI вв. (не менее четырех стихотворений двух поэтов). Например, стихотворения М.И. Цветаевой, Е.А. Евтушенко, Б.А. Ахмадулиной, Б.Ш. Окуджавы, Ю.Д. Левитанского и др.
20.5.6.3 20.5.6.4	Произведения отечественных прозаиков второй половины XX – начала XXI вв. (не менее двух). Например, произведения Ф.А. Абрамова, В.П. Астафьева, В.И. Белова, Ф.А. Искандера и др.
<i>8 класс</i>	
20.6.5. Литература первой половины XX в. Поэзия первой половины XX в. (не менее трех стихотворений на тему «Человек и эпоха» по выбору). Например, стихотворения В.В. Маяковского, М.И. Цветаевой, О.Э. Мандельштама, Б.Л. Пастернака и др.	20.6.5. Литература первой половины XX в. Поэзия первой половины XX в. (не менее трех стихотворений на тему «Человек и эпоха» по выбору). Например, стихотворения В.В. Маяковского, А.А. Ахматовой, М.И. Цветаевой, О.Э. Мандельштама, Б.Л. Пастернака и др.
20.6.6. Литература второй половины XX в. Произведения отечественных прозаиков второй половины XX–XXI вв. (не менее двух произведений). Например, произведения Е.И. Носова, А.Н. и Б.Н. Стругацких, В.Ф. Тендрякова, Б.П. Екимова и др.	20.6.6. Литература второй половины XX в. Произведения отечественных прозаиков второй половины XX–XXI вв. (не менее двух произведений). Например, произведения В.П. Астафьева, Ю.В. Бондарева, Б.П. Екимова, Е.И. Носова, А.Н. и Б.Н. Стругацких, В.Ф. Тендрякова и др.
Произведения отечественных и зарубежных прозаиков второй половины XX – начала XXI вв. (не менее двух произведений на тему «Человек в ситуации нравственного выбора»). Например, произведения В.П. Астафьева, Ю.В. Бондарева, Н.С. Дашевской, Д. Сэлинджера, К. Патерсон, Б. Кауфман и др.	Обзор объединен с другими темами
Поэзия второй половины XX – начала XXI вв. (не менее трех стихотворений). Например, стихотворения Н.А. Заболоцкого, М.А. Светлова, М.В. Исаковского, К.М. Симонова, Р.Г. Гамзатова, Б.Ш. Окуджавы, В.С. Высоцкого, А.А. Вознесенского, Е.А. Евтушенко, Р.И. Рождественского, И.А. Бродского, А.С. Кушнера и др.	Поэзия второй половины XX – начала XXI вв. (не менее трех стихотворений двух поэтов). Например, стихотворения Н.А. Заболоцкого, М.А. Светлова, М.В. Исаковского, К.М. Симонова, А.А. Вознесенского, Е.А. Евтушенко, Р.И. Рождественского, И.А. Бродского, А.С. Кушнера и др.

Федеральная образовательная программа	Предложения по корректировке
<i>9 класс</i>	
20.7.4.4. А.С. Пушкин. Стихотворения. Например, «Бесы», «Брожу ли я вдоль улиц шумных...», «...Вновь я посетил...», «Из Пиндемонти», «К морю», «К***» («Я помню чудное мгновенье...»), «Мадонна», «Осень» (отрывок), «Отцы-пустынники и жены непорочны...», «Пора, мой друг, пора! Покоя сердце просит...», «Поэт», «Пророк», «Свободы сеятель пустынный...», «Элегия» («Безумных лет угасшее веселье...»), «Я вас любил: любовь еще, быть может...», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и др. Поэма «Медный всадник». Роман в стихах «Евгений Онегин»	20.7.3. Литература первой половины XIX в. А.С. Пушкин. Стихотворения (не менее пяти по выбору). Например, «Бесы», «Брожу ли я вдоль улиц шумных...», «...Вновь я посетил...», «Из Пиндемонти», «К морю», «К***» («Я помню чудное мгновенье...»), «Мадонна», «Осень» (отрывок), «Отцы-пустынники и жены непорочны...», «Пора, мой друг, пора! Покоя сердце просит...», «Поэт», «Пророк», «Свободы сеятель пустынный...», «Элегия» («Безумных лет угасшее веселье...»), «Я вас любил: любовь еще, быть может...», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и др. Поэма «Медный всадник». Роман в стихах «Евгений Онегин»
20.7.4.5. М.Ю. Лермонтов. Стихотворения. Например, «Выхожу один я на дорогу...», «Дума», «И скучно и грустно», «Как часто, пестрою толпою окружен...», «Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...»), «Нет, не тебя так пылко я люблю...», «Нет, я не Байрон, я другой...», «Поэт» («Отделкой золотой блистает мой кинжал...»), «Пророк», «Родина», «Смерть Поэта», «Сон» («В полдневный жар в долине Дагестана...»), «Я жить хочу, хочу печали...» и др. Роман «Герой нашего времени»	М.Ю. Лермонтов. Стихотворения (не менее пяти по выбору). Например, «Выхожу один я на дорогу...», «Дума», «И скучно и грустно», «Как часто, пестрою толпою окружен...», «Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...»), «Нет, не тебя так пылко я люблю...», «Нет, я не Байрон, я другой...», «Поэт» («Отделкой золотой блистает мой кинжал...»), «Пророк», «Родина», «Смерть Поэта», «Сон» («В полдневный жар в долине Дагестана...»), «Я жить хочу, хочу печали...» и др. Роман «Герой нашего времени»
20.7.4.7. Отечественная проза первой половины XIX в. (одно произведение по выбору). Например, произведения: «Лафертовская маковница» Антония Погорельского, «Часы и зеркало» А.А. Бестужева-Марлинского, «Кто виноват?» (главы по выбору) А.И. Герцена и др.	Обзор предлагается снять
<b>ФОП СОО (в части ФРП по литературе)</b>	
Базовый уровень	
<i>10 класс</i>	
	20.3.1. Основные этапы литературного процесса от древнерусской литературы до литературы первой половины XIX в.: обобщающее повторение («Слово о полку Игореве»; стихотворения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина; комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль»; стихотворения и баллады В.А. Жуковского; комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума»; произведения А.С. Пушкина (стихотворения, романы «Евгений Онегин» и «Капитанская дочка»); произведения М.Ю. Лермонтова (стихотворения, роман «Герой нашего времени»); произведения Н.В. Гоголя (комедия «Ревизор», поэма «Мертвые души»)

Продолжение табл. 1

Федеральная образовательная программа	Предложения по корректировке
20.3.4.3. Зарубежная драматургия второй половины XIX в. (не менее одного произведения по выбору). Например, пьесы Г. Гауптмана «Перед восходом солнца», Г. Ибсена «Кукольный дом» и др.	20.3.5. Зарубежная драматургия второй половины XIX в. (не менее одного произведения по выбору). Например, пьеса Г. Ибсена «Кукольный дом» и др.
<i>11 класс</i>	
20.4.3. Проза второй половины XX – начала XXI вв. Рассказы, повести, романы (по одному произведению не менее чем трех прозаиков по выбору). Например, Ф.А. Абрамов («Братья и сестры» (фрагменты из романа), повесть «Пелагея» и др.); Ч.Т. Айтматов (повести «Пегий пес, бегущий краем моря», «Белый пароход» и др.); В.И. Белов (рассказы «На родине», «За тремя волоками», «Бобришный угор» и др.); Г.Н. Владимов («Верный Руслан»); Ф.А. Искандер (роман в рассказах «Сандро из Чегема» (фрагменты), философская сказка «Кролики и удавы» и др.); Ю.П. Казаков (рассказы «Северный дневник», «Поморка», «Во сне ты горько плакал» и др.); В.О. Пелевин (роман «Жизнь насекомых» и др.); З. Прилепин (рассказ «Белый квадрат» и др.); А.Н. и Б.Н. Стругацкие (повесть «Пикник на обочине» и др.); Ю.В. Трифонов (повести «Обмен», «Другая жизнь», «Дом на набережной» и др.); В.Т. Шаламов («Колымские рассказы», например, «Одиночный замер», «Инжектор», «За письмом» и др.) и др.	20.4.3. Проза второй половины XX – начала XXI вв. Рассказы, повести, романы (по одному произведению не менее чем двух прозаиков по выбору). Например, Ф.А. Абрамов (повесть «Пелагея»); Ч.Т. Айтматов (повесть «Белый пароход»); В.П. Астафьев (повествование в рассказах «Царь-рыба» (фрагменты)); В.И. Белов (рассказы «На родине», «Бобришный угор»); Ф.А. Искандер (роман в рассказах «Сандро из Чегема» (фрагменты)); Ю.П. Казаков (рассказы «Северный дневник», «Поморка»); З. Прилепин (рассказы из сборника «Собаки и другие люди»); А.Н. и Б.Н. Стругацкие (повесть «Понедельник начинается в субботу»); Ю.В. Трифонов (повесть «Обмен») и др.
20.4.4. Поэзия второй половины XX – начала XXI вв. Стихотворения по одному произведению не менее чем двух поэтов по выбору). Например, Б.А. Ахмадулиной, А.А. Вознесенского, В.С. Высоцкого, Е.А. Евтушенко, Н.А. Заболоцкого, Т.Ю. Кибирова, Ю.П. Кузнецова, А.С. Кушнера, Л.Н. Мартынова, Б.Ш. Окуджавы, Р.И. Рождественского, А.А. Тарковского, О.Г. Чухонцева и др.	Поэзия второй половины XX – начала XXI вв. Стихотворения (по одному произведению не менее чем двух поэтов по выбору). Например, Б.А. Ахмадулиной, А.А. Вознесенского, В.С. Высоцкого, Е.А. Евтушенко, Н.А. Заболоцкого, Ю.П. Кузнецова, А.С. Кушнера, Л.Н. Мартынова, Б.Ш. Окуджавы, Р.И. Рождественского, А.А. Тарковского, О.Г. Чухонцева и др.
20.4.5. Драматургия второй половины XX – начала XXI вв. Пьесы (произведение одного из драматургов по выбору). Например, А.Н. Арбузов «Иркутская история»; А.В. Вампилов «Старший сын»; К.В. Драгунская «Рыжая пьеса» и др.	Драматургия второй половины XX – начала XXI вв. Пьесы (произведение одного из драматургов по выбору). Например, А.Н. Арбузов «Иркутская история»; А.В. Вампилов «Старший сын» и др.

Продолжение табл. 1

Федеральная образовательная программа	Предложения по корректировке
<p>20.4.7.1. Зарубежная проза XX в. (не менее одного произведения по выбору). Например, произведения Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»; А. Камю «Посторонний»; Ф. Кафки «Превращение»; Д. Оруэлл «1984»; Э.М. Ремарка «На западном фронте без перемен», «Три товарища»; Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»; Г. Уэллса «Машина времени»; О. Хаксли «О дивный новый мир»; Э. Хемингуэя «Старик и море» и др.</p>	<p>20.4.5. Зарубежная проза XX в. (одно произведение по выбору). Например, произведения Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»; Э.М. Ремарка «Три товарища»; Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»; Г. Уэллса «Машина времени»; Э. Хемингуэя «Старик и море» и др.</p>
<p>Углубленный уровень</p>	
<p>10 класс</p>	
	<p>21.6.1. Основные этапы литературного процесса от древнерусской литературы до литературы первой половины XIX в.: обобщающее повторение («Слово о полку Игореве»; стихотворения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина; комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль»; стихотворения и баллады В.А. Жуковского; комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума»; произведения А.С. Пушкина (стихотворения, романы «Евгений Онегин» и «Капитанская дочка»); произведения М.Ю. Лермонтова (стихотворения, роман «Герой нашего времени»); произведения Н.В. Гоголя (комедия «Ревизор», поэма «Мертвые души»)</p>
<p>21.6.4. Зарубежная литература Зарубежная драматургия второй половины XIX в. (не менее одного произведения по выбору). Например, пьесы Г. Гауптмана «Перед восходом солнца», «Одинокие», Г. Ибсена «Кукольный дом», «Пер Гюнт» и др.</p>	<p>21.6.5. Зарубежная литература Зарубежная драматургия второй половины XIX в. (одно произведение по выбору). Например, пьесы Г. Ибсена «Кукольный дом», «Пер Гюнт» и др.</p>
<p>11 класс</p>	
<p>21.7.3. Проза второй половины XX – начала XXI вв. Рассказы, повести, романы (по одному произведению не менее четырех прозаиков по выбору). Например, Ф.А. Абрамов («Братья и сестры» (фрагменты из романа), повесть «Пелагея» и др.), Ч.Т. Айтматов (повести «Пегий пес, бегущий краем моря», «Белый пароход» и др.), В.П. Астафьев (повествование в рассказах «Царь-рыба» и др.), В.И. Белов (рассказы «На родине»,</p>	<p>21.7.3. Литература второй половины XX – начала XXI вв. Проза второй половины XX – начала XXI вв. Рассказы, повести, романы (по одному произведению не менее трех прозаиков по выбору). Например, Ф.А. Абрамов (повесть «Пелагея»), Ч.Т. Айтматов (повесть «Белый пароход»), В.П. Астафьев (повествование в рассказах «Царь-рыба» (фрагменты)), В.И. Белов (рассказы «На родине», «Бобришный угор»),</p>

Федеральная образовательная программа	Предложения по корректировке
<p>«За тремя волоками», «Бобришный угор» и др.), А.Г. Битов (цикл рассказов «Аптекарский остров», повесть «Жизнь в ветреную погоду» и др.), А.Н. Варламов (повести «Гора», «Рождение» и др.), Г.Н. Владимов (повесть «Верный Руслан»), В.С. Гроссман (роман «Жизнь и судьба» (фрагменты)), С.Д. Довлатов (повесть «Заповедник» и др.), Ф.А. Искандер (роман в рассказах «Сандро из Чегема» (фрагменты), философская сказка «Кролики и удавы» и др.), Ю.П. Казаков (рассказы «Северный дневник», «Поморка», «Во сне ты горько плакал» и др.), В.С. Маканин (рассказ «Кавказский пленный»), В.О. Пелевин (повесть «Омон Ра», роман «Жизнь насекомых» и др.), З. Прилепин (рассказ «Белый квадрат» и др.), В.А. Солоухин (повесть «Капля росы», произведения из цикла «Камешки на ладони»), А.Н. и Б.Н. Стругацкие (повести «Пикник на обочине», «Понедельник начинается в субботу» и др.), В.Ф. Тендряков (повесть «Ночь после выпуска», рассказы «Хлеб для собаки», «Пара гнедых» и др.), Ю.В. Трифонов (повести «Отблеск костра», «Обмен», «Другая жизнь», «Дом на набережной» и др.), В.Т. Шаламов («Колымские рассказы», например, «Одиночный замер», «Инжектор», «За письмом», «На представку») и др.</p>	<p>А.Г. Битов (рассказы из цикла «Аптекарский остров»), А.Н. Варламов (повесть «Рождение»), С.Д. Довлатов (повесть «Заповедник» и др.), Ф.А. Искандер (роман в рассказах «Сандро из Чегема» (фрагменты)), Ю.П. Казаков (рассказы «Северный дневник», «Поморка»), З. Прилепин (рассказы из сборника «Собаки и другие люди»), В.А. Солоухин (произведения из цикла «Камешки на ладони»), А.Н. и Б.Н. Стругацкие (повесть «Понедельник начинается в субботу»), В.Ф. Тендряков (рассказы «Хлеб для собаки», «Пара гнедых»), Ю.В. Трифонов (повести «Обмен», «Другая жизнь») и др.</p>
<p>21.7.4. Поэзия второй половины XX – начала XXI вв. Стихотворения и поэмы (по одному произведению не менее четырех поэтов по выбору). Например, Б.А. Ахмадулиной, А.А. Вознесенского, Е.А. Евтушенко, Н.А. Заболоцкого, Т.Ю. Кибирова, Ю.П. Кузнецова, А.С. Кушнера, Л.Н. Мартынова, О.А. Николаевой, Б.Ш. Окуджавы, Д.А. Пригова, Р.И. Рождественского, О.А. Седаковой, В.Н. Соколова, А.А. Тарковского, О.Г. Чухонцева и др.</p>	<p>Поэзия второй половины XX – начала XXI вв. Стихотворения и поэмы (по одному произведению не менее трех поэтов по выбору). Например, Б.А. Ахмадулиной, О.Ф. Берггольц, Ю.И. Визбора, А.А. Вознесенского, Е.А. Евтушенко, Н.А. Заболоцкого, Ю.П. Кузнецова, А.С. Кушнера, Л.Н. Мартынова, О.А. Николаевой, Б.Ш. Окуджавы, Р.И. Рождественского, В.Н. Соколова, А.А. Тарковского, О.Г. Чухонцева и др.</p>
<p>21.7.5. Драматургия второй половины XX – начала XXI вв. Пьесы (произведение одного из драматургов по выбору). Например, А.Н. Арбузов «Иркутская история», «Жестокие игры», А.М. Володин «Пять вечеров», «Моя старшая сестра», К.В. Драгунская «Рыжая пьеса», В.С. Розов «Гнездо глухаря», М.М. Рошин «Валентин и Валентина», «Спешите делать добро» и др.</p>	<p>Драматургия второй половины XX – начала XXI вв. Пьесы (произведение одного из драматургов по выбору). Например, А.Н. Арбузов «Иркутская история», «Жестокие игры», А.М. Володин «Пять вечеров», «Моя старшая сестра», В.С. Розов «Гнездо глухаря», М.М. Рошин «Валентин и Валентина», «Спешите делать добро» и др.</p>

Федеральная образовательная программа	Предложения по корректировке
<p>21.7.7. Зарубежная литература. Зарубежная проза XX в. (не менее двух произведений по выбору). Например, произведения Г. Бёлла «Глазами клоуна», Р. Брэдли «451 градус по Фаренгейту», У. Голдинга «Повелитель мух», А. Камю «Посторонний», Ф. Кафки «Превращение», Г.Г. Маркеса «Сто лет одиночества», У.С. Моэма «Театр», Д. Оруэлла «1984», Э.М. Ремарка «На западном фронте без перемен», «Три товарища», Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», У. Старка «Пусть танцуют белые медведи», Г. Уэллса «Машина времени», О. Хаксли «О дивный новый мир», Э. Хемингуэя «Старик и море», «Прощай, оружие», А. Франк «Дневник Анны Франк», У. Эко «Имя Розы» и др.</p>	<p>21.7.5. Зарубежная литература. Зарубежная проза XX в. (не менее двух произведений по выбору). Например, произведения Р. Брэдли «451 градус по Фаренгейту», У. Голдинга «Повелитель мух», Э.М. Ремарка «На западном фронте без перемен», «Три товарища», Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», Г. Уэллса «Машина времени», Э. Хемингуэя «Старик и море», «Прощай, оружие», А. Франк «Дневник Анны Франк» и др.</p>
<p>Зарубежная драматургия XX в. (не менее одного произведения по выбору). Зарубежная драматургия XX в. (не менее одного произведения по выбору). Например, пьесы Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети», Ф. Дюрренмата «Визит старой дамы», Э. Ионеско «Носорог», М. Метерлинка «Синяя птица», Д. Пристли «Визит инспектора», О. Уайльда «Идеальный муж», Т. Уильямса «Трамвай "Желание"», Б. Шоу «Пигмалион» и др.</p>	<p>Зарубежная драматургия XX в. (одно произведение по выбору). Например, пьесы Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети», М. Метерлинка «Синяя птица», Д. Пристли «Визит инспектора», О. Уайльда «Идеальный муж», Т. Уильямса «Трамвай "Желание"», Б. Шоу «Пигмалион» и др.</p>

Внесение указанных корректировок в федеральные рабочие программы по учебному предмету «Литература» на уровне основного и среднего общего образования позволит избежать перегрузки программ, усилить их воспитательную направленность, в большей степени реализовать заложенный в программах принцип преемственно-

сти и традиционный поход к отбору содержания. Также в целях обеспечения условий для достижения предметных результатов, определенных ФГОС СОО, следует привести в соответствие с ФПР для 10–11 классов содержательный раздел кодификатора проверяемых элементов единого государственного экзамена по литературе.

#### Библиографический список

1. Аристова М.А. Обновление содержания школьного литературного образования: требования ФГОС СОО и школьная практика // MAGISTER. 2022. № 3. С. 26–31.
2. Аристова М.А. Особенности преподавания литературы в старших классах гуманитарного профиля в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Ивановой, И.М. Елкиной. М., 2023. С. 173–181.

3. Добротина И.Н. «Современный урок» и «урок по ФГОС» в педагогическом дискурсе // Формирование единого образовательного пространства: задачи, решения, перспективы: сборник научных трудов Юбилейного форума с международным участием. М., 2023. С. 141–153.
4. Критарова Ж.Н. Реализация федеральной образовательной программы основного общего образования: пути достижения личностных результатов обучения // Современные технологии в образовании: материалы XXIII Всероссийской научной конференции (Владикавказ, 30 марта 2023 г.): в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Л.В. Газаевой. Владикавказ, 2023. С. 148–135.

## References

1. Aristova M.A. Updating the content of school literary education: Requirements of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education and school practice. *MAGISTER*. 2022. No. 3. Pp. 26–31. (In Rus.)
2. Aristova M.A. Features of teaching literature in senior classes of the humanities profile in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education. *Obrazovatelnoe prostranstvo v informacionnuyu epohu. Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii S.V. Ivanova, I.M. Yolkina* (eds.). Moscow, 2023. Pp. 173–181. (In Rus.)
3. Dobrotina I.N. “Modern lesson” and “lesson according to the Federal State Educational Standard” in pedagogical discourse. *Formirovanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva: zadachi, resheniya, perspektivy. Sbornik nauchnyh trudov Yubilejnogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem*. Moscow, 2023. Pp. 141–153. (In Rus.)
4. Kitarova Zh.N. Implementation of the federal educational program of basic general education: ways to achieve personal learning outcomes. *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii: materialy XXIII Vserossijskoj nauchnoj konferencii (Vladikavkaz, 30 marta 2023 g.)*. In 2 parts. Part 1. L.V. Gazaeva (ed.). Vladikavkaz, 2023. Pp. 148–135. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 10.06.2024, принята к публикации 15.07.2024  
The article was received on 10.06.2024, accepted for publication 15.07.2024

## Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: arismar@yandex.ru

**Критарова Жанна Николаевна** – кандидат педагогических наук; старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, Институт стратегии развития образования, г. Москва

**Zhanna N. Kitarova** – PhD in Education, Senior Research Fellow at the Center for philological general education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

E-mail: kitarova@rambler.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-95-104

УДК 371.2

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

## Развитие читательской грамотности в общеобразовательных школах Китая

**Аннотация.** В статье рассматривается становление и современные особенности развития читательской грамотности в Китае. На протяжении нескольких десятилетий XX в. Китай развивал свою систему образования по модели СССР, и советские специалисты оказывали значительную поддержку в разработке и развитии образовательного процесса в КНР на всех этапах обучения. Постепенно с развитием экономики и интеграции Китая в мировое пространство страна стала проводить реформы на всех образовательных ступенях, в том числе в развитии читательской грамотности учащихся. Учебные программы претерпели целый ряд изменений, и сегодня уроки чтения имеют намного более широкие цели и инструменты для развития различных навыков и умений у учащихся. Ключевыми целями в освоении школьной программы называются сохранение традиционного наследия, следование духу времени и формирование мировоззрения. Стратегия обучения грамотности и чтению выстроена в виде своеобразной пирамиды, по мере прохождения которой дети должны овладеть различными видами чтения, научиться анализировать пройденный материал, уметь строить междисциплинарные связи и, таким образом, расширять свой кругозор. По материалам собеседований с учителями различных китайских школ в нескольких городах страны, а также после исследования ряда аутентичных материалов соответствующей тематики автором была предпринята попытка рассмотреть особенности организации уроков по чтению в современных китайских начальных школах. Возможно, данный опыт мог бы быть полезен российским коллегам, а также всем интересующимся организацией образовательной деятельности в зарубежных школах.

**Ключевые слова:** обучение школьников в Китае, история китайской школьной программы по чтению, реформы образования в Китае, развитие читательской грамотности, учебная программа, базовое образование

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гулева М.А. Развитие читательской грамотности в общеобразовательных школах Китая // Литература в школе. 2024. № 4. С. 95–104. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-95-104

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-95-104

**M.A. Guleva**Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## Developing reading literacy in secondary schools in China

**Abstract.** The article examines the formation and modern features of the development of reading literacy in China. Over several decades of the 20th century, China developed its education system according to the USSR model, and the Soviet specialists provided significant support in the design and development of the educational process in the PRC at all stages of education. Gradually, with the development of the economy and China's integration into the world, the country began to implement reforms at all educational levels, including the development of students' reading literacy. Curricula have undergone a number of changes, and today, reading lessons have much broader goals and tools for developing a variety of skills and abilities in students. The key goals in mastering the school curriculum are the preservation of traditional heritage, following the spirit of the times and the formation of a worldview. The strategy for teaching literacy and reading is built in the form of a kind of pyramid; as children progress through it, they must master various types of reading, learn to analyze the material they have covered, be able to build interdisciplinary connections and, thus, expand their horizons. Based on interviews with teachers of various Chinese schools in several cities of the country, as well as after researching a number of authentic materials on relevant topics, the author attempted to consider the features of organizing reading lessons in modern Chinese primary schools. This experience may be useful to Russian colleagues, as well as to anyone interested in organizing educational activities in foreign schools.

**Key words:** teaching schoolchildren in China, background of the Chinese reading school program, reforms of education in China, reading literacy development, curriculum, basic education

CITATION: Guleva M.A. Developing reading literacy in secondary schools in China. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 95–104. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-95-104

Обучение школьников чтению чрезвычайно важно, ведь через чтение они не только познают мир и формируют свое мировосприятие, но и проживают те ситуации, которые, веро-

ятно, могут произойти и в их жизни в будущем. Проходя через подобный опыт во время чтения, с самого детства дети вбирают в себя те ценности, чувства и эмоции, которые

будут сопровождать их на протяжении всей жизни.

Развитие китайской школьной программы по чтению, как и в целом формирование всего учебного процесса, шло поэтапно и, безусловно, во многом зависело от тех исторических событий, которые происходили в стране в течение XX в. Для начала рассмотрим некоторые ключевые этапы развития школьного преподавания языка и литературы в Китае, а затем изучим современные тенденции в развитии читательской грамотности в китайских школах.

Предмет, называемый в Китае «Язык и литература», прошел долгий период формирования. До основания Нового Китая в 1949 г. существовало две отдельные дисциплины: в начальной школе предмет носил название «го юй» («国语»), при переходе в среднюю он назывался «го вэнь» («国文»). Первый из них был сосредоточен на развитии устной речи, в рамках же второго началось обучение работе с текстами на китайском (на тот момент еще преимущественно древнекитайском) языке. После образования КНР два предмета были объединены в один, носивший теперь название «Язык и литература» («юй вэнь», «语文») [1]. Инициатором такого шага и одним из разработчиков учебных материалов для нового предмета был известный в то время писатель и деятель Е Шэнтао, который не только являлся заместителем начальника Генерального управления по делам печати и издательств, но и возглавлял созданное в 1950 г. издательство «Народное образование», и по сей день являющееся одной из ключевых структур, отвечающих за подготовку школьных учебных материалов [4]. Тогда в 1952 г.

впервые был утвержден единый стандарт учебной программы по предмету «Язык и литература».

В первых изданиях учебников в основном фигурировали тексты, посвященные председателю и лидеру КНР Мао Цзэду (1893–1976) [5]. К середине 1950-х гг. в Китай приехали советские методисты и специалисты, которые поделились со своими китайскими коллегами опытом в разработке программ и организации учебного процесса. С тех пор такие форматы работы на уроках, как чтение, пересказ и анализ текста, стали неотъемлемой частью занятий в китайских школах [2]. После разбора произведения на уроке учитель задавал детям задание в виде эссе, в котором необходимо было изложить усвоенный материал. Форма подобных эссе со временем стала единой почти по всей стране, и если изначально этот вид заданий был нацелен на развитие эстетического восприятия и воображения, то постепенно он превратился в довольно шаблонный формат оценивания учащихся. Школьникам все меньше нравилось выполнять подобного типа однообразные задания.

Китай стал предпринимать попытки реформирования содержания уроков по чтению и языку, активно изучая опыт Советского Союза. Созданная тогда методическая база использовалась в китайских школах на протяжении длительного времени.

В начале XXI в. стартовал новый виток реформ учебных материалов в рамках базового образования. Тексты для чтения были дополнены произведениями зарубежной литературы, а также статьями об известных соотечественниках современности [3].

Важно, чтобы на уроках по чтению не только ставилась цель подготовки

к предстоящим экзаменам, но в первую очередь они должны были служить важным инструментом для формирования моральных ценностей, представлений об окружающем мире и понятий прекрасного (так называемые в Китае «три воззрения», кит. «三观»: 世界观, 价值观, 人生观), а также помогали учащимся лучше узнать себя, общество и мир, в которых мы живем.

Автору удалось пообщаться с педагогами нескольких китайских школ в таких городах Китая, как Пекин, Шэньчжэнь, Цзинин и Харбин, благодаря чему сложилась некоторая картина современных особенностей обучения чтению в школах Поднебесной. Рассмотрим основные ее характеристики.

Сегодня ключевые цели построения учебной программы по чтению в китайских школах условно делят на три части: «сохранение традиционного наследия», «следование духу времени» и «формирование мировоззрения» [6].

Рассмотрим отдельно, что подразумевается под каждой из этих целей. Говоря о *традиционном наследии*, китайские учителя отмечают важность преемственности и наследования учащимися богатой традиционной культуры своей страны, необходимость развивать эстетический вкус и литературные предпочтения, утвердиться в традиционных моральных ценностях, возвращать в себе национальный дух, чувство семьи и страны.

Под *следованием духу времени* понимается важность помощи ученикам развивать в современных условиях независимое и критическое мышление, острый ум, новаторский дух,

жажду знаний и способности к обучению и вербальному выражению.

Говоря о *мировоззрении*, имеется в виду воспитание у учащихся широкого видения мира, кругозора, умения выйти за пределы личного пространства, а также обучение общечеловеческой культуре и знакомство с мировой цивилизацией.

Школьная программа по чтению предназначена для обеспечения базовой грамотности учащихся. Китайские учителя ставят целью всестороннее развитие детей и реализуют ее, исходя из следующих четырех принципов: формирование, развитие и использование языка, развитие мышления, творчества и изучения и наследование культурных ценностей<sup>1</sup>.

Основной всей системы чтения в китайской школе можно назвать собственно учебную программу, проведение занятий и организацию внеклассных мероприятий. В первую очередь учителя стремятся развивать языковую грамотность.

Структурную схему школьного курса по чтению можно условно разделить на четыре части: базовое чтение, расширенное чтение, развивающее чтение и исследовательское чтение [7].

*Базовое чтение* основано на государственной учебной программе и реализуется путем прохождения основного учебника в рамках классных занятий. При *расширенном чтении* помимо текстов, разбираемых

<sup>1</sup> 中华人民共和国教育部《教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准（2022年版）的通知》[Министерство образования Китайской Народной Республики. Стандарт учебной программы обязательного образования по китайскому языку (издание 2022 г.). URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420\\_619921.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html) (дата обращения: 23.09.2023).]

на уроках в школе, прорабатываемый с учениками материал становится более емким и разнообразным. *Развивающее чтение* нацелено на развитие личности и получение личного опыта. Для этого в рамках тем уроков могут проводиться дополнительные классные активности. Основываясь на названных трех типах чтения, учащиеся движутся к главной цели – развитию умения *исследовательского чтения*. Во время таких занятий ученики могут использовать более широкие темы для обсуждений и реализовывать свои наработки и исследования.

В китайских школах внимательно подходят к утверждению оптимального времени занятий во избежание увеличения нагрузки учащихся.

Для выбора книг для чтения учителя создают исследовательскую группу, которая занимается подбором литературы в рамках программы. При утверждении тем уроков внимание обращается на индивидуальные особенности и предпочтения детей.

Самым важным моментом является планирование уроков: разработка сценариев, заданий, активностей. В китайских школах реализуется всесторонний подход к обучению, чтобы в полной мере сформировать и повысить читательскую грамотность [9].

В табл. 1 показаны школьные курсы по чтению, такие как блок государственной программы, школьной программы, курсы по чтению в рамках клубов и комплексные практические занятия. В программах зафиксировано утвержденное время занятий (40 мин.) для каждого из блоков. Курсы по чтению обычно проводятся исходя из потребностей и инте-

ресов учащихся. Иногда они длятся 40 минут, а иногда – 60. В комплексных практических занятиях реализуется базовая методика проведения уроков по чтению. Часто это требует больше времени, поэтому на такие уроки уходит от 120 до 180 минут. В основном осваивается чтение, выполняются письменные задания в рамках учебной программы, разделенной на блоки отдельно по чтению и отдельно по письму. Что касается школьной программы, учителя стремятся расширять содержание и тематику чтения, обогащать первичный полученный опыт учеников. Содержание чтения, основанное на национальной учебной программе, может использоваться для проведения различных видов работ с учащимися, такими как написание сочинений, сценических постановок, журналистских статей и др.

Учащиеся могут выбирать курсы по классам и интересам, исходя из своего расписания. Клубные курсы в основном основаны на тематических мероприятиях и разнообразных письменных упражнениях, включая лекции, выступления, занятия по сочинению текстов, выездные конкурсы сочинений, межкультурные конкурсы писателей и т.д.

Важно подбирать тематику мероприятий, в том числе исходя из тем обучения, проводить специальные тренинги по чтению и комплексные практические курсы. Учителя интегрируют содержание занятий по чтению с посещением музеев, исторических и других известных мест. Ученики могут таким образом проводить свои исследования и писать различные тексты. Это как раз и есть исследовательский тип обучения.

Таблица 1

## Планирование уроков по чтению в рамках базовой школы

Название	Государственная программа	Школьная программа	Курсы по чтению в рамках клубов	Комплексные практические занятия
Длительность	40 минут	40 минут	40–60 минут	120–180 минут
Цель	Заложить основы по литературе (базовые умения)	Расширить изучаемое содержание (обогащать опыт)	Развитие мышления и логики (воспитать интерес)	Овладение основными навыками чтения и анализа (научиться исследовать)
Содержание	Материалы в рамках национальной программы по чтению и письму для школ	Основываясь на государственной программе, разработать и выбрать наполнение курса вместе с учениками (сценки, журналистика, писательское творчество)	Проведение различных по формату мероприятий (лекции, семинары, курсы, выставки)	Различные виды работы, в том числе внеклассной деятельности (посещение музеев, достопримечательностей, выставок)
Реализация	Обязательные уроки в школьной сетке расписания	Выборочный предмет (проводить не на каждой неделе)	Создание тематических семестровых кружков	Проведение исследовательской работы в гибком формате

Во время занятий китайские учителя используют разные подходы, которые позволяют сохранять гибкость в организации уроков. Например, время занятий может различаться. Классы делятся на большие и маленькие группы, проводятся более длительные и более короткие занятия. Один тип уроков может быть один или два раза в неделю. Для проведения уроков выбираются не только классы, но и библиотека, школьный кампус, задаются проекты на дом. Виды работы также могут быть раз-

личными: это и самообучение, чтение с помощью учителя, дополнительное внеклассное чтение и совместное чтение всем классом.

Конечно, есть и другие способы. Содержание можно разделить на следующие три категории: чтение кратких статей, блоков тематически связанных материалов и чтение целого литературного произведения.

Возьмем в качестве примера стратегию чтения романа известного китайского писателя XX в. Лао Шэ под названием «Рикша» (1937) (рис. 1).

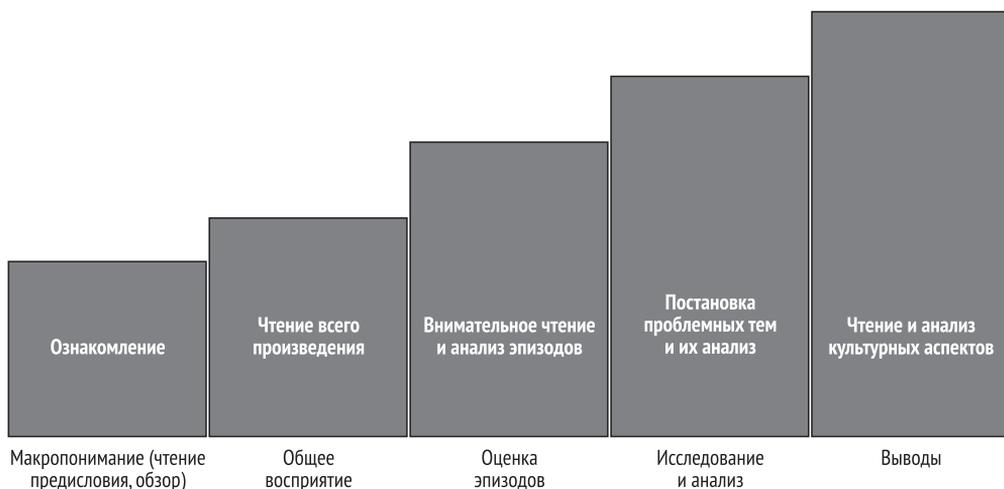


Рис. 1. Планирование уроков по литературе (чтение классического романа)

Начинается все с ознакомительного чтения: чтение оглавления, предисловия. Далее класс переходит к содержанию и интенсивному чтению, сосредотачивается на ключевых моментах книги. На следующем этапе – осознанного чтения – ученики должны задавать вопросы и учиться на них отвечать. Происходит знакомство с некоторыми элементами культуры, лежащими в основе романа. В ходе этих этапов учителя помогают учащимся сформировать макропонимание, чтобы суметь объяснить

общую точку зрения, общее восприятие произведения. Здесь же можно внимательно изучить особенности языка – пекинского диалекта – и обратить внимание на некоторые особенности речи.

Постепенно текст связывается с фоновыми знаниями о самом авторе и об эпохе, когда он был написан. Для этого задействуются дополнительные материалы, отрывки из других произведений автора, справки о социальном, культурном и историческом фоне того периода. При изучении

более общих или схожих вопросов используются не только произведения отечественных, но и иностранных писателей.

Выбор подхода для разбора того или иного произведения, формата проведения занятия зависят от заинтересованности учеников, а также исходя из методических целей и задач в каждом конкретном классе.

Приведем еще один пример. Учитель разбирает на уроке знаменитый роман Жюль Верна «Двадцать тысяч лье под водой» и помогает ученикам взглянуть на него с трех точек зрения. При выборе научной фантастики уроки чтения становятся связанными с физикой, биологией и географией. Группа детей направляется изучать основы кораблестроения и устройство подводной лодки; другие ученики погружаются в биологию и изучают подводный мир; группа по географии берется за исследование климата, окружающей среды и встречи с океаном.

Расширенное чтение всегда включает изучение дополнительной фоновой информации о произведении или авторе. Например, изучая таких известных китайских писателей XX в., как Лу Синь, Лао Шэ и Ба Цзинь и др., на уроках рассматривается их жизнь и процесс создания ими произведений. Для этого можно прибегать к просмотру фильмов, сценических постановок и других визуальных материалов.

Развивающее чтение преимущественно основано на деятельности различных клубов и кружков. Школы ориентируются на развитие умений учеников слушать, говорить, читать и писать. Для этого часто открываются клубы написания романов, драматические клубы, школьные СМИ,

чтобы ученики могли заниматься разнообразной деятельностью. В начале каждого семестра школьники создают свой клуб, инициируют деятельность по набору единомышленников. Деятельность таких кружков очень насыщенная, ребята активно обмениваются мнениями после прошедших уроков, ведут исследовательскую и творческую работу и многое другое.

Стоит сказать и о комплексных занятиях по чтению, где основной фокус падает на три пункта: мышление, чувства и действия [8]. При опоре на мышление дети учатся приобретать опыт чтения, основанный на анализе, при действиях – опыт, основанный на эмоциональном восприятии. Третья часть основана на эмоциях и обогащает читательский опыт учащихся. В этом процессе уделяется большое внимание подбору материалов и планировании различных активностей.

Путем интеграции и встраивания в какую-то другую сферу или среду (как мы уже говорили ранее, о таких предметах, как география, биология и т.д.) дети расширяют свой кругозор, получают дополнительные знания и пищу для размышления [10].

При проведении в рамках программы различных дополнительных мероприятий и экскурсий важно прорабатывать междисциплинарный подход, рассказывать о точках соприкосновения сферы литературы с окружающим миром.

Так, например, при посещении исторических музеев рекомендуется заранее предоставлять ученикам некоторые материалы о событиях, героях и подвигах, проводить параллели с тем, что было прочитано ранее на эту тему.

Большое значение в Китае придается изучению национального культурного наследия. Как можно унаследовать культуру? Учителя начинают с чтения и подходят к этому вопросу с четырех разных сторон: со стороны гуманитарных наук и культуры, с развития чувства традиции, а затем изучения высказываний известных деятелей культуры. Так, например, после прочтения работы Лао Шэ «Четыре поколения под одной крышей» (1944) ученики могут посетить дом-музей Лао Шэ, чтобы таким образом еще больше обогатить опыт чтения и приобщиться к национальной культуре.

Ознакомившись с особенностями развития читательской грамотности в рамках школьных уроков по языку и литературе в Китае, подведем некоторые итоги.

Образование в КНР прошло долгий период развития, во многом вобрал в себя особенности обучения подрастающего поколения по примеру модели Советского Союза. С начала XXI в. вслед за значительными транс-

формациями в обществе и изменением места Китая в мире образовательные процессы на всех этапах обучения стали претерпевать изменения.

Сегодня китайские школы уделяют внимание параллельной разработке учебных материалов по чтению и письму, интегрируют занятия по языку с содержанием занятий по чтению. Активно развиваются механизмы и методики проведения уроков по чтению, учителя стремятся использовать новые методы и практики для выполнения упражнений, объединяют опыт письма с опытом чтения, создают различные площадки для реализации полученных детьми навыков.

Китайские специалисты отмечают, что во время проведения уроков по чтению закладывается фундамент для будущего развития детей и их личности, поэтому учителя стремятся помогать своим ученикам всесторонне развиваться и дают все новые и новые стимулы двигаться вперед.

#### Библиографический список

1. 王泉根, 赵静. «儿童文学与中小学语文教学». 广东教育, 2006. [Ван Цюаньгэн, Чжао Цзин. Детская литература и преподавание китайского языка в начальных и средних школах. Гуанчжоу, 2006.]
2. 丁培忠. «关于语文教材与教学改革的若干思考». 2001. URL: [https://www.edu.cn/edu/ji\\_chu/zong\\_he/xue\\_fa/you\\_wen/200603/t20060323\\_13351.shtml](https://www.edu.cn/edu/ji_chu/zong_he/xue_fa/you_wen/200603/t20060323_13351.shtml) (accessed: 23.09.2023) [Дин Пейчжун. Некоторые мысли об учебниках китайского языка и реформе преподавания, 2001.]
3. 窦桂梅. «小学语文主题教学研究». 北京. 2018. [Ду Гуймэй. Исследование тематического преподавания китайского языка в начальных школах. Пекин, 2018.]
4. 叶圣陶. «儿童文学全集». 北京. 2005. [Е Шэнтао. Полное собрание детской литературы. Пекин, 2005.]
5. 叶圣陶. «给教师的建议». 北京. 2019. [Е Шэнтао. Советы учителям. Пекин, 2019.]
6. 鲁俊. «新时代小学语文教学方法与内容探析». URL: <https://jiaoyuzazhishe.cn/a/xin-shi-dai-xiao-xue-yu-wen-jiao-xue-fang-fa-yu-nei-rong-tan-xi.html> (accessed: 23.09.2023) [Лу Цзюнь. Анализ методов и содержания китайского обучения в начальной школе в новую эпоху.]
7. 薛发武. 小学语文“三环节”阅读教学法: 自学、读讲、实践. 重庆. 2014. [Сюэ Фаву. Метод обучения чтению в начальной школе «три звена»: самообучение, чтение и разъяснение, практика. Чунцин, 2014.]

8. 夏家发. «小学语文教学设计与案例研究». 北京. 2012. [Ся Цзяфа. Преподавание китайского языка в начальной школе и тематические исследования. Пекин, 2012.]
9. 谭彩凤. «中国语文改革新路再一一以学生为中心的教学研究». 2009. URL: [https://www.cuhk.edu.hk/ics/clrc/crcl\\_85\\_86/tam.pdf](https://www.cuhk.edu.hk/ics/clrc/crcl_85_86/tam.pdf) (accessed: 23.09.2023) [Тан Цайфэн. Новый путь реформы китайского языка. 2009.]
10. 杨兴丽. «小学语文教育教学点滴». URL: [https://www.researchgate.net/publication/332242954\\_xiaoxueyuwenjiaoyujiaoxuediandi](https://www.researchgate.net/publication/332242954_xiaoxueyuwenjiaoyujiaoxuediandi) (accessed: 23.09.2023) [Ян Синли. Несколько советов по обучению и преподаванию китайского языка в начальной школе.]

## References

1. Wang Quangen, Zhao Jing. Detskaya literatura i prepodavanie kitayskogo yazyka v nachalnykh i srednykh shkolakh [Children's literature and Chinese language teaching in primary and secondary schools]. Guangzhou, 2006. (In Chinese)
2. Ding Peizhong. Nekotorye mysli ob uchebnikakh kitayskogo yazyka i reforme prepodavaniya [Some thoughts on Chinese textbooks and teaching reform]. 2001. URL: [https://www.edu.cn/edu/ji\\_chu/zong\\_he/xue\\_fa/you\\_wen/200603/t20060323\\_13351.shtml](https://www.edu.cn/edu/ji_chu/zong_he/xue_fa/you_wen/200603/t20060323_13351.shtml) (In Chinese)
3. Dou Guimei. Issledovanie tematicheskogo prepodavaniya kitayskogo yazyka v nachalnykh shkolakh [A study on thematic teaching of Chinese in primary schools]. Beijing, 2018. (In Chinese)
4. Ye Shengtao. Polnoe sobranie detskoy literatury [Complete collection of children's literature]. Beijing, 2005. (In Chinese)
5. Ye Shengtao. Sovety uchitelyam [Tips for teachers]. Beijing, 2019. (In Chinese)
6. Lu Jun. Analiz metodov i sodержaniya kitayskogo obucheniya v nachalnoy shkole v novuyu epokhu [Analysis of Chinese primary school teaching methods and contents in the new era]. URL: <https://jiaoyuzazhishe.cn/a/xin-shi-dai-xiao-xue-yu-wen-jiao-xue-fang-fa-yu-nei-rong-tan-xi.html> (In Chinese)
7. Xue Fawu. Metod obucheniya chteniyu v nachalnoy shkole «tri zvena»: samoobuchenie, chtenie i razyasnenie, praktika [The “three-link” method of teaching reading in primary schools: Self-study, reading and explanation, practice]. Chongqing, 2014. (In Chinese)
8. Xia Jiafa. Prepodavanie kitayskogo yazyka v nachalnoy shkole i tematicheskie issledovaniya [Chinese language teaching in primary schools and case studies]. Beijing, 2012. (In Chinese)
9. Tang Caifeng. Novyy put reformy kitayskogo yazyka [A new path for Chinese language reform]. 2009. URL: [https://www.cuhk.edu.hk/ics/clrc/crcl\\_85\\_86/tam.pdf](https://www.cuhk.edu.hk/ics/clrc/crcl_85_86/tam.pdf) (In Chinese)
10. Yang Xingli. Neskolko sovetov po obucheniyu i prepodavaniyu kitayskogo yazyka v nachalnoy shkole [Some tips for learning and teaching Chinese in primary school]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/332242954\\_xiaoxueyuwenjiaoyujiaoxuediandi](https://www.researchgate.net/publication/332242954_xiaoxueyuwenjiaoyujiaoxuediandi) (In Chinese)

Статья поступила в редакцию 25.05.2024, принята к публикации 10.07.2024  
The article was received on 25.05.2024, accepted for publication 10.07.2024

## Сведения об авторе / About the author

**Гулева Мария Александровна** – кандидат экономических наук; доцент кафедры медиалингвистики факультета журналистики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Maria A. Guleva** – PhD in Economics; Assistant Professor at the Department of Media Linguistics, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University

E-mail: [guleva.m@gmail.com](mailto:guleva.m@gmail.com)

## К 110-летию со дня рождения А. Кешокова

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-105-114

УДК 372.882

А.М. Шуралёв

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

## Поэзия А. Кешокова в контексте школьного литературного образования

**Аннотация.** Одна из ключевых задач современного образования – интеграция личности обучающегося в систему национальной и общероссийской культуры. Решение этой задачи непосредственно связано с постижением школьниками содержащихся в литературе народов России культурных ценностей, на основе которых у них должно сложиться целостное представление о многонациональной художественной картине мира. Продуктивным способом такого постижения располагает метод интегрированного изучения русской литературы и поэзии народов России. В процессе работы обучающиеся способны постигать гармонию типичного и своеобразного в словесном искусстве, обогащать свой формирующийся внутренний духовный мир многогранной красотой и мудростью поэзии народов России. В этой связи целесообразно проведение уроков внеклассного чтения с акцентированием внимания обучающихся на аксиологических и эстетических доминантах в творчестве поэтов народов России, а также обращение к произведениям национальных поэтов на уроках русской литературы в качестве сопоставления сходных образов и мотивов. В 2024 г. исполняется 110 лет со дня рождения знаменитого кабардино-балкарского поэта А. Кешокова. В статье предлагается методический материал для урока внеклассного чтения, включающий анализ образной системы, проблематики, мотивов, нравственно-эстетических ценностей и изобразительно-выразительных средств его поэзии. Также в статье на конкретных примерах рассматриваются методические возможности сопоставления стихотворений А. Кешокова с произведениями русской литературы, изучаемыми по школьной программе 5–11 классов. Такая исследовательская деятельность очень плодотворна и перспективна для формирования вдумчивого читателя, развития аналитических способностей, интерпретационных умений и духовно-нравственного воспитания учащихся.

**Ключевые слова:** А. Кешоков, литература народов России, культурные ценности, художественная картина мира, аксиологические доминанты в творчестве поэтов, урок внеклассного чтения, читательская грамотность, духовно-нравственное воспитание

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шуралёв А.М. Поэзия А. Кешокова в контексте школьного литературного образования // Литература в школе. 2024. № 4. С. 105–114.  
DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-105-114

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-105-114

**A.M. Shuralev**

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

## A. Keshokov's poetry in the context of school literary education

**Abstract.** One of the key tasks of modern education is the integration of the student's personality into the system of national and all-Russian cultures. The solution of this problem is directly related to the comprehension by schoolchildren of the cultural values contained in the literature of the peoples of Russia. Based on these values, students develop a holistic view of the multinational artistic picture of the world. A productive way of such comprehension is the method of integrated study of Russian literature and poetry of the peoples of Russia. In the process of such work, students are able to comprehend the harmony of the typical and peculiar in the verbal art. Students also enrich their inner spiritual world with the multifaceted beauty and wisdom of the poetry of the peoples of Russia. Therefore, it is appropriate to conduct extracurricular reading lessons and focus students' attention on the axiological and aesthetic dominants in the work of poets of the peoples of Russia. One can also refer to the works of ethnic poets at the Russian literature lessons based on a comparison of similar images and motifs. 2024 marks the 110th anniversary of the birth of the famous Kabardino-Balkarian poet A. Keshokov. The article offers methodological material for an extracurricular reading lesson, including an analysis of the figurative system, problematics, motifs, moral and aesthetic values and visual and expressive means of his poetry. Using specific examples, the article also examines the methodological possibilities of comparing A. Keshokov's poems with works of Russian literature in the school curriculum of grades 5–11. Such research activities are very fruitful for the formation of a thoughtful reader, the development of analytical abilities, and the spiritual and moral education of students.

**Key words:** A. Keshokov, literature of the peoples of Russia, cultural values, an artistic picture of the world, axiological dominants in poets' works, an extracurricular reading lesson, reading literacy, spiritual and moral education

CITATION: Shuralev A.M. A. Keshokov's poetry in the context of school literary education. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 105–114. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-105-114

Одна из ключевых задач современного образования – интеграция личности обучающегося в систему национальной и общероссийской культуры. Решение этой задачи непосредственно связано с постижением школьниками содержащихся в литературе народов России культурных ценностей, на основе которых у них должно сложиться целостное представление о многонациональной художественной картине мира. Продуктивным способом такого постижения располагает метод интегрированного изучения русской литературы и поэзии народов России.

В процессе такой работы обучающиеся способны постигать гармонию типичного и своеобразного в словесном искусстве, обогащать свой формирующийся внутренний духовный мир многогранной красотой и мудростью поэзии Габдуллы Тукая, Мустая Карима, Расула Гамзатова, Кайсына Кулиева, Коста Хетагурова и других национальных авторов.

В этой связи целесообразно проведение уроков внеклассного чтения с акцентированием внимания обучающихся на аксиологических и эстетических доминантах в творчестве поэтов народов России. Рассмотрим такой подход на конкретном примере урока внеклассного чтения, посвященного творчеству кабардино-балкарского поэта Алима Кешокова, 110 лет со дня рождения которого исполняется в 2024 г.

В начале урока стоит познакомить учеников с той характеристи-

кой, которую давали Алиму Кешокову его знаменитые собратья по перу и исследователи.

Большое значение поэзии Алима Кешокова отмечал в свое время известный российский писатель В.А. Солоухин: «Алим Кешоков, на мой взгляд, является одним из самых интересных и больших современных советских поэтов, переводимых на русский язык... Для Кешокова характерно, взяв какой-либо образ, развивать его на протяжении стихотворения, обогащать и расцветивать, углублять и затем завершать все неожиданным поворотом мысли» [1, с. 176–177].

Собрат по перу и знаменитый земляк поэта К. Кулиев так охарактеризовал поэзию своего соплеменника: «Мне приходилось видеть Алима Кешокова в самых разных обстоятельствах. Я видел его в окопах Перекопа, когда его кавалерийскую фуражку пробил пуля; под артиллерийским огнем вместе переходили мы гнилой Сиваш и лежали под одной плащ-палаткой под Ростовом и Мелитополем. Мне часто приходилось видеть Алима тамадой за дружеским столом и в президиуме на деловых собраниях и съездах. Всюду он мужествен, находчив, живой, остроумный, слово в его устах легко приобретает нужную окраску, наполнено энергией... Поэзия Алима Кешокова отличается верностью жизни, нашей действительности, той стихии, которой она порождена» [Там же, с. 236].

Народная поэтесса Чечено-Ингушетии Р. Ахматова писала: «Прислушайтесь к музыке его стихов и вы услышите шепот родника, шелест листьев, трогательную исповедь горянки. Его лирические стихи излучают тепло и нежность. Их можно бесконечно перечитывать, заучивать и учиться у них стать лучше, возвышеннее, совестливее... Если попытаться спрессовать все созданное Алимом Кешоковым, непременно придешь к мысли о чуде. О чуде, сотворенном горцем – достойным сыном кабардинского народа» [1, с. 240]. Исследователь М. Апажев выделяет один из важнейших принципов творчества Алима Кешокова, каким является «глубокая, непримиримая, бескомпромиссная правда жизни» [Там же, с. 245]. Х. Хапсироков отмечает широкий поэтический диапазон и философскую глубину поэзии А. Кешокова: «Его поэзия – не только книга земли, но книга неба: недаром символом человеческого деяния представляется поэту Млечный путь. Поэт движется от конкретных тем к охвату большого содержания... От личных восприятий и переживаний поэт поднимается до высот объективного созерцания всего мироздания, до сопоставления человека и природы» [6, с. 112].

Главное место на уроке внеклассного чтения займет анализ образной системы, проблематики, мотивов, нравственно-эстетических ценностей и изобразительно-выразительных средств поэзии А. Кешокова. Сквозными образами в его поэзии являются образы всадника и коня, приобретающие в контексте его произведений черты образов-символов, становящиеся одной из художественных доминант его творчества и в то же время

восходящие к многовековым фольклорным традициям народов Кавказа. В.В. Дементьев, называя образ всадника любимым образом А. Кешокова, определяет его в контексте творчества поэта как поэтическую метафору судьбы и времени [3, с. 14].

В стихотворении «Одуванчик» (перевод В. Звягинцевой) создается сложная двухступенчатая метафора безответной любви. Возлюбленная лирического героя сравнивается с несущимся по полю всадником, конь которого безжалостно растаптывает неприметный одуванчик, символизирующий влюбленное сердце поэта:

Хрустнул стебель тонкий  
Под копытом звонким...  
Всадник скачет мимо,  
Ветрами гонимый.

[4, с. 14]

В финальной части этого стихотворения лирический герой выражает желание, чтобы его возлюбленная все же была добрее того всадника в поле.

Стихотворение «Всадник» (перевод М. Петровых) представляет собой развернутую, обогащенную сюжетным развитием, метафору дня и ночи, где перед читателем разыгрывается действие, участниками которого являются «старик, бородач рыжекудрый», «табун» коней, красавица-дочь, «юный всадник», встреченный стариком в горах, и его «черная бурка» [Там же, с. 14]. За этими образами угадываются день, солнце, солнечные лучи и дневные часы, ночная темнота.

В стихотворении «На мчащемся коне» (перевод М. Петровых) метафорически осмысливается жизнь как непрерывное движение от начала до конца, без передышки и остановки:



В стихотворении «Колокольчик» (перевод Г. Ярославцева) табунщик, глядя на идущих по пыльной дороге конях своего табуна, вспоминает о былой лошадиной славе, уходящей в прошлое. Это стихотворение тематически созвучно рассказу Ф.А. Абрамова «О чем плачут лошади»:

И плакал нежный колокольчик  
В косматой гриве лошадиной.

[4, с. 102]

Мчащиеся вперед кони символизируют задор молодости, стремящейся покорить бескрайние просторы жизни:

А всадники летят – навстречу ветру,  
На скакунах в простор мчат молодой...

(«Утро в горах»,  
перевод В. Цыбина)

[Там же, с. 140]

Образ всадника органически сливается в единую сущность с творческим и жизненным кредо поэта:

Беру перо. И под ногами  
Вновь ощущаю стремена.  
Душа не стала холодной,  
О том, что всадник я, забуду ль,  
Когда со мной любовь и удаль?..  
Мне слышен зов минувших дней.

(«Мне слышен зов минувших дней»,  
перевод Я. Козловского)

[Там же, с. 260–261]

«Всадник, конь, клинок... Эти традиционные для поэзии северокавказских народов образы, казалось бы, стали банальны... Но мысль о банальности никогда не может возникнуть там, где старый и как бы стершийся образ одухотворен новой мыслью и новым чувством, обновляющим его» [2, с. 15]. Именно такое одухотворение и обновление мы видим в поэзии А. Кешокова.

В стихах А. Кешокова поэтически выражены многочисленные оттенки человеческого горя и людской радости, составляющие в своем неразрывном единстве понятие «жизнь»:

Порою боль смахнет слезу тайком  
И запоет вблизи или вдалеке.  
И песнь ее печальна, на каком  
Она бы ни звучала языке.

(«Песня боли»,  
перевод Я. Козловского)

[4, с. 292]

В стихотворении «Письмоносец» (перевод М. Петровых) с потрясающей силой показан один из фрагментов страшных последствий войны. Почтальонка, несущая письмо с фронта, в поисках адресата подходит к дому, где жила невеста солдата, и видит лишь обугленные развалины:

Дунет ветер, зашуршит зола –  
Кровь похолодеет, замирая...  
Здесь жила невеста и ждала  
Письмеца с передового края.

[Там же, с. 27]

В стихотворении «Рана» (перевод В. Любина) поэтически осмысливается кровное и неразрывное единство человека с родной землей и Родиной:

В том бою был ранен я осколком,  
Обагрилась жаркой кровью грудь...  
Пусть лавиной враг на нас стремится,  
Он не властен над моей страной,  
Нет, вовеки мне не разлучится  
С родиной, что ранена со мной...

[Там же, с. 28]

В стихотворении «Солдатские сапоги» (перевод П. Карабана) художественная деталь «сапоги», которые «прожег» «жар костров», «дождь мочил», «облепляла глина», в которых лирический герой «по сотням тропок

и дорог» «дошел до самого Берлина», символизируют солдатскую стойкость, способность, преодолев самые трудные препятствия и тяжелые испытания, проявить свою истинную миролюбивую и жизнерадостную сущность, выразившуюся в победном танце на освобожденной от врага родной земле:

Пусть они изношены до дыр,  
Мне они любых других дороже.  
В них стране завоевал я мир –  
В них приду на пир победный тоже.  
[4, с. 44]

В стихотворении «Незавершенный портрет» (перевод М. Петровых) раскрывается еще одна сторона трагической сущности войны, не только обрывающей людские жизни в расцвете лет, но и разрушающей творческое начало в человеческом существовании, не дающей воплотиться в слове, красках и звуках тому, что могли создать погибшие в бою писатели, художники, музыканты:

День настал – погиб солдат-художник.  
Мой портрет закончить не успел,  
Не узнал конца путей тревожных...  
Нет бойца, а вот рисунок цел.

Он хранится в небольшой тетради.  
Это память друга моего...  
На портрет незавершенный глядя,  
Не себя я вижу, а его.  
[Там же, с. 44]

Тема жертвенности ради Победы, той цены, какую заплатили за нее наши солдаты, поэтически осмысливается и в стихотворении «Руки друга» (перевод В. Звягинцевой):

В День Победы – о, как был он светел  
Для ступивших на родной порог! –  
Старого товарища я встретил,  
Спутника всех пройденных дорог...

Я бегу, чтоб с жаркими словами  
Милого товарища обнять,  
Чтобы сжать обеими руками  
Руки эти верные опять.

Но улыбка на губах застыла,  
Замерли горячие слова,  
Задрожали руки, грудь заныла:  
Предо мной пустые рукава...  
[Там же, с. 45]

В стихах А. Кешокова перед читателями в своей безыскусственной простоте и первозданной чистоте открываются многие забытые в каждодневной суете и утраченные под волнами технократических потоков истины и ценности, которые напоминают нам о нашей исконной человеческой сущности. «Подлинное достоинство человеческой жизни в глазах поэта – это цельность и гармоничность ее» [6, с. 110].

Отдельные строки к уроку внеклассного чтения подберут сами учащиеся, например:

Пожелай здоровья добрым людям –  
И дойдешь до цели ты тогда.  
(«Желаю здоровья»,  
перевод В. Цыбина)  
[4, с. 167]

Опять просыпаются реки,  
Деревья рождают листву!  
Так было, так будет вовеки,  
Люблю я и, значит, живу.  
(«Мне это знакомо»,  
перевод Н. Гребнева)  
[Там же, с. 141]

Улыбка будто пропуск во дворец,  
Где дружба – знак сердечного избытка.  
Но помни ты: не держится улыбка  
На лицах тех, кто лгун или подлец.  
(«Улыбка», перевод В. Цыбина)  
[Там же, с. 120]

Мне мать говорила, любя:  
– Ходи трудовыми стезями  
И тех, кто достойней тебя,  
Ты сделай своими друзьями.

(«Совет матери»,  
перевод Я. Козловского)

[4, с. 214]

И начиная восхождение,  
В пути не медли, не спеши,  
Страшась не всякого падения,  
А лишь – падения души.

(«Потока рев и шелест явора...»,  
перевод Я. Козловского)

[Там же, с. 236]

«Через образно-конкретные сопоставления различных предметов и явлений Кешоков приходит к неожиданной мысли, к свежим и емким афористическим формулировкам, которые концентрируют эмоциональный и философский итог авторских раздумий. Лапидарность, краткость образных формулировок характерны для “думающей поэзии”» [5, с. 212]. Именно в этом исследователе М.Г. Сокуров видит еще одну тесную взаимосвязь поэзии А. Кешокова с родословными истоками, с характерной для горских народов афористичностью выражения мыслей, когда «краткое мудрое слово, емкие и стремительные изречения» звучат, словно «клич» [Там же].

В стихотворении «Река» (перевод Н. Гребнева), которое философски созвучно пушкинской «Телеге жизни», перед читателем развивается метафора человеческого пребывания на земле от рождения до кончины:

Судьба реки – как судьбы человечья,  
В страданье появляется река.  
И вот уже она, расправив плечи,  
Ползет, неловко тычась в берега.

Журчанье взрослых рек перенимая,  
Она по склонам прыгает, а там,  
Глядишь, бежит в лугах родного края,  
Его букварь читая по складам.

Река взрослеет, нету ей покоя,  
Она вбирает силу талых вод  
И вот с другой сливается рекою  
И песню лучшую свою поет...

[4, с. 195]

«Если образ всадника, летящего сквозь пространство и время, ассоциируется с самим лирическим героем поэзии Алима Кешокова, с его одержимой истовостью в поисках гармонии и красоты мира, то образ горной реки напрямую связан в его поэтике с бурными событиями, которые довелось пережить его родной земле на протяжении нескольких десятилетий», – пишет В.В. Дементьев [3, с. 16].

Завершающим аккордом этого урока могут прозвучать слова Алима Кешокова о писательском творчестве. «Часто писательское творчество, – говорит поэт, – сравнивают с рекой или ручьем. Такое сравнение имеет право лишь с внешней стороны, ибо писатель в своем творчестве движется не вниз по течению, а наоборот, вверх, к истокам, к той высоте, которая сообщает динамику движения его творчеству. Ему надо видеть русло на всем его протяжении, со всеми изгибами, порогами, разветвлениями и мостами, соединяющими берега, видеть и то, кто и как черпает воду из его потока, приобщается к его творчеству» [Там же, с. 234].

К поэзии А. Кешокова полезно обращаться и на уроках, посвященных изучению произведений русской литературы, в качестве сопоставлений сходных тем, образов и мотивов.

При изучении рассказа В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой», обсуждая с шестиклассниками трусливый поступок мальчика, обманувшего бабушку, можно обратиться к стихотворению «Ложь была пылинкой, эка малость!» (перевод Я. Козловского).

Характеризуя на уроке в 7 классе образ Данко из рассказа М. Горького «Старуха Изергиль», целесообразно обратиться к стихотворению «Сердце на ладони» (перевод Я. Козловского):

Гори, огонь, зажженный в честь добра,  
Пылай, мое израненное сердце,  
Чтоб верный спутник, как вблизи костра,  
Вблизи тебя мог всякий час согреться.

[4, с. 240]

При изучении рассказа А.П. Платонова «Юшка», подводя учеников к размышлениям о преемственности поколений, о том, как дела и жизнь предков продолжают их потомки, целесообразно обратиться к стихотворению «Лесной пожар» (перевод Я. Козловского).

Проводя с семиклассниками беседу о значении мечты в жизни человека при изучении феерии А.С. Грина «Алые паруса», можно провести параллель со стихотворением «Мечта всегда опережает нас» (перевод Я. Козловского).

При изучении произведения Е.И. Носова «Живое пламя», беседа с учениками о подвиге погибшего на войне сына героини рассказа, можно прочитать стихотворение «Каска» (перевод Я. Козловского).

Анализируя с десятиклассниками эпизод у костра в романе Л.Н. Толстого «Война и мир», в котором солдаты после Бородинского сражения накормили Пьера Безухова простым солдатским кавардачком, проводим сопоставление со стихотворением «Котелок»

(перевод М. Петровых). Характеризуя образ Пьера Безухова, прослеживая с учениками его сложный, полный противоречий, заблуждений и ошибок жизненный путь, можно обратиться к стихотворению «Ты бойся в путь пуститься ложный» (перевод Я. Козловского). Размышляя с учениками о смысле человеческого существования, выводам, к которым приходит Пьер Безухов, обращаемся к стихотворению «Течет река и днем, и в час ночной...» (перевод Н. Гребнева):

За каплей капля, за волной волна  
Бегут, являя суть воды текущей.  
Спешит волна, и каждая верна  
Мелодии и нраву предыдущей.

Бежит волна, и нет иных забот,  
Как только для волны, что вслед стремится,  
Разгладить русло, где она течет,  
Хоть ей самой сюда не возвратиться.

[Там же, с. 344]

При изучении романа М.А. Шолохова «Тихий Дон», анализируя с одиннадцатиклассниками эпизоды, в которых Василиса Ильинична ждет сына Григория, сравниваем шолоховскую героиню с матерью в стихотворении «Свет в окне» (перевод Я. Козловского):

Сменяются и зной, и холода,  
А свет горит, не гаснет никогда.  
И верит мать: покуда свет горит –  
Не будет сын ни ранен, ни убит.

[Там же, с. 36]

Постижение доминирующих концептов в творчестве писателей разных народов способно обогатить и конкретизировать мировоззрение обучающихся и стать основой культурологического аспекта обучения литературе в современной школе [7, с. 40]. В процессе сопоставления

произведений русской литературы и литературы народов России происходит подлинная интеграция личности ученика-читателя в систему национальной и общероссийской культуры. Поэтому такая исследовательская деятельность очень плодотворна и перспективна для формирования вдумчивого читателя, развития аналитических способностей, интерпретационных умений и духовно-нравственного воспитания учащихся.

#### Библиографический список

1. Всадник чести: Алим Кешоков: жизнь и творчество / сост. М.М. Хафицэ, Д.П. Кошубаев. Нальчик, 2003.
2. Гоффеншефер В.Ц. Путь всадника: О кабардинском поэте и прозаике Алиме Кешокове. М., 1969.
3. Дементьев В.В. Со временем в ладу. Очерк жизни и творчества Алима Кешокова. Нальчик, 1985.
4. Кешоков А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4. М., 1982.
5. Сокуров М.Г. Лирика Алима Кешокова. Нальчик, 1969.
6. Хапсироков Х.Х. Восхождение: Творческий путь Алима Кешокова. М., 2002.
7. Шуралёв А.М. Полифункциональность художественных концептов в литературном образовании: монография. Уфа, 2020.

#### References

1. Vsadnik chesti: Alim Keshokov: zhizn i tvorchestvo [Horseman of honor: Alim Keshokov: life and work]. M.M. Hafitse, D.P. Koshubaev (compl.). Nalchik, 2003.
2. Goffenshefer V.C. Put vsadnika: O kabardinskom poete i prozaike Alime Keshokove [The Horseman's path: About the Kabardian poet and prose writer Alim Keshokov]. Moscow, 1969.
3. Dementev V.V. So vremenem v ladu. Ocherk zhizni i tvorchestva Alima Keshokova [In harmony with time. Essay on the life and work of Alim Keshokov]. Nalchik, 1985.
4. Keshokov A. Sbranie sochineniy: v 4 t. [Works in 4 vols.]. Vol. 4. Moscow, 1982.
5. Sokurov M.G. Lirika Alima Keshokova [Lyrics by Alim Keshokov]. Nalchik, 1969.
6. Hapsirokov H.H. Voskhozhdenie: Tvorcheskiy put Alima Keshokova [Ascent: The artistic path of Alim Keshokov]. Moscow, 2002.
7. Shuralyov A.M. Polifunktionalnost hudozhestvennyh konceptov v literaturnom obrazovanii [Polyfunctionality of artistic concepts in literary education]. Monography. Ufa, 2020.

Статья поступила в редакцию 25.06.2024, принята к публикации 25.07.2024

The article was received on 25.06.2024, accepted for publication 25.07.2024

#### 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 им. 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

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-115-128

УДК 372.882

**В.А. Доманский**

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

## Произведения классики в современных театральных постановках: сценические интерпретации и пастиши

**Аннотация.** В статье поднимается актуальная проблема связи современного театра и школьного изучения классики. Автор обращает внимание читателей на тот факт, что в Ленинградском театре юного зрителя накоплен богатый опыт взаимодействия со школами города, который был утрачен в 1990-е гг. Рассматриваются две основные тенденции в прочтении классики современным театром, кратко охарактеризован постмодернистский режиссерский театр и один из его способов создания театрального текста – пастиш. Контент исследования составляют материалы анализа современных сценических интерпретаций классических произведений театрами Санкт-Петербурга. С позиций задач эстетического воспитания учащихся и актуального прочтения классики анализируются постановки «Евгения Онегина» А.С. Пушкина в Мариинском и Михайловском театрах, романа И.А. Гончарова «Обрыв» в Санкт-Петербургском ТЮЗе и «Гамлета» У. Шекспира в Малом драматическом театре в постановке Л. Додина. Активно привлекаются отзывы театральных критиков и зрителей, сопоставляются разные оценки спектаклей. Автор статьи считает, что игнорирование высоких смыслов, заключенных в классических произведениях, и самой специфики классики в постмодернистских постановках существенно искажает классику. Удачными могут считаться только те спектакли, которые возвышают зрителя до духовных высот классического произведения, а не опускают его до уровня массовой культуры. Современному учителю литературы нужна методическая помощь для проведения театральных уроков, поэтому уместно обратиться к опыту прошлого.

**Ключевые слова:** произведения классической литературы, современный театр, инсценировки классики, постмодернистский театр, критические отзывы, учитель-словесник, театральные уроки

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Доманский В.А. Произведения классики в современных театральных постановках: сценические интерпретации и пастихи // Литература в школе. 2024. № 4. С. 115–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-115-128

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-115-128

**V.A. Domansky**

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

## Classic works in modern theatre productions: Stage interpretations and pastiches

**Abstract.** The article raises the current problem of the connection between modern theater and school study of the classics. The author draws readers' attention to the fact that at one time the Leningrad Theater for Young Spectators accumulated a wealth of experience in interaction between the theater and the city's schools, which was lost in the 1990s. Two main trends in the reading of classics by modern theater are examined, the postmodern director's theater and one of its methods of creating a theatrical text – pastiche – are briefly characterized. The content of the study consists of materials from the analysis of modern stage interpretations of classic works by theaters in St. Petersburg. From the standpoint of the tasks of the aesthetic education of students and actual reading of the classics, the productions of “Eugene Onegin” by A.S. Pushkin at the Mariinsky and Mikhailovsky theaters, the novel “The Cliff” by I.A. Goncharov's at the St. Petersburg Youth Theater and “Hamlet” by W. Shakespeare at the Small dramatic Theater directed by L. Dodin are considered. Feedback from theater critics and spectators is actively sought, and different assessments of performances are compared. The author of the article believes that ignoring the high meanings contained in classical works and the very specifics of the classics in postmodern productions significantly distorts the classics. Only those performances that elevate the modern viewer to the spiritual heights of a classical work, and do not lower them to the level of a modern mass culture, can be considered successful. A modern literature teacher needs methodological help to conduct theater lessons, so it is appropriate to turn to the experience of the past.

**Key words:** the works of classic literature, a modern theater, dramatizations of classics, a postmodern theater, critical reviews, a language and literature teacher, theater lessons

CITATION: Domansky V.A. Classic works in modern theatre productions: Stage interpretations and pastiches. *Literature at School*. 2024. No. 4. Pp. 115–128. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-115-128

В последние годы театр активно возвращается в школу, об этом свидетельствует проект «Школьная классика», запущенный в 2020 г. Российским движением школьников и Театральным институтом имени Б. Шуккина при поддержке Министерства просвещения РФ. Глава министерства С.С. Кравцов поставил задачу создать в каждой школе к концу 2024 г. свой школьный театр. И это не может не радовать педагогическое сообщество, особенно учителей русского языка и литературы. Но не только школа должна идти навстречу театру, но и театр навстречу школе.

К сожалению, утрачен богатый опыт Театра юных зрителей имени А.А. Брянцева, который на протяжении более семидесяти лет взаимодействовал со школами Ленинграда. В театре был создан учебный отдел, который занимался воспитанием юных зрителей. Он системно составлял репертуар по произведениям, изучаемым школьниками, устраивал посещение театра учащимися и педагогами, встречи с актерами и режиссером, обсуждение спектаклей. Даже создавались методические рекомендации к выездному обсуждению спектаклей со школьниками [1].

Сейчас ни Санкт-Петербургскому ТЮЗу, ни другим театрам в этом отношении похвастаться нечем. И это также относится к современным сценическим прочтениям классики, актуализации, раскрытию значимых для нашего времени смыслов.

Однако не все современные театральные интерпретации классики являются удачными. На это в свое время указывал выдающийся режиссер и театральный педагог Г.А. Товстоногов, который видел неудачи или в строгом следовании сложившимся стереотипам, или в вольном обращении режиссера с текстом, привнесении в него ему несвойственного, чуждого: «Домыслы, не подсказанные автором изнутри – приводят режиссера в “опасную зону”. Логика автора-классика все равно окажется сильнее режиссерской фантазии»<sup>1</sup>.

Действительно, природа классического текста, неисчерпаемость его смыслов, мотивная организация и интертекстуальность соблазняют современных режиссеров поиграть с классикой. Им хочется уйти от набивших оскомину стереотипов, спектаклей, представляющих в некотором роде визуальную иллюстрацию известных произведений. И это приводит к тому, что в репертуарах многих театров преобладают постмодернистские интерпретации.

Рассмотрим основные характеристики постмодернизма в искусстве. Прежде всего, следует отметить, что он пришел на смену модернизму, чтобы его преодолеть, подменить, хотя между этими двумя направлениями в искусстве было много общего, что проявляется в разрушении устойчивых традиций, идей, концепций,

<sup>1</sup> Товстоногов Г.А. Зеркало сцены. Кн. 1. О профессии режиссера. Л., 1980. С. 115.

жанров, поиске новых художественных форм. Для отечественного постмодернизма объектом преодоления, отталкивания также являлся социалистический реализм с его изображением приукрашенной, идеологизированной действительности. Если модернисты экспериментируют с формой, то постмодернисты создают мозаику, *пастиш* из готовых элементов, то есть из кусков других произведений, цитат, аллюзий. Результатом восприятия коллажного текста, часто восходящего к различным литературным стилям и направлениям, является игра со смыслами, даже издевательство над ними, каталогизация эмоций реципиента.

В 1980-е гг. отечественный театр для своих постановок использовал произведения постмодернистов: А. Битова, Вен. Ерофеева, Виктора Ерофеева, Е. Гришковца, Л. Петрушевской, Саши Соколова и др. Начиная с 1990-х гг. в качестве источников постмодернистских спектаклей режиссеры стали привлекать классические произведения; вначале молодые режиссеры, а затем и маститые экспериментировали с инсценировками русской классики. Эти спектакли вызывали и вызывают самые противоречивые оценки зрителей и критиков – от восхищения до негодования и возмущения. И это понятно, потому что постмодернистские постановки классики приводят, по существу, к перечеркиванию известных со школьной программы текстов, подмене отдельных фрагментов текста классического произведения, включению в него инородных текстов. В результате такой их переделки классические тексты изменяются до неузнаваемости. Разрушая всякие каноны и стереотипы, постмодер-

нистские тексты высмеивают традиционные ценности, идеалы и каноны, отличаются фрагментарностью и деконструкцией, асистемностью, карнавализацией и игровым началом, обилием прецедентных текстов, которые являют своеобразный тезаурус образованного человека. Для них характерна интертекстуальность, ориентация на множественность интерпретаций, отказ героев от своего «я», стирание их личности, создание нового типа читателя, слушателя или зрителя, который сам обладает субъектностью в тексте, может домысливать спектакль или даже в нем участвовать [3; 5].

По существу, в процессе работы с произведениями классики театральные режиссеры приобретают полную свободу. Они могут выступать в роли сотворца классического произведения, кардинально меняя его исходный замысел, сюжет, концепцию мира и человека. В результате их переделки «голос автора перестает быть слышен, хотя его имя фигурирует на афише» [4, с. 36–43].

Интересно, что при просмотре постмодернистского спектакля от зрителя не требуется знание содержания классического произведения, и после его просмотра у него (особенно у молодого зрителя) возникает уверенность, что на сцене было представлено подлинное классическое произведение. Подмена классического текста постмодернистским уводит современного зрителя от серьезных проблем жизни, а само искусство становится больше средством развлечения, а не духовного, нравственного воспитания и развития.

Для современного театра, как свидетельствует практика, наиболее сложным является органическое

соединение традиционных подходов к прочтению классики и нового, актуализированного ее прочтения. Поэтому режиссерские постановки чаще всего могут быть рассмотрены как спектакли традиционные, не претендующие на особое новаторство, и спектакли авангардные, постмодернистские [6, с. 395–415]. Обратимся к конкретным современным театральным постановкам классики.

На сцене Мариинского театра до сих пор время от времени, особенно в дни рождения Ю. Темирканова, 10 декабря, появляется опера «Евгений Онегин» в классической постановке маэстро, премьеры которой состоялась еще в 1982 г. Такое длительное бытование классической и достаточно традиционной постановки связано со вкусами определенной части публики. Неслучайно об этой опере в блогах и в СМИ можно встретить не одну восторженную рецензию или отклик. Приведу любительский отклик анонимного автора, который подписался псевдонимом natali1663: «От постановки я в восторге. Это, пожалуй, самое красочное и самое достойное представление этого сезона на исторической сцене Мариинского театра. <...> На современной (как ее еще называют – яблочной) постановке “Евгения Онегина” я не была. Сравнить не могу. Но мне всегда больше импонировала именно классическая постановка. Когда декорации яркие и соответствуют эпохе, когда красивые костюмы и никаких отступлений от оригинала на современность, грамотная речь без молодежного сленга. <...> Хорошо представлена деревенская жизнь, чарующими были песни девушек-крестьянок, шикарен Петербург, бал у генерала и Татьяна в малиновом

берете была подобна Богине красоты. Не мудрено, что Онегин влюбился в нее как мальчишка.

Ария генерала “Любви все возрасты покорны” вызвала бурю несмолкаемых оваций и возгласов “БРАВО”<sup>2</sup>.

«Великой постановкой» назвал оперный спектакль Ю. Темирканова в своем профессиональном отзыве главный дирижер Михайловского театра М. Татарников: «Опера Чайковского, в первую очередь, ассоциируется у меня с великой постановкой Юрия Темирканова в Мариинском театре – возможно, одним из лучших спектаклей, когда-либо появлявшихся на оперной сцене. Работая над “Евгением Онегиным”, я стараюсь не забывать о ключевой идее интерпретации Темирканова, у которого звучание каждой ноты и каждого слова было подчинено логике музыкальной драматургии Чайковского, а оркестр становился непосредственным участником драматического повествования»<sup>3</sup>.

Одновременно в музыкальных и театральных рецензиях звучит мысль об архаичности темиркановской постановки «Евгения Онегина», обилии в ней штампов и клише. На это указывает в своем театральном обзоре под названием «Онегин, я скрывать не стану...», опубликованном в «Петербургском театральном журнале», критик Е. Третьякова. Она сравнивает недавнюю постановку «Онегина» с премьерой 1982 г. и говорит, что от прежней постановки не осталось и следа. Недостатком

<sup>2</sup> Опера «Евгений Онегин» // Отзовик. URL: [https://otzovik.com/review\\_8860593.html](https://otzovik.com/review_8860593.html) (дата обращения: 11.05.2023).

<sup>3</sup> Татарников Михаил. URL: [https://www.goldenmask.ru/spect\\_1008.html](https://www.goldenmask.ru/spect_1008.html) (дата обращения: 11.05.2023).

сегодняшней постановки оперы автор считает «трафаретность» интерьеров и мизансцен, отсутствие в них динамики и новизны: «Сценическая драматургия утратила событийный ряд. Царит предсказуемость. Да так, что никакому штампу не снилось. Выход справа, уход влево. Зачем? Почему? Как заведено испокон веку. И вот уже кажется, что спектаклю не тридцать шесть, а сто тридцать шесть. И не знает еще искусство театра, что такое режиссура. И Темирканов не знал, если честно сказать. Он через музыку проработал характеры и взаимоотношения, не через сцену. Это и тогда выбрасывало спектакль из театрального процесса в прошлое. А сейчас он в прошлом еще дальше или глубже. Решения нет, есть разводка и создание обстановки. Воспроизведение чего-то очень давнего, знакомого, изведенного. Вот дуэль, и снежная даль, и поваленное дерево. Куда же без него? Еще бы Лемешева на него посадить...»<sup>4</sup>.

Темиркановскую версию «Евгения Онегина» Е. Третьякова считает устарелой прежде всего из-за ее сценической драматургии: «Он через музыку проработал характеры и взаимоотношения, не через сцену»<sup>5</sup>. А почему бы и нет? Но современная опера требует новых сценических решений, иной драматургии, поэтому критик делает вывод о нежизненности темиркановского спектакля: «Он мертвый и еще немного смешной. Потому что сменилось не одно поколение испол-

нителей и каждое привнесло что-то свое. Последнее поколение – современную пластику, например. В том смысле, что плавные и важные движения пушкинских героев исполнителям до того чужды, что они играют некие штампованные о том представления. То голову кто-нибудь наклонит важно, то книксен неловкий сделает – все искусственно, все нарочито – как учили»<sup>6</sup>.

Нужно заметить, что мнение Е. Третьяковой опровергают современные специалисты, которые ведут диалог в передаче «Нескучная классика». Они утверждают, что при постановке оперы все же надо исходить из музыки, а не навязанных извне сценических решений.

Полной противоположностью темиркановской постановке явился постмодернистский оперный спектакль режиссера-авангардиста А. Жолдака «Евгений Онегин» на сцене Михайловского театра. Спектакль был удостоен высшей национальной театральной премии «Золотая маска» в номинации «Лучший оперный спектакль» и стал поводом небывалой дискуссии о режиссерском театре. В нем мы встречаемся с антихрестоматийной трактовкой психологического и романтического театра П.И. Чайковского, в которой использована условно-метафорическая, постмодернистская образная система. Прекрасная музыка Чайковского здесь кажется вторичной; ее отодвигает на задний план сценическая драматургия и театральный язык символов и метафор. Особую роль играет также оформление спектакля. В нем только два цвета, которые являются

<sup>4</sup> Третьякова Е. «Онегин, я скрывать не стану...» // Петербургский театральный журнал. 2018. № 2 (92). URL: <https://ptj.spb.ru/archive/92/petersburg-past-present/onegin-yaskryvat-nestanu/> (дата обращения: 11.05.2023).

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

сквозными метафорами. Сначала это белый цвет – цвет одежд героев, стен ларинского дома, снега, сценического пространства в целом. Но постепенно белый цвет по мере развития действия уступает место черному, а в его финале наступает полный мрак. Цветовое оформление спектакля – это театральная метафора рока, который играет судьбами героев. Кроме темы рока в нем явный акцент сделан на эротике, которая представлена слишком явно и игнорирует пушкинскую глубокую рефлексию и философию.

Спектакль А. Жолдака оказался настолько скандальным, что вызвал бурную дискуссию в театральных кругах и породил множество негативных отзывов зрителей на театральных сайтах. В качестве примера приведу возмущенный отзыв одного из зрителей: «Постановка “Евгения Онегина” с режиссурой Андрия Жолдака – это самая большая ошибка руководства театра за все его время существования. Великолепные артисты отработали все, что требовал режиссер, но спасти великое произведение от насмешек зала не смогли. <...> Присутствие Черномора невесть как залетевшего в покои Татьяны из “Руслана и Людмилы”, поглаживающего хористок пониже спины (развернутых задом к зрителю) – добавило градус похабности к действиям Ленского – хватающего попеременно за “пониже талии” то Ольгу, то Татьяну... Перемещающийся по сцене холодильник, стиральная машина с неработающим отжимом белья, утечка воды с потолка (видимо от протекающего водопровода соседней сверху) – все это крайне усугубило и без того удручающую картину на фоне стен, перене-

сенных из лечебного учреждения ... Ужас. Позор. Отвращение»<sup>7</sup>.

Некоторые зрители, которые задумались о символике и метафорах спектакля, отзывались о нем не так агрессивно, как, например, другая зрительница: «Очень странная постановка режиссера Андрия Жолдака. Перегруженная метафизическими ребусами, которые зрители, ломая голову, разгадывают весь спектакль, пытаюсь понять, что бы это значило. Реально отвлекают от пения и музыки постоянные выходки режиссера. <...> Задумки-то хорошие. Вот просто если бы их было поменьше и поизбирательнее – спектакль бы выиграл»<sup>8</sup>.

Конечно, в спектакле А. Жолдака не так все просто, как в этих дилетантских отзывах. В нем мы встречаемся с оперой, где драматургическое действие обрело свою жизнь и строится на собственных ритмах, которые могут не совпадать с музыкой Чайковского. Драматургические сцены здесь не менее значимые, чем музыкальные. И в этом приметы, которые мы, к сожалению, наблюдаем в современных постановках оперы. Очевидно, что только при условии гармонического соединения в опере музыки, драматургии, вокала и сценического оформления можно говорить об удачном спектакле. В данном случае, как уже было сказано, сценическое действие превалирует над музыкой. Сценическая концепция Жолдака связана с культурными ассоциациями: уподоблением образов центральных

<sup>7</sup> Все отзывы о спектакле «Евгений Онегин» // Афиша. Москва. URL: <https://www.afisha.ru/performance/evgeniy-onegin-91504/reviews/> (дата обращения: 01.10.2023).

<sup>8</sup> Там же.

персонажей – Евгения Онегина, Владимира Ленского, Татьяны и Ольги Лариных – четырем природным стихиям.

Так, Татьяна Ларина, с ее постоянством, ассоциируется с землей – символом надежности, устойчивости, традиционности, а также с домашним очагом, на что указывает фамилия – Ларина. С ней также в спектакле соотносится миф о древнегреческой богине Деметре и ее дочери Персефоне. Неслучайно в спектакле кровать Татьяны размещена среди зеленого луга, что подчеркивает ее связь с землей.

Главный герой романа, именем которого он назван, ассоциируется с водой, холодом и льдом. В постановке эта связь выражена не только на уровне семантики его фамилии, восходящей к Онеге, но и визуальной метафорой. Герой носит с собой в авоське 1950-х гг. или в банке кусок льда. Его холодность, замороженность также подчеркивает другая визуальная метафора – холодильник, который присутствует в сценах с Онегиным. Посредством зрительной, наглядной метафоры режиссер решает сцену объяснения главных героев: Онегин на свидание пришел с кусками льда в сетке, а Татьяна, предчувствуя холодный ответ на ее письмо, поставила целый ряд стеклянных банок, чтобы сливать в них тающий лед. Сцена, конечно, любопытная, но она ставит зрителя в тупиковую ситуацию разгадывания ребуса, и ему уже не до музыки.

Образ Ленского соотнесен в спектакле со стихией огня. Пламя, горение постоянно сопровождают жизнь Ленского на страницах романа: это и поэтический огонь творчества, и свойство души героя, и «юный жар и юный бред». В оперном спектакле Жолдака «пламя» Ленского постоян-

но охлаждают и тушат: льют на него воду и молоко. Эти сцены особенно раздражают зрителя, потому что несколько раз на протяжении действия на голову бедного певца выливают то трехлитровую банку воды, то такое же количество молока. Так опера превращается в балаган: где чувство меры у создателей спектакля?

Связь Ольги со стихией воздуха, эфира в опере подчеркивается ее порханием, кружением, стремлением к распахнутым, открытым пространствам и слишком откровенными эротическими позами.

Эти сценические «перлы» в спектакле могли бы выводить зрителя на глубинный, архетипический уровень проникновения в пушкинский мир, если бы не преобладающий в спектакле прием деконструкции, разрушающий оперный текст на разрозненные мизансцены, в которых режиссер демонстрирует свои все новые и новые «находки». Например, намек на лесбиянство сестер Лариных, стиральная машина в окне дома, прилетевший неведомо откуда Черномор с длинной бородой, комическая сцена дуэли, в которой Ленский живым ложится в гроб, представляющий собой футляр для настенных часов. Видимо, эта сцена демонстрирует нам, что время Ленского закончилось, и он «сыграл в ящик». В довершение трагикомической сцены на его голову выливается по банке воды и молока.

Неоднозначное впечатление вызывает сцена бала в доме Лариных, больше напоминающего современную вечеринку с драками и стрельбой по шарикам. После завершения спектакля зритель находится в глубоком недоумении: хлопать ему или топтать ногами от возмущения, так как режиссер в своей интерпретации

пушкинского романа пытался соединить несоединимое – «в одну телегу впрячь ... коня и трепетную лань».

Но если в спектакле Жолдака все же имеются интересные находки, которые заставляют мыслить, быть активным на протяжении всего действия, то в других постмодернистских постановках сценический текст настолько далек от текста произведения, что зрителю только и остается разгадывать «ребусы» режиссера или полностью подчиниться его воле.

Возмущенный произволом современных режиссеров художественный руководитель Малого театра Ю.М. Соломин заявил, что произвольные интерпретации русской классики должны быть «подсудным делом». В частности, выступая защитником бережного отношения к классике, он, обращаясь к СМИ, сказал: «У меня большая просьба поддержать меня. Поддержите, пожалуйста, чтобы нашу классику никто не передергивал, даже из именитых режиссеров»<sup>9</sup>.

В качестве примера такой произвольной режиссерской интерпретации классики можно привести спектакль А. Ледуховского в Санкт-Петербургском ТЮЗе по мотивам романа «Обрыв» И.А. Гончарова (сценарий А. Шапиро).

Постановщики спектакля превратили в настоящий балаган сложный роман Гончарова о высокой любви, разных типах женской красоты. А ведь писатель считал, что именно воспитание и «всеобщая, всеобъемлющая любовь» являются той силой,

которая «может двигать миром, управлять волей людской и направлять ее к деятельности». Сам автор «Обрыва», по его признанию, «сознательно и бессознательно <...> стремился к этому огню, которым греется вся природа» [2, с. 361].

От «Обрыва», выражаясь языком современных зрителей, осталась «дырка от бублика». Райский и Марк при каждом удобном и неудобном случае пьют водку, закусывая солеными огурцами (банку носят с собой), и дерутся. Вера напоминает то голливудскую актрису 1930-х гг. с грубым голосом, то тигрицу, готовую переспать не только с Волоховым, но и с Райским. Ульяну, Полину и Марину играет одна и та же актриса, которая всем предлагает секс и постоянно обнажается до купальника. Это уже не искусство, и даже не вопиющая пошлость вместо него, а откровенная пропаганда безнравственности, распущенности и чуть ли не порнографии. А ведь всего печальнее, что этот спектакль поставлен для детей и юношества в Театре юного зрителя! Что он может воспитать? Какие цели преследовали постановщики?

Кажется, что на эти вопросы дает ответ театральная критик М. Смирнова-Несвицкая в своей статье «“Обрыв всего”: “Обрыв”». История одного ненаписанного романа». Приведем фрагмент из статьи критика, в которой она трактует декорации, костюмы героев спектакля и свет: «Визуальный ряд, декорации и костюмы отсылают к пику “гуманизма”, к предвоенной Германии, “Гибели богов” или к фильмам Фассбиндера, мистике Дэвида Линча. То ли это наше воображение разыгралось, то ли Вероника Фосс, ненавидевшая яркий свет, мечется по сцене – Анна

<sup>9</sup> Соломин предложил запретить режиссерам «передергивать» русскую классику. Худрук Малого театра озвучил жесткую позицию по экспериментам режиссеров. URL: <https://www.rbc.ru/life/news/64356a149a79474a3fed154e> (дата обращения: 10.10.2023).

Мигицко в роли Веры удивительно похожа на нее, лишь черты помягче. Тьма, темнота, ночь – еще одно действующее лицо спектакля, тонкая и точная работа художника по свету Игоря Фомина. Во взаимодействии с декорациями и актерами свет множит смыслы и ассоциации. <...> Сцена в основном пуста, предметы возникают как бы из ниоткуда – пишущая машинка для Райского, стулья для гостей. На планшете появляется световое пятно – а там уже необходимый реквизит. Кто и когда его заряжает, не видно – авторы спектакля не дают нам разглядеть то, что видеть не положено. Темнота работает физиологически, пробуждая тревожное внимание, заставляя “дорисовывать” картинку у себя в мозгу. Так решен “обрыв”: в центре сцены “земля уходит из-под ног”, плунжера опускают часть круга, а из провала, из “бездны” поднимается некое сооружение, напоминающее страшный старый курятник, множество клеток, слепленных между собой, затянутых железными сетками. Разглядеть в подробности конструкции мы не можем, режиссер и художники добиваются эффекта лишь впечатления, ощущения тюрьмы, причем пустой, где когда-то насильно держали живых существ»<sup>10</sup>.

Замечательные ассоциации, но причем здесь Гончаров с его верой в человека и его связи с национальными традициями, вера в возможность подняться с «обрыва» и обрести себя?

Приведем другую интересную, претендующую на философское

обобщение интерпретацию одной из ключевых сцен спектакля в статье М. Смирновой-Несвицкой: «Верочка с бутылкой водки в руке, пьяная и трепаная, выходит на авансцену и горячо и горестно молится Богу. От женщины-вамп, образа, в котором она начала спектакль, остается лишь красное платье. Ее жалобные интонации перемежаются с требовательными и даже капризными, в текст канонической молитвы врываются слова “от себя”: “Господи, блин, ну сделай же ты хоть что-нибудь! Услышь меня!”

Чудовищная трагедия богооставленности, брошенности нескольких поколений, растерянность духовного сиротства всей страны...

И реплика – видимо, Марка, – “Бога нет”, произнесенная с интонацией бездарной обыденности, констатации, как если бы по телефону ответили “Его нет дома”, подразумевает полную невозможность разговоров о Боге, это просто сотрясание воздуха. Бога нет, стало быть, нет ни выбора, ни свободы»<sup>11</sup>.

Статья театрального критика подтверждает мысль, что А. Ледуховскому и А. Шапиро роман нашего классика послужил лишь «строительным материалом» для создания постмодернистского спектакля, сценического гротеска о «падшем поколении» и кошмаре современности. Но где же Гончаров?

Интересно, что в блоге театра о спектакле Ледуховского преобладают комплиментарные отзывы, а театральные критики изошряются друг перед другом в похвалах. В подтверждение приводим рецензию театрального критика А. Пронина: «Фантастический какой-то спектакль “Обрыв”

<sup>10</sup> Смирнова-Несвицкая М. «Обрыв всего»: «Обрыв». История одного ненаписанного романа // Петербургский театральный журнал, октябрь 2023. URL: <https://ptj.spb.ru/blog/obryv-vsego/> (дата обращения: 10.10.2023).

<sup>11</sup> Там же

по Гончарову поставил в нашем петербургском ТЮЗе Анатолий Ледуховский. Спектакль, который тянет пересматривать. Спектакль, который давно бы пора закончить, а он все длится, и ты радуешься очередному финалу, потому что упиваешься театром. Обрыв тут равен надрыву: и в этом пространстве декадентского надрыва люди сходят с ума, превращаясь в жутковатые механические манекены. А тем же самым временем пустое скучное пространство спектакля (поворотный круг да стулья) обретает грациозность, смысл и ритм. Чувствуешь себя принцессой из Андерсена, которая любила слушать механического соловья. Только тут хор механических соловьев под умелой рукой неведомого дирижера»<sup>12</sup>.

И совсем другой отзыв – от одного из зрителей: «Первый раз встала и ушла!!! Действительно, как писали выше, режиссер не оставил камня на камне от Гончарова. И это ужасно!!! “Обрыв” мое самое любимое школьное произведение, перечитывала его раз 5, его можно переложить на наше время, и все будет актуально. Считаю, что если все так “извращать” (именно извращать, потому что с детьми на это идти не нужно!!!), то называйте спектакль по-другому. Это не “Обрыв”!!! <...> Ушла читать Гончарова, чтоб хоть как-то “замазать” в своей памяти это недопонимание. P.S. ТЮЗ обожаю и хожу туда часто и на детские, и на взрослые спектакли. “Обрыв” – это ужас ужасный!!!»<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Санкт-Петербургский ТЮЗ им. А.А. Брянцева. Обсуждения. URL: [https://vk.com/topic-189897\\_43021815](https://vk.com/topic-189897_43021815) (дата обращения: 10.10.2023).

<sup>13</sup> Там же. URL: [https://vk.com/topic-189897\\_43021815?ysclid=lyocyufe44732569984](https://vk.com/topic-189897_43021815?ysclid=lyocyufe44732569984) (дата обращения: 10.10.2023).

Да, в этом отзыве нет глубокомысленных рассуждений профессионалов, зато все искренне. Тем не менее, спектакль, который полностью перечеркивает текст Гончарова, получил награды по пяти номинациям театральной премии «ПРОРЫВ» сезона 2018/2019 гг. Чему эта постмодернистская постановка призвана воспитывать молодежь? И как поступать учителю-словеснику, который пришел со своими учениками в ТЮЗ на такое сценическое прочтение романа «Обрыв», может быть, самого значительного произведения русского классика о любви, женской красоте, высоком искусстве, которое одухотворяет читателя, делает его немного поэтом и художником?

Не уходят от постмодернистских постановок классики и наши мэтры, известные режиссеры. Так, большой ажиотаж в театральных кругах вызвал спектакль «Гамлет» в Малом драматическом театре в постановке Л. Додина, одного из самых титулованных режиссеров России. Спектакль представляет собой постмодернистский коллаж текстов. В него вошли сочинения Саксона Грамматика, Рафаэля Холиншеда, Уильяма Шекспира и Бориса Пастернака, а также отдельные цитаты из пьес английского драматурга – «Ромео и Джульетта» и «Макбет». Л. Додин не только выступил соавтором Шекспира, но и принципиально новым интерпретатором образа Гамлета и даже гуманизма эпохи Ренессанса. И неслучайно, что уже несколько лет споры о спектакле известного режиссера не утихают. Здесь в равной степени можно говорить как об интересных находках постановщиков спектакля, так и о достаточно спорных.

Концепция додиновского «Гамлета» изначально уже задана оформлением сцены (художник А. Боровский). С одной стороны, это театр в театре с его партером, ярусами, оркестровой ямой, а с другой – трехъярусная модель мира с небом, землей и преисподней. Сама сцена обрамлена металлическими строительными рамками, образующими своеобразные пустые «соты», закрытые полиэтиленовой пленкой. В течение действия стенки и пол «сот» укрепляются деревянными щитами. «Соты» символизируют вечно изменяющееся геометрическое пространство, в которое заключены люди, исторические события, сама история. Может быть, это и аллюзия нашего цифрового века.

Связь времен в спектакле осуществляется как общим оформлением сцены (ярусами и «сота́ми»), так и костюмами актеров. Они одеты в черные футболки с портретами персонажей. На футболке Гертруды портрет Клавдия с надписью «Он мой король», у Клавдия – его портрет с надписью «Я тот самый король». Офелия передвигается по сцене в юбке-клевш, ботинках и футболке с надписью «Он мой принц». Гамлет носит на груди двойное изображение – себя и Призрака, его отца.

Можно говорить об удачном музыкальном оформлении спектакля: его действие сопровождается музыка А. Шнитке, Д. Эллингтона, И.С. Баха.

Ведущей идеей додинского спектакля является разрушение мифологии гамлетизма, которая стала как психологическим понятием для характеристики рефлексии личностей, находящихся в постоянных противоречиях, так и философским. Последнее служит для обозначения сильной личности, в одиночку

сражающейся со злом и пытающейся восстановить нравственные законы, по которым должно жить общество, чтобы не наступил всеобщий хаос. С этой целью Додин из различных текстов и сценических мизансцен конструирует совершенно непривычный образ Гамлета, с которым трудно согласиться и которого трудно принять: в противном случае будет разрушена вера в справедливость, человеческий разум и социальный прогресс, истоки которой мы находим в эстетике и философии эпохи Возрождения.

Свою деконструктивную концепцию образа Гамлета Л. Додин сформулировал в тексте программы к спектаклю: «Одна из загадок этой великой истории в том, что великий гуманист убивает, сводит с ума и к финалу “укладывает” практически всех основных героев и вместе с ними себя самого. Правда, он делает это, постоянно размышляя: можно ли убивать, нужно ли убивать, можно ли мстить, как мстить так, чтобы было действительно мстительно; просто убить или убить так – поскольку принц человек верующий, – чтобы убитый точно попал в Ад, а не в Рай. Также Гамлет совершает то, что он совершает, результат всех его размышлений – оправдание ненависти, мести, убийства, а в основе всего этого ... лежит желание власти»<sup>14</sup>.

Как видим, додинская трактовка образа Гамлета, циничного, грубого, самоуверенного, жестокого, не похожа ни на одну ранее известную трактовку. Хаос и абсурд торжествует. Каждая эпоха хуже предыдущей. Гамлет рвется к власти и убивает всех вокруг себя и сбрасывает трупы

<sup>14</sup> Цит. по: Гамлет. Режиссер Лев Додин. URL: <http://worldtheatre.ru/events/product/gamlet> (дата обращения: 10.10.2023).

(их символизируют куклы персонажей трагедии) в преисподнюю, а в конце сходит с ума. Такой неутешительный и мрачный финал спектакля. Но это уже не Гамлет, а перечеркнутый Гамлет – Анти-Гамлет.

Отрицая гуманизм и нравственные законы, которые лежат в основе мироустройства, режиссер движущей пружиной действия сделал ненависть, мщение и эротику. В спектакле, действительно, много эротических и неприличных сцен. На сцене мы видим имитацию полового акта, который совершают Гамлет (Даниил Козловский) и Офелия (Елизавета Боярская), а свой знаменитый монолог Гамлет произносит скороговоркой, положив голову между обнаженных ног Офелии. Вторая пара – Клавдий (Игорь Черневич) и Гертруда (Ксения Раппопорт), демонстрируя свою «любовь», в экстазе несколько минут бегают по всем ярусам сцены полуобнаженными.

В спектакле также много ребусов и модификаций: Офелия сестра не Лаэрта, а Полония; Лаэрт же на сцене отсутствует, как отсутствуют и друг Гамлета – Горацио и ряд других персонажей. А зачем они постановщикам, когда концепцию спектакля нужно предельно упростить?

Конечно, поклонники режиссера устроили ему после спектакля бурные овации, к ним присоединились и рядовые зрители. Однако додинский Гамлет не стал личностью, борцом с «морем бед», который в одиночку пытается восстановить справедливость и поступательный ход истории. И это хорошо почувствовали некоторые зрители, которые в блоге оставили свои отзывы о спектакле. Приводим два из них: «Постановка “Гамлета”, в кото-

рой нет Горацио, Лаэрта, Фортинбраса, Розенкранца и Гильденстерна. Текст Клавдия говорит Гертруда. Текст Горацио говорит слуга. А Гамлет говорит текст Ромео. Вы не ослышались – Ромео! Актеры раздеваются до трусов, и Гамлет читает монолог “Быть или не быть” из-под юбки Офелии. Позор»<sup>15</sup>; «Ужасный спектакль! Жаль потраченного времени и 20 тыс. Совершенно непонятно, что, собственно, хотел сказать этим режиссер. Зачем намешано в кучу творчество разных авторов? От Шекспира остались рожки да ножки. Ни трагедии, ни атмосферы. Боярская в роли Офелии вызывала лишь чувство омерзения, особенно исполняя песню. Остальные артисты все были хороши, только не понятно, зачем они в этом участвовали. Это было очень плохо»<sup>16</sup>.

Анализ современных постановок свидетельствует о том, что классика требует новых прочтений, чтобы не быть музеем, историей. Полисемия смыслов, которая в ней заключена, делает ее всегда современной. Игнорирование этих смыслов и самой специфики классики в постмодернистских постановках, по существу, ее отменяет, перечеркивает. Удачными могут быть только те спектакли, которые возвышают современного зрителя до духовных высот классического произведения, а не опускают его до уровня современной массовой культуры.

Учителя-словесники испытывают большие затруднения в интерпретации современных сценических прочтений классики. И им необходима методическая помощь. Но театральные постановки, особенно инсценировки

<sup>15</sup> Гамлет, отзывы на спектакль // Афиша. Театры. URL: <https://www.afisha.ru/performance/gamlet-116947/> (дата обращения: 03.09.2023).

<sup>16</sup> Там же.

классики, должны больше ориентироваться на юного зрителя. Нужны встречи с режиссерами и актерами, обсуждение спектаклей. И в этом может помочь замечательный опыт Ленинградского ТЮЗа.

#### Библиографический список

1. *Брянцев А.А.* Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма / под ред. А.Н. Гозенпуд. М., 1979.
2. *Гончаров И.А.* Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8. М., 1955.
3. *Дьяков А.В.* Философия и эстетика эпохи постмодерна // Новая философская энциклопедия. Т. 4. М., 2001. С. 456–466.
4. *Конева М.О.* Постмодернистское толкование русской классики (на примере пьес А.П. Чехова) на сцене современного театра. Проблема искажения авторского замысла // Культурное наследие России. 2015. № 4 (11). С. 36–43.
5. *Липовецкий М.Н.* Русский постмодернизм. (Очерки исторической поэтики): монография. Екатеринбург, 1997.
6. *Русская классика в диалоге с современностью: модели взаимодействия* / В.А. Доманский, О.Б. Кафанова, Н.А. Миронова, Н.А. Попова. М., 2022.

#### References

1. *Bryancev A.A.* Vospominaniya. Stati. Vystupleniya. Dnevniki. Pisma [Memories. Articles. Speeches. Diaries. Letters]. A.N. Gozenpud (ed.). Moscow, 1979.
2. *Goncharov I.A.* Sobranie sochineniy: v 8 t. [Collection of works in 8 vol.]. Vol. 8. Moscow, 1955.
3. *Dyakov A.V.* Philosophy and aesthetics of the postmodern era. *Novaya Filosofskaya enciklopediya*. Vol. 4. Moscow, 2001. Pp. 456–466. (In Rus.)
4. *Koneva M.O.* Postmodernist interpretation of Russian classics (using A.P. Chekhov's plays as an example) on the stage of contemporary theatre. The problem of distortion of the author's intention. *Kulturnoe nasledie Rossii*. 2015. No. 4 (11). Pp. 36–43. (In Rus.)
5. *Lipovecky M.N.* Russkiy postmodernizm. (Ocherki istoricheskoy poetiki) [Russian Postmodernism. (Essays on historical poetics)]. Monograph. Ekaterinburg, 1997.
6. *Domansky V.A., Kafanova O.B., Mironova N.A., Popova N.A.* Russkaya klassika v dialoge s sovremennostyu: modeli vzaimodejstviya [Russian classics in dialogue with modernity: Models of interaction]. Moscow, 2022.

Статья поступила в редакцию 15.03.2024, принята к публикации 30.04.2024  
The article was received on 15.03.2024, accepted for publication 30.04.2024

#### Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: valerii\_domanski@mail.ru